

*„A sport nemcsak testnevelés, hanem a léleknek is az egyik legerőteljesebb
nevelőeszköze.”*

Szent-Györgyi Albert

Bevezetés

Szent-Györgyi Albert, Nobel-díjas magyar biokémikus gondolata rávilágít, hogy a testnevelés és a sport több egyszerű mozgásos cselekvéssorozathoz, játékos hatásai túlmutatnak a fizikumon. A rendszeres sport erősíti az immunrendszert, elősegíti és megőrzi a szellemi frissességet, így egyfajta fizikális és mentális védőháló jellege is van (Mikulán, Keresztes és Pikó, 2010). A legtöbb közismereti tantárgytól eltérően az iskolai testnevelés lehetőséget teremt a főbb tanulási célterületek vagy taxonómiák (Bloom és mtsai, 1956) egyidejű és komplex fejlesztésére (Csányi és Révész, 2015). A biológiai, pszichológiai és szociális nevelés, fejlesztés összetett, átfedő jellege hatalmas lehetőséget, egyúttal nagy felelősséget jelent.

A magas minőségű testnevelés órák nem csak az individuum számára kedvező hatásúak. Ács és munkatársai (2011) kutatásukban az Eurobarometer 2010-es adatait felhasználva felhívták a figyelmet arra, hogy a magyar lakosság 77%-a mozgásszegény életmódot folytat, az ehhez köthető megbetegedések évente több mint hatmilliárd forinttal terhelték az állami gazdaságot egy évben. Az Eurobarometer 2022-es adatai szerint a mozgásszegény életmódot folytatók aránya nem csökkent jelentősen.

Ezen jelenséggel eredményesen veheti fel a harcot a mindennapos iskolai testnevelés, melynek célja az egészségtudatos, aktív attitűd és az élethosszig tartó sportolási igény kialakítása (Kerettanterv, 2020). Azonban a minőségi, pozitív környezetben zajló testneveléshez magasan képzett elhivatott és energikus szakemberekre, pedagógusokra van szükség.

Uhlár, Szemes és Tóth 2016-os vizsgálatukban egy budapesti egyetem testnevelő tanárképzésben résztvevő hallgatóit mérték fel a képzésre vonatkozó csalódottsággal és elégedettséggel kapcsolatban. A célkitűzés az egyetemen párhuzamosan működő képzési rendszerek (osztatlan tanárképzés és BSc) hallgatóinak összehasonlítása a fenti tényezők, területek alapján. A vizsgálatban résztvevő 107 testnevelő tanárszakos hallgató (N=107) közül 25 személy nyilatkozta azt, hogy elégedett a képzéssel, ezzel szemben összesen 82 hallgató elégedetlen volt a képzés különböző aspektusaival. (Uhlár, Szemes és Tóth, 2016). Egy 2019-ben megjelent cikkben (Mihályi, 2019) egyetemi hallgatók (N=243) véleményezték az osztatlan tanárképzést. A válaszadók mindössze 16,5%-a adott pozitív visszajelzést tanulmányaival

kapcsolatban, melyek körvonalazták a képzést érintő főbb problémaköröket (felesleges - vagy annak gondolt – tantárgyak, hosszú képzési idő, kevés gyakorlat).

Észtországban különböző vizsgálatok igazolták, hogy a rövid és ebből kifolyólag több gyakorlatot tartalmazó BA képzési rendszerekben nem, vagy kevésbé csökken a tanárszakos hallgatók pályamotiváltsága, mint a hosszabb, osztatlan képzésben tanuló társaiké (Löfström és mtsai, 2010; Rots és Aelterman, 2008). Egy másik, izraeli kutatás arra világított rá, hogy az osztatlan tanárképzésben tanuló hallgatók pályamotivációja egészen az utolsó évig csökkenő tendenciát mutatott, majd az egyéni tanítási gyakorlat megkezdésekor a motivációs értékek növekedtek (Agbaira, 2013).

A motiváció összefügghet a kiégéssel (Zsikó, 2017), mely a tanár-diák kapcsolatokban is megnyilvánulhat. Tartar és Yahav (1999) vizsgálata rámutatott, hogy ha a diákokkal egy kiégett tanár foglalkozik és az oktató kiégését a tanulók is észreveszik, akkor órai hatékonyságuk és motivációjuk csökken. Mindez a testnevelés órákkal kapcsolatban különösen aggasztó lehet, figyelembe véve a rendszeres fizikai aktivitás számos pozitív hatását, illetve elmaradásának káros következményeit

A fenti vizsgálatokra alapozva született egy átfogó kutatás, amely két különböző évben (2019: N=160 és 2021: N=128) vizsgálta egy magyar egyetem edző és testnevelő tanár szakos hallgatóinak képzéssel kapcsolatos elégedettségét, motivációját és kiégés szintjét. A kapott eredmények azt mutatták, hogy az osztatlan tanárszakos hallgatók képzéssel kapcsolatos elégedettsége negatívan, tanulmányokkal kapcsolatos cinizmusa (kiégés egyik faktora) pozitívan korrelál a képzésben eltöltött idővel, vagyis az idő előrehaladtával átlagosan növekedett a tanulmányaikkal kapcsolatos cinizmus értéke és csökkent a képzéssel kapcsolatos elégedettség mértéke. A kapcsolat mindkét esetben erős, szignifikáns volt. A vizsgálatban résztvevők jelentős hányada cserélődött 2019 és 2021 között. Edző szakos hallgatóknál nem volt jelentős kapcsolat a vizsgált változók között. A 2021-es vizsgálatban már szerepelt nyomomonkövetett hallgatók (N=44) eredményeinek összehasonlítása is, ők mindkét vizsgálatban részt vettek. Az eredmények *cinizmus*, *kimerülés*, *személyes hatékonyság érzet*, *elégedettség* és *amotiváció* tekintetében átlagosan gyengébb értékeket mutattak a két évvel korábbiakhoz képest (Sarus, Paic és Prisztóka, 2021, 2022).

Célkitűzés

Kutatásunk három évet ölel fel, fő célja a testnevelő tanárszakos hallgatók motivációjának, kiégésének és a képzéssel kapcsolatos elégedettségének figyelemmel kísérése, esetleges változások detektálása, a vizsgált faktorokban bekövetkező változások magyarázata. Átfogó vizsgálatunk egyes részeredményei korábban már bemutatásra kerültek (Sarus, Paic és Prisztóka, 2021, 2022) így ezen dolgozat feladata kutatásunk legújabb eredményeinek bemutatása, összevetése a korábbi adatokkal, továbbá a kapott eredmények értelmezése, magyarázata a személyiség és alapvető pszichológiai szükségletek dimenziójában.

Várakozásain szerint, korábbi vizsgálatainkhoz (Sarus, Paic és Prisztóka, 2021, 2022) hasonló eredményeket fogunk kapni cinizmus és elégedettség tekintetében, így feltételezzük **(H1)**, hogy a képzési idő előrehaladtával a testnevelő tanárszakos hallgatók cinizmusa növekedni fog, képzéssel kapcsolatos elégedettsége pedig csökken.

Agbaira (2013) munkájában leírja, hogy a gyakorlati év fordulópont a tanárszakosok pályamotivációjának változásában. Mivel a belső motiváció és a kiégés fordított kapcsolatban van egymással (Cresswell és Eklund, 2005a, 2005b, 2005c; Raedeke és Smith, 2001), és a Maslach-féle tesztek szerint a cinizmus a kiégés egyik faktora, ezért úgy gondoljuk **(H2)**, hogy a tanárszakos hallgatók cinizmus szintje csökken az utolsó évben

Mihályi felmérésében (2019) a hallgatói válaszok alapján a gyakorlat hiánya és a „feleslegesnek” gondolt tantárgyak a tanárképzés főbb problémái. A Maslach-féle hallgatói kiégés teszt tételei alapján cinikus attitűdnek nevezhető, ha a hallgató kételkedik tanulmányai hasznosságában, fontosságában. Az oktatásban a gyakorlati foglalkozások sajátossága, hogy az ismeretek hasznosulása egyértelműbben vagy hamarabb látszik. Mindez alapján feltételezzük **(H3)**, hogy az általunk vizsgált egyetem sportszakos hallgatói körében is magas az igény a több gyakorlati órára, melyek emelkedése hozzájárul a cinizmus értékeinek csökkenéséhez az utolsó, gyakorlati évben.

Az ötfaktoros személyiség modellben a lelkiismeretesség dimenziója eredményességgént, tevékenységekkel kapcsolatos attitűdként is értelmezhető. A cinizmus is egyfajta attitűd, így feltételezzük **(H4)**, hogy a testnevelő tanárszakos hallgatók cinizmusa és lelkiismeretesség értékei között fordított kapcsolat van: minél alacsonyabb a lelkiismeretesség értéke, annál magasabb a cinizmusé.

A növekvő cinizmus azt jelenti, ha a hallgató egyre inkább kételkedik tanulmányai hasznosságában, ennek következtében azt gondolhatja, hogy nem válik belőle jó szakember, mivel az elsajátított ismereteket haszontalannak érzi. Ez alapján feltételezzük **(H5)**, hogy a

testnevelő tanárszakos hallgatók cinizmus és a kompetencia értékei között negatív kapcsolat található.

Anyagok és módszerek

A *motiváció* többféle módon definiálható. Démuth szerint ez egyfajta késztetettségi állapot, hajtóerő (drive), amely valamilyen tevékenységre irányul. Mértéke változó lehet (Démuth, 2006). Szakirodalmi meghatározásban a motiváció szociális tényezők, személyiségfaktorok és kognitív folyamatok összessége, amelyek akkor kapnak szerepet, ha az egyén versengésbe kezd, fontos feladatot vállal, vagy tökéletességre törekszik (Roberts, 1992). Más meghatározásban a motiváció a tanulási-nevelési folyamat nélkülözhetetlen eleme, amely felelős a viselkedés beindításáért, irányáért, valamint annak fenntartásáért az adott cél eléréséig (Tóth, 2015). Gyömbér és Kovács (2012) értelmezésében: „*A motiváció a latin „movere” (mozgatni) szóból származik; a viselkedés és a magatartás kiváltásában, szabályozásában és fenntartásában szerepet játszó tényezők összességét jelenti.*” (6. o.) A motiváció szétválasztható extrinzik (külső) és intrinzik (belső) motivációra (Deci és Ryan, 1986,2000; Vallerand, 1997).

A motiválatlanság mértéke az *amotiváció* (amotivatio). Ez lényegében a belső és külső motiváció hiánya, amihez az inkompetencia és a kontroll hiányának az érzete társul (Vallerand és mtsai, 1992).

1974-ben Herbert Freudenberger, pszichoanalitikus alkotta meg a *kiégés* (burnout), mint mentális jelenség fogalmát (Kollár, 2014). Szerinte a kiégés fokozott terhelés nyomán kialakult emocionálisan, mentálisan és fizikailag kimerült állapot, amely társulhat a reménytelenség és inkompetencia érzetével (Freudenberger, 1974). A szindróma további jellemzői a türelmetlenség, ingerlékenység, hevesebb érzelmi reakciók (Maslach és Goldberg, 1998).

A kiégés jelenségét kezdetben leginkább az egészségügyben dolgozók körében vizsgálták (Chunming, 2017), azonban ez a szindróma mára már olyan széles körben megfigyelhető, hogy az Egészségügyi Világszervezet (WHO) 2018-ben hivatalosan is elismerte a burnout szindrómát, mint egészségügyi rendellenességet (WHO, 2018).

A kiégés-szindróma mérése több eszközzel is lehetséges, például: Shirom-Malemed Burnout Measure (Shrimon és Malemed, 2006), Copenhagen Burnout Inventory (Kristensen, Borrits, Villadsen és Christensen, 2005), Burnout Measure (Pines, 1993), Jerabek's Burnout Inventory (Bordás, 2019). A leggyakrabban használt kiégést mérő kérdőívek a Crisztina Maslach pszichológus és munkatársai által megalkotott kiégés tesztek (Hazag és mtsai, 2010; Malach és mtsai, 1996; Schaufeli és mtsai, 2002a,b).

A Maslach-féle tesztek a kiégést három faktorban határozzák meg, melyek: az érzelmi kimerülés, a cinizmus és a személyes hatékonyság érzet. Az első az *érzelmi kimerülés* (Emotional Exhaustion), a kiégés interperszonális dimenziója, amely egy adott tevékenységgel, például munkával, tanulmányokkal kapcsolatos érzelmi állapotot mutatja be, vagyis, hogy az illető mennyire érzi számára érzelmileg is megterhelőnek a tevékenységet, amit végez. Gyakran fizikai fáradtságérzet is társul hozzá. A második a *cinizmus* (Cynicism), szintén interperszonális aspektus, amely a személy hozzáállását jellemezi az adott tevékenységhez. Magas értékeknél a személy gyakran közönyös, vagy távolságtartó. A harmadik a *személyes hatékonyság érzete* (Personal Accomplishment), a kiégés önértékeléssel kapcsolatos, individuális komponense. Ez a faktor egy személy hatékonyságának, teljesítményének változását mutatja be az adott tevékenységgel kapcsolatban (Ádám és Mészáros, 2012).

A *személyiség* Allport (1961.) szerint egy dinamikusan szerveződő pszichofizikai entitás, mely meghatározza az egyénre jellemző gondolkodást és viselkedés mintázatot. Két részre lehet osztani: temperamentumra és karakterre, alkotó elemei a vonások.

A személyiség elemeinek meghatározásában számos kutató is arra az álláspontra jutott, hogy a személyiség öt magasabb rendű faktorból áll (Borgatta, 1964; Digman 1990; Fiske 1949; Goldberg, 1981; Norman, 1963; Smith, 1967; Wiggins, 1996). Ezen faktorokot eltérő kultúrákban és nyelvi környezetben sikerült detektálni (Benet-Martínez és John 1998; Church 2001; McCrae és Costa 1997), így születtek meg a Big Five elméletek, melyek ma a személyiség mérésében a legnépszerűbbek (Rózsa, Tárnoki és Nagy, 2020). Széleskörben ismert a Big Five Inventory teszt (BFI) (John és mtsai., 1991,2008), a BFQ (Caprara és mtsai 1993) és a ZKPQ (Zuckerman és mtsai, 1993). Az öt fő személyiségdimenzió más elnevezésekkel a következő: Az extraverzió azt mutatja, hogy az egyén mennyire kedveli a társaságot, mekkora mértékben keresi az izgalmakat, a kalandot, mennyire jellemzőek rá a pozitív érzelmek. A barátságosság vonás fontos eleme az őszinteség, szerénység, a másokban való megbízás képessége és az együttműködés. A lelkiismeretesség tekintetében jelentős tényező a teljesítmény, a kötelességtudat, az önfegyelem és az óvatosság. A szorongás és a düh, az éntudatosság és impulzivitás a neuroticizmushoz köthetők. Végül a nyitottság vonásába tartozik a fantázia, az esztétikum és érzelmek (Costa és McCrae, 1997).

Az *öndeterminációs elmélet* szerint léteznek olyan alapvető pszichológiai tényezők, melyek szükségesek a produktív és mentálisan egészséges élethez (Deci és Ryan 1985). Ilyen tényezők vagy szükségletek lehetnek az egyén tapasztalati társas kapcsolatairól (kötődés), autonómia érzete (önállóság) és kompetenciája egy adott területen (hozzáértés). Mindezek kapcsolatban állnak az egyén belső motivációjával és teljesítményével (Deci és Ryan 2000).

Vizsgálatunkban egy vidéki egyetem (N=143) sportszakos tanulói vettek részt, ebből 54 női és 106 férfi hallgató volt. A legidősebb vizsgált személy 29, a legfiatalabb 18 éves volt. A mintát adó hallgatók átlagéletkora 22 év, melynek szórása 2,7. A résztvevők közül 55 fő edző szakon, 88 fő pedig osztatlan testnevelő tanárszakon tanul. A vizsgálati személyekkel három különböző kérdőívet töltöttünk ki.

Az első kérdőív a vizsgálat rövid leírását és általános szociodemográfiai kérdéseket tartalmazott, továbbá megkértük a hallgatókat, jellemezzék elégedettségüket általánosságban a képzéssel kapcsolatban és külön-külön egyes szaktárgjaikra vonatkozóan egy ötfokú Likert-skálán, ahol az ötös érték jelentette a maximális elégedettséget, míg az egyes érték ennek ellenkezőjét. Ezenfelül nyitott kérdés formájában megkérdeztük a hallgatókat, hogy szerintük mi az, ami a legjobb eleme képzésüknek és hogyan lehetne még hatékonyabbá tenni azt. Az első kérdőív tartalmazott még óvodai jelre, szerencseszámra és sportolási szokásokra vonatkozó kérdéseket, amelyek megválaszolása anonim módon lehetőséget biztosít a kitöltők értékei változásának nyomonkövetésére a vizsgálat megismétlése esetén.

A második rész a Maslach Hallgatói Kiegészítő Teszt (MBI SS) volt, amely 15 állítást tartalmaz. Az eredeti tesztet Maslach amerikai pszichológus és munkatársai alkották meg (Maslach és mtsai, 1996), később Scaufeli és munkatársai (2002a,b) továbbfejlesztették. A magyar nyelvű változat validálása Hazag és munkatársai (2012) nevéhez fűződik. A tesztben szereplő állításokra hétfokú Likert-skálán lehetett válaszolni az alapján, hogy azok mennyire voltak igazak a kitöltőre. A kérdőív érzelmi kimerüléssel és cinizmussal foglalkozó skáláin a magasabb érték felel meg a kitöltő által megtapasztalt kiegészítő mértékének. Ezzel szemben a hatékonyság érzet faktornál az alacsonyabb értékek indikálják a tesztet elvégző személy megtapasztalt kiegészítésének mértékét. A kérdőív megbízhatósági mutatói megfelelőek voltak (Cronbach's $\alpha = 0.79-0.86$).

Harmadik kérdőívként a Globális Motivációs Skálát alkalmaztuk (Guay és mtsai, 1999, 2007), amely 28 állításból állt, melyekre a Maslach-féle teszthez hasonlóan lehetett válaszolni. A kérdőív az intrinzik és extrinzik motiváció fajtáit, valamint az amotivációt mérte. Ennél a tesztnél napjainkban már léteznek modernebb változatok, például a Sport Motivation Scale 2 (SMS2), melyben a készítőik összevonták a belső motiváció három aspektusát. (Pelletier és Dion 2007). A mérőeszköz belső faktorainak konzisztenciáját becsülő Cronbach-alfa-mutatók elfogadhatók (Cronbach's $\alpha = 0.73-0.81$).

A negyedik teszt a Big Five Inventory tíz ítemes változata volt (Ramstedt és John, 2007). Ez a mérőeszköz a személyiség öt dimenzióját két-két tétellel méri, melyekre egy ötfokú Likert-skálán lehetett válaszolni. A kérdőív által mért személyiségfaktorkok: az extravertizáció, a

barátságosság, a lelkiismeretesség, az érzelmi instabilitás és a nyitottság voltak. A kérdőív elérhető magyar nyelvre fordított, validált formában (Rózsa és mtsai, 2020). A kérdőív reliabilitás mutatói megfelelőek (Cronbach's $\alpha = 0.73-0.79$).

Az utolsó elem az öndeterminációs elméleten (Deci és Ryan, 1985) alapuló Basic Psychological Needs at Work kérdőív volt. Faktorai: az autonómia, a kompetencia és a kapcsolat. A kérdőív hétfokú Likert-skálát használ és huszonegy tételt tartalmaz. A kérdőív megbízhatóság értékei megfelelőek (Cronbach's $\alpha = 0.83-0.85$).

Mérőeszközeink használata mellett szóló érv, hogy papír-ceruza teszt jellegükből adódóan egyszerűen és viszonylag gyorsan kitölthetők és értékelhetők. Továbbá a teszteket egyszerre több ember is kitöltheti, egymástól függetlenül. Az MBI SS kérdőív célzottan felsőoktatásban tanuló hallgatóknak szól.

Kritika a tesztekkel kapcsolatban, hogy önbevalláson alapulnak, ami magában hordozza azt a lehetőséget, hogy a kapott eredmények egyes kitöltőknél nem fogják tükrözni a valóságot teljes mértékben. Ennek remélt kiküszöbölése a résztvevők őszinte válaszadásra történő ismételt felkérésével és az anonimitásra való többszöri felhívással történt.

A kérdőíveket személyes jelenlét mellett, papíralapon töltöttük ki a diákokkal különböző tanórákon, előzetes oktatói egyeztetés alapján. A papír formátum preferálása az esetleges technikai problémák és az ezekből fakadó tanórai idővesztés elkerülésének céljából történt. A kiértékelést a kérdőívekhez tartozó kiértékelő kulcsok alapján végeztük el. A kapott adatokat Microsoft Excel táblázatban rögzítettük. Mivel mintánk nem normál eloszlású, ezért nonparametrikus statisztikai eljárásokat használtunk. A vizsgált faktorok közötti összefüggések feltárására az IBM SPSS 2.0 és Jamovi 1.1.7 statisztikai programban lefuttatott Spearman korrelációanalízist alkalmaztunk, amellyel a képzésben eltöltött idő, képzéssel kapcsolatos amotiváció, érzelmi kimerülés, cinizmus és hatékonyság, kompetencia és lelkiismeretesség faktorai között lévő feltételezett kapcsolatokat kíséreltük meg feltárni. Az edző és osztatlan tanárszakos hallgatók eredményeit külön-külön és összesítve is vizsgáltuk. Agbaira (2013) eredményi alapján a testnevelő tanárszakos hallgatók eredményeit a végzős évfolyammal és anélkül is értelmeztük. Az évfolyamok és faktorok egyes értékei közötti különbség feltárására egyutas ANOVA próbát és Post Hoc Teszteket használtunk. Mérőeszközeinket reliabilitás vizsgálatnak vetettük alá.

Eredmények

1. táblázat: A vizsgált faktorok közötti Spearman-korreláció az osztatlan tanár szakos hallgatóknál.

	M	SD	Évfolyam
Évfolyam	4.33	1.77	—
Elégedettség	3.08	0.967	-0.467***
Amotiváció	3.44	1.02	-0.116
Kimerülés	3.12	1.44	0.045
Cinizmus	3.06	1.79	0.246*
Hatékonyság	4.35	0.872	-0.051

Megjegyzés. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Az „Évfolyam” és az „Elégedettség” között jelentős negatív kapcsolat található. Az osztatlan tanárszakos hallgatók átlag elégedettsége 3.08 (SD=0.967) egy egytől ötig terjedő skálán. Az „Évfolyam” és az „Amotiváció” között nincs szignifikáns kapcsolat. Az amotivációs átlag érték 3.44 (SD=1.02) egy egytől hétig terjedő skálán. Az „Évfolyam” és „Kimerülés” kimerülés értékei között nincs szignifikáns korreláció. Az érzelmi kimerülés átlagértéke a teljes mintánál 3.12 (SD=1.44) egy nullától hétig terjedő skálán. Az „Évfolyam” és Cinizmus” között gyenge, de még szignifikáns pozitív kapcsolat figyelhető meg. A cinizmus átlagértéke 3.06 (SD=1.79) egy nullától hatig terjedő skálán. Az „Évfolyam” és a „Hatékonyság” értékei közötti kapcsolat elhanyagolható. A hatékonyság átlagértéke 4.35 (SD=0.872) egy nullától hatig terjedő skálán (1. táblázat).

2. táblázat: A vizsgált faktorok közötti Spearman-korreláció az osztatlan tanár szakos hallgatóknál az utolsó évfolyam nélkül.

	M	SD	Évfolyam
Évfolyam	3.10	1.36	—
Elégedettség	3.42	0.906	-0.359*
Amotiváció	3.56	0.962	-0.013
Kimerülés	3.28	1.53	0.502***
Cinizmus	2.96	1.83	0.563***
Hatékonyság	4.29	0.831	-0.158

Megjegyzés. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

A végzős, gyakorlatát töltő évfolyam leválasztásával megváltoztak a testnevelő tanárszakos hallgatók korrelációs eredményei. A teljes tanárszakos mintától eltérően (1. táblázat), az „Évfolyam” és az „Elégedettség” között gyenge, de még szignifikáns negatív kapcsolat található. Az osztatlan tanárszakos hallgatók átlag elégedettsége 3.42 (SD=0.962) egy egytől ötig terjedő skálán. Az „Évfolyam” és az „Amotiváció” között nincs kapcsolat. Az amotivációs átlagérték 3.56 (SD=0.962) egy egytől hétig terjedő skálán. Az „Évfolyam” és „Kimerülés” kimerülés értékei között jelentős pozitív irányú szignifikáns kapcsolat található. A tanulmányokkal kapcsolatos érzelmi kimerülés átlagértéke a teljes mintánál 3.28 (SD=1.53) egy nullától hétig terjedő skálán. Az „Évfolyam” és Cinizmus” között jelentős pozitív kapcsolat figyelhető meg, mely szintén eltérés a teljes tanárszakos mintához viszonyítva. A cinizmus átlag értéke 2.96 (SD=1.83) egy nullától hatig terjedő skálán. Az „Évfolyam” és a „Hatékonyság” értékei közötti nincs kapcsolat. A hatékonyság átlag értéke 4.29 (SD=0.831) egy nullától hatig terjedő skálán (2. táblázat).

3. táblázat: A lelkiismeretesség és kompetencia kapcsolata a cinizmussal

	M	SD	Cinizmus
Cinizmus	3.06	1.79	—
Lelkiismeretesség	3.03	0.623	0.170
Kompetencia	3.77	0.813	-0.039

Megjegyzés * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

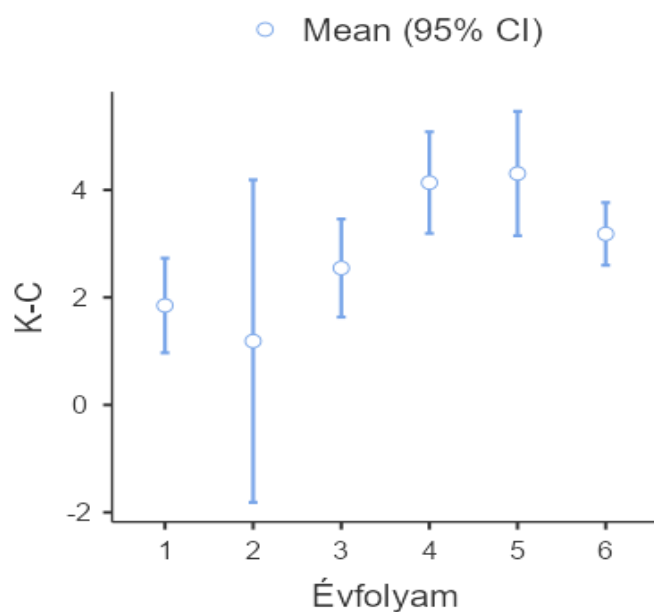
Az ötfaktoros személyiségmodell „Lelkiismeretesség” dimenziójának értékei és a „Cinizmus” értékei között nincs kapcsolat az osztatlan tanárszakos hallgatóknál. A „Lelkiismeretesség” átlagértéke 3.03 (SD=0.623) egy egytől ötig terjedő skálán. Az alapvető pszichológiai szükségletek „Kompetencia” faktorának értékei és a „Cinizmus” között nincs szignifikáns korreláció. A „Kompetencia” átlagértéke 3.77 (SD=0.813) egy egytől hétig terjedő skálán (3. táblázat).

4. táblázat: A vizsgált faktorok különbségei az évfolyamok tekintetében

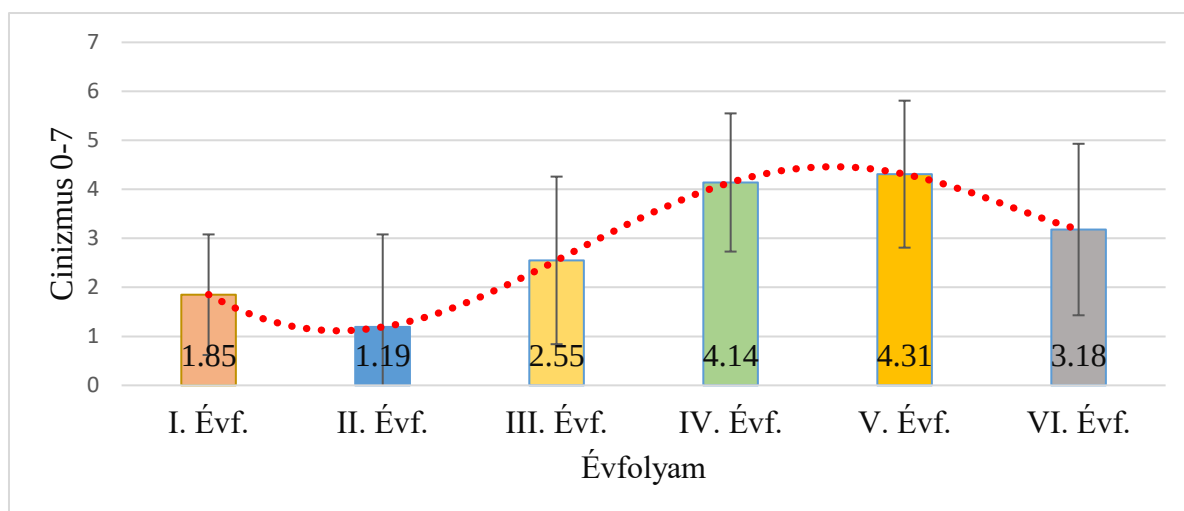
	F	df1	df2	p
Cinizmus	4.880	5	19.0	0.005
Elégedettség	5.151	5	19.5	0.004
Amotiváció	1.871	5	23.9	0.137
Kimerülés	3.944	5	18.7	0.013
Hatékonyág	0.480	5	18.9	0.787

Megjegyzés. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Az egyutas ANOVA próba eredményei rámutattak arra, hogy statisztikai különbség az osztatlan testnevelő tanár évfolyamok tekintetében a cinizmus, elégedettség és a kimerülés értékei között volt (4. táblázat).

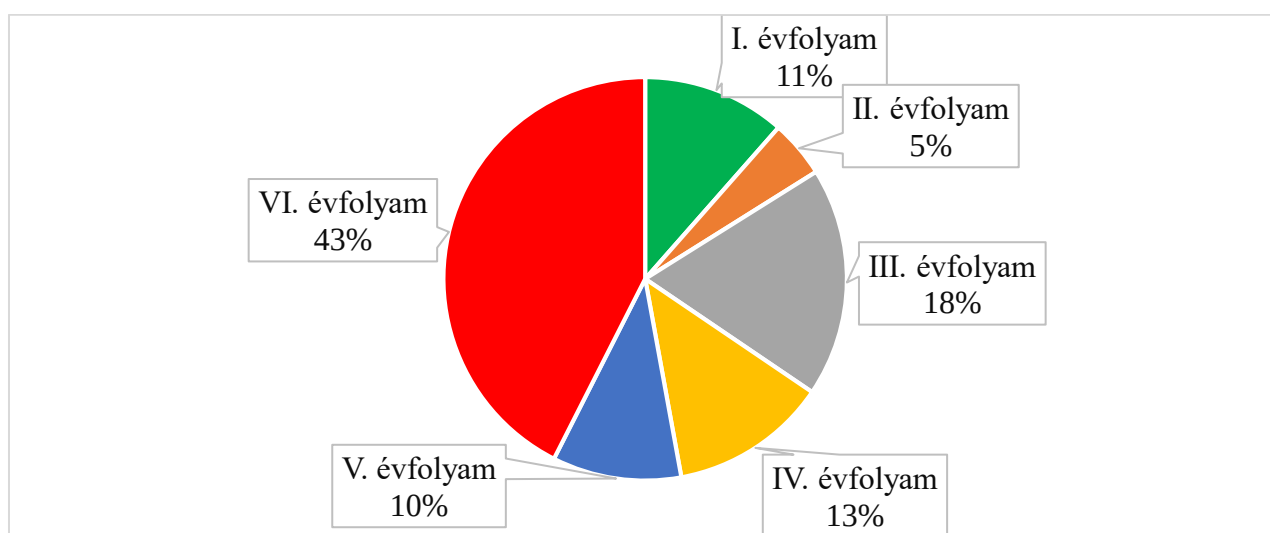


1. ábra: A cinizmus átlag értékei osztatlan tanárszakos hallgatóknál évfolyamokra bontva az egyutas ANOVA próba leíró statisztikai elemzésében



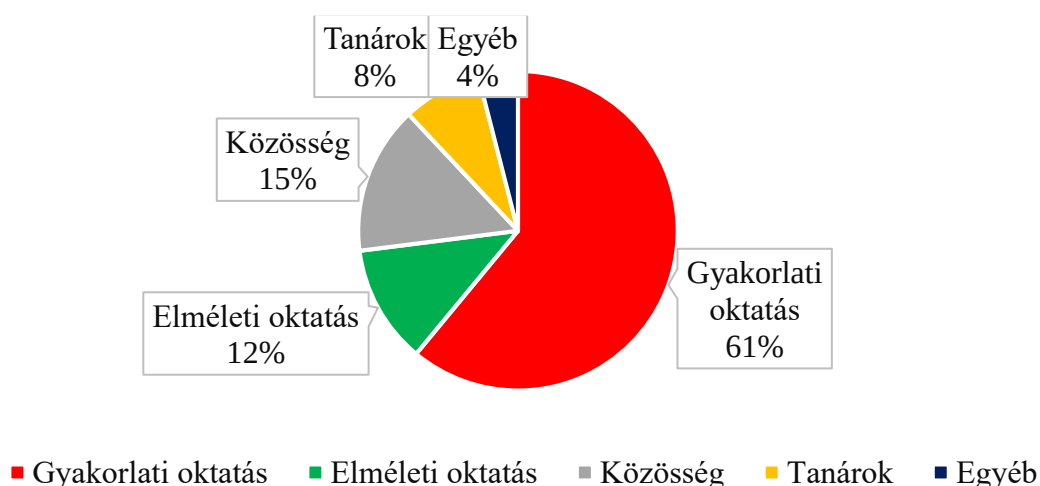
2. ábra: A cinizmus átlag értékei osztatlan tanárszakos hallgatóknál évfolyamokra bontva polinomiális trendvonalal

A különbség vizsgálat további leíró statisztikai megmutatták, hogy az egyes évfolyamok képzéssel kapcsolatos cinizmusának (K-C) átlagértékei másodévtől ötödévig emelkedő tendenciát mutatnak. Hatodéven az értékek alacsonyabbak az előző évhez képest (1. ábra). Az osztatlan testnevelő tanárszakos évfolyamok átlag cinizmus értékeiből, illetve azok szórásaiból készült oszlopdiagramra illesztett öt fokszerű polinomiális trendvonal, a cinizmus szintjének változását szemlélteti (2. ábra).



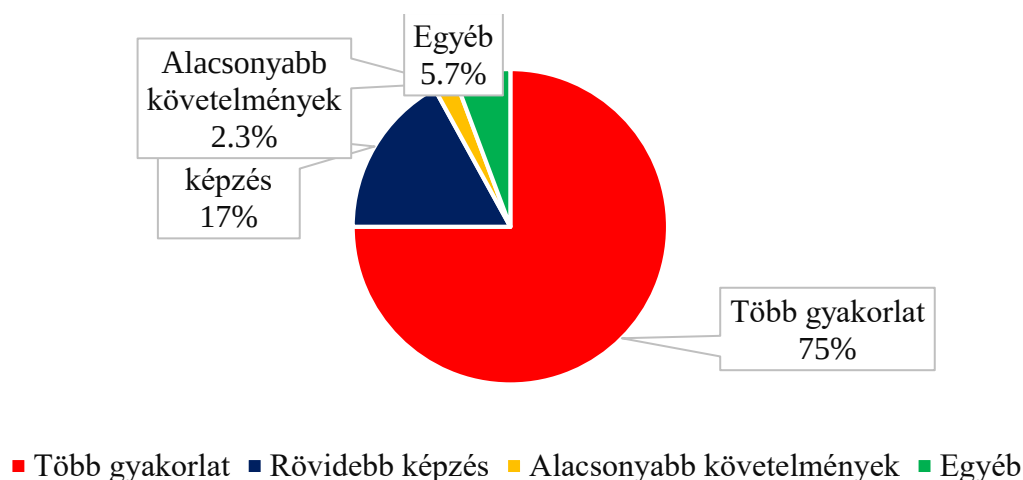
3. ábra: Az osztatlan tanárszakos évfolyamok hallgatóinak aránya

Vizsgálatunkban a testnevelő tanárszakos hallgatók (N=88) közül másodévfolyamos tanulók voltak a legkevesebben (N=4, 5%), utánuk az ötödévfolyam hallgatói (N=9, 10%), majd az első évfolyam diákjai (N=10, 11%). Mintánkban harmadik legnépesebb évfolyam a negyedévesek évfolyama (N=11, 13%), utánuk a harmadévesek (N=16, 18%). A végzős évfolyamon tanuló, a tanítási gyakorlatukat végző hallgatók adták közel felét (N=37, 43%) a mintának (3. ábra).



4. ábra: „Szerinted melyik eleme a legjobb a testnevelő tanárképzésnek?” kérdésünkre adott hallgatói válaszok aránya

Nyitott kérdésünkre adott válaszok különbözőek voltak, azonban tartalmuk, lényegük alapján a következő elemekbe lehetett őket csoportosítani: „Gyakorlati oktatás”, „Elméleti oktatás”, „Közösség”, „Tanárok” és „Egyéb”. A „Gyakorlati oktatáshoz” tartozott minden olyan válasz, amely a módszertannal, mozgásos tantárgyakkal kapcsolatos. Az „Elméleti oktatás” csoportjába tartoztak azok a válaszok, melyek az elméleti órákról, azok színvonaláról, hangulatáról szóltak. A „Közösség” kategóriájába olyan válaszok tartoztak, melyek a társas kapcsolatokról, egyetemi rendezvényekről szóltak. A „Tanárok” csoportba azon válaszok kerültek, melyek az egyetemi oktatókkal voltak kapcsolatosak, például oktatók felkészültsége, humora, segítőkészsége. A megkérdezett hallgatók többsége (N=78, 61%) úgy gondolja, hogy a képzésben a gyakorlati, mozgásos, módszertani órák működnek a legjobban, vagy ezeken a foglalkozásokon érzik jól magukat (4. ábra).



5. ábra: „Szerinted hogyan lehetne hatékonyabbá tenni a sportszakember képzést?” kérdésünkre adott hallgatói válaszok aránya

Másik nyitott kérdésünkre adott válaszok 3 főbb elem köré csoportosíthatók. A megkérdezett tanárszakos hallgatók 75%-a (66 fő) szerint a képzés hatékonyabbá válhat a gyakorlati órák növelésével. 17% (15 fő) úgy gondolta, hogy rövidebb képzési idő lenne célravezetőbb, míg a résztvevők elenyésző aránya 2,3% (2 fő) alacsonyabb követelményszintet tartana kívánatosnak. 5,7%-a kitöltőknek (5 fő) más, különböző vagy nem értelmezhető választ adott (5. ábra).

Megbeszélés

2022-es vizsgálatunk korreláció elemzései, az osztatlan tanárszakosok (3. és 4. táblázat) tekintetében hasonló eredményeket mutatnak korábbi vizsgálataink korrelátumaival, a képzéssel kapcsolatos elégedettség negatívan, a képzéssel, tanulmányokkal kapcsolatos cinizmus pedig pozitívan korrelál a képzésben eltöltött idővel. Ennek a három faktornak (idő, elégedettség, cinizmus) a kapcsolata mindhárom vizsgálatunkban, a vizsgálati személyek cserélődése ellenére kimutatható. Mindezek alapján első hipotézisünk (**H1**) helytállónak bizonyult.

A testnevelő tanárszakos hallgatók cinizmus értékei az utolsó évfolyamon alacsonyabb értékeket mutattak (1. és 2. ábra), így második hipotézisünk (**H2**) is igazoltnak tekinthető. Azonban ki kell emelni, hogy ezen a ponton csak jelenlegi vizsgálatunk eredményeire hagyatkozhatunk, a 2019-es és 2021-es vizsgálatunkban az utolsó évfolyamos hallgatók aránya 1% és 9% volt, melyből nem lehet pontos, megbízható következtetéseket levonni.

2022-es vizsgálatunkban osztatlan tanárszakos hallgatóknál cinizmus és a képzési idő kapcsolatának a szignifikanciája a korábbi mérésektől eltérően azonban gyengébb volt. Ennek legvalószínűbb magyarázata az utolsó évfolyam alacsonyabb cinizmus értéke, itt megszakadt a cinizmus emelkedő trendje (2. ábra). A szignifikancia mértéke jelentősen erősödött, ha az utolsó évfolyam hallgatóit eltávolítottuk a mintából (2. táblázat). Ez azért lehetséges, mert a végzős évfolyamon tanulók aránya a tanárszakos hallgatók 43%-át adta (3. ábra). A cinizmus értékeinek emelkedése, majd a tanítási gyakorlatot végző évfolyamnál az értékek csökkenése Agbaira (2013) vizsgálatával összhangban van. Jelentős különbség az egyéves egyéni összefüggő gyakorlatukat töltő hallgatók és az alsóbb évfolyamos tanulók között, a gyakorlat mennyisége, a hallgatók által megélt szerepkör mássága. Az utóbbi csoport tanulmányainak szerves része az elméleti és gyakorlati képzés, az egyetemi kurzusok látogatása és a különböző számonkérésekre készülés, inkább még diák szerepben láthatják magukat, annak minden kötelezettségével. A tanítási gyakorlaton lévő hallgatókra ez jóval kevésbé jellemző, korábbi tanuló éveiktől eltérően jóval több lehetőségük van a tanultak kipróbálására és a pedagógus énkép kialakítására. Mindezek alapján az eltérő szignifikancia szint leglogikusabb magyarázata a megnövekedett gyakorlat lehet.

Nyitott kérdéseinkre adott válaszok alapján elmondható, hogy a hallgatók többsége a gyakorlati órákat tartja a leghasznosabbnak (4. ábra,) valamint a vizsgálatban résztvevők úgy gondolják, hogy a gyakorlat növelésével lehet még hatékonyabb a testnevelő tanárképzés (5. ábra). A testnevelő tanárszakos hallgatóknál megfigyelt eltérő szignifikancia erősség, az egyéni gyakorlatot végzők alacsonyabb cinizmus értékei, a gyakorlati foglalkozásokra adott pozitív reflexiók és a széleskörű praktikumra, több gyakorlatra irányuló igény alapján valószínűsíthető, hogy a gyakorlat növelése, a tanultak kipróbálása alkalmas lehet a cinizmus szintjének mérséklésére. Vizsgálataink alapján úgy gondoljuk, hogy a tanítási gyakorlat jelentős mértékben hozzájárulhat a képzéssel kapcsolatos cinizmus mértékének csökkenéséhez a végzős hallgatók körében, így, harmadik hipotézisünk (**H3**) beigazolódott.

A lelkiismeretesség, kompetencia és cinizmus vizsgálata során nem találtunk szignifikáns kapcsolatot az egyes faktorok között, így negyedik (**H4**) és ötödik (**H5**) hipotézisünket nem tudjuk elfogadni. Azonban ez a vizsgálat a személyiség és pszichológiai szükségletek egy-egy elemének kapcsolatát vizsgálta a kiegészítő egy elemével. A cinizmus, vagy akár a hatékonyságérzet, kapcsolatai mérőeszközeink további faktoraival még feltáratlanok.

Összefoglalás

Vizsgálatunk természetesen számos limitációval rendelkezik. Kutatásunkban csak egy egyetem vett részt, ezért az egész magyar testnevelő tanárképzésre vonatkozó állításokat nem fogalmazhatunk meg, azonban az ismétlődő eredmények arra bátorítanak, hogy más egyetemeket is bevonjuk a vizsgálatba. Ezen felül terveink között szerepel interjúk készítése, így kutatásunk kvalitatív elemekkel is bővülne. Kritika még vizsgálatunkkal szemben, hogy az egyes évfolyamokon eltérő számú hallgató vett részt az adatgyűjtésben, azonban ezt csak a minta elemszám csökkenése árán lehetett volna kivédeni. Egy több évet felölelő vizsgálatban pedig nem is lenne lehetséges, tekintve, hogy van olyan évfolyam, ahol összesen két hallgató tanul.

Eredményeinktől azt várjuk, hogy segítenek a tananyagfejlesztéssel, egyetemi hálóttervekkel foglalkozó szakembereknek a testnevelő tanárképzés fejlesztésében. Egyrészt érdekes gondolat lehet a gyakorlat széleskörű integrálása már az első szemeszterekben (iskolalátogatás, a tanóra egyes részeinek megtartása).

Másrészt eredményeink támpontként is szolgálhatnak. A vizsgálatunkban résztvevő hallgatók túlnyomó többsége még korábbi képzési rendszerben kezdte meg tanulmányait. 2021 szeptembertől induló képzések már egységesen tíz félévből állnak, vagyis rövidebbek és nagyobb szerepet kap a gyakorlati oktatás, egyes elemei párhuzamosan indulnak a képzéssel. Későbbi vizsgálataink célja, hogy a meglévő faktorok alapján figyelemmel kísérjük az új képzési rendszerben tanulók motivációs és kiegészítő értékeit, majd ezeket összevetve megvizsgáljuk, hogy milyen változást hozott az eltérő, átalakított képzés.

Hipotéziseink között nem szerepelt a cinizmus és a belső motiváció kapcsolata. Korrelációs adatbázisunkban a cinizmus és a belső motiváció faktorai között erős, szignifikáns negatív kapcsolatot figyeltünk meg. Ezen eredmények összhangban vannak Cresswell és Eklund (2005a, 2005b, 2005), valamint Raedeke és Smith, (2001) méréseivel. Vagyis a cinizmus értékeinek növekedése, kedvezőtlenül hathat a belső motiváció mértékére. A belső motiváció esetleges csökkenő trendje aggasztó jelenség lehet a pedagógusok pályán maradása szempontjából.

Irodalomjegyzék

Agbaria, A. (2013): Teacher education policy in Israel: The demand for national and pedagogical recognition. In A. Agbaria (Szerk.), *Teacher Education in the Palestinian Society in Israel: Institutional Practices and Educational Policy* Tel Aviv: Resling. 11-47.

- Allport, G. W. (1961) *Pattern and growth in personality*, Holt, Reinhart and Winston, New York.
- Ács, P., Hécz, R., Paár, D és Stocker, M.(2011): A fittség (m)értéke. A fizikai inaktivitás nemzetgazdasági terhei Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 58 (7-8). 689-708.
- Ádám Szilvia és Mészáros Veronika (2012): A humán szektorban dolgozók k kiégésének mérésére szolgáló Maslach Kiégés Leltár magyar változatának pszichometriai jellemzői és egészségügyi korrelátumai orvosok körében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 13. 2. sz.
- Benet-Martínez, V, ésJohn, O. P. (1998): Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75. sz. 729-750.
- Bloom, B. S. Engelhart, M. D. Furst, E. J. Hill, W. H. Krathwohl, D. R. (1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. (Handbook I: Cognitive domain) David McKay Company, New York
- Bordás Andrea (2019): A kiégés –szindróma a külföldi és hazai szakirodalomban. *Educatio* 19. 4. sz.
- Borgatta, E. F. (1964): The structure of personality characteristics. *Behavioral Science*, 12. 8. sz.
- Caprara, G.-V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., ésPerugini, M. (1993): The "Big Five Questionnaire": A new questionnaire to assess the Five Factor Model. *Personality and Individual Differences*, 3.15. sz. 281–288.
- Chunming, W. M., Harrison, R., MacIntyre, R., Travaglia, J., és Balasooriya, C. (2017): Burnout in medical students: A systematic review of experiences in Chinese medical schools. *BMC Medical Education*, 17. 1..sz.
- Church, A. T. (2001): Introduction: Culture and personality [Special issue]. *Journal of Personality*, 69. sz. 787-801.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2005a): Changes in athlete burnout and motivation over a 12-week league tournament. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37. sz. 1957–1966.

- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2005b): Motivation and burnout among top amateur rugby players. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 3. sz. 469–477.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2005c): Motivation and burnout in professional rugby players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76. sz. 370–376.
- Csányi Tamás és Révész László (2015): *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás*. 1. kiadás. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York
- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (2000): The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11. 4. sz.
- Digman, J. M. (1990): Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41. sz. 417-440.
- Démuth, Ágnes. (2006): *Amit a hallgatónak tudni illik a: motivációról*. SZEK - Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Fiske, D. W. (1949): Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44. sz. 329-344.
- Freudenberger, H. J. (1974): Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30. 1. sz.
- Goldberg, L. R. (1981): Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Szerk.): *Review of personality and social psychology*, 2. sz. 141-165.
- Guay, F., Blais, M. R., Vallerand, R. J., és Pelletier, L. G. (1999): *The Global Motivation Scale*. *Unpublished manuscript*, Université du Québec à Montréal.
- Guay, F., Mageau, G., és Vallerand, R. J. (2003): On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down and bottom-up effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29. 8. sz.
- Gyömbér Noémi és Kovács Krisztina (2013): *Fejben dől el*. Kossuth Kiadó, Budapest, 96.
- Hazag Anikó és Major János és Ádám Szilvia (2010): A hallgatói kiégés szindróma mérése. A Maslach Kiégés-teszt Hallgatói Változatának (MBI-SS) validálása hazai mintán. *Mentalhigiene és Pszichoszomatika*, 11. 2. sz.

- John, O. P., Naumann, L. P. és Soto, C. J. (2008): Paradigm Shift to the Integrative Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues. In: O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Szerk.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114–158). New York, NY: Guilford Press.
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991): *The Big Five Inventory--Versions 4a and 54*. Berkeley, CA: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.
- Kollár Csaba (2014): A munkahelyi kiégés (burnout szindróma) elméleti megközelítése, kutatási irányai és közgazdaságtudományi aspektusa. *Fluentum* 1. 3. sz.
- Kristensen, T.S., Borritz, M., Villadsen, E., és Christensen, K.B. (2005): The Copenhagen Burnout Inventory. A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19. 3. sz.
- Löfström E., Poom-Vlaicks K., Hannula M. S., Mathews S. R. (2010): Supporting emerging teacher identities: can we identify teacher potential among students? *European Journal of Teacher Education* 33. 2. sz.
- Maslach, C., és Goldberg, J. (1998): Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology* 7.1. sz.
- Maslach, C., Jackson, S.E. és Leiter, M.P. (1996): *Maslach Burnout Inventory Manual*. (Third edition). Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, California.
- McCrae, R. R., & Costa, P. X, Jr. (1997): Personality traitstructure as a human universal. *American Psychologist*, 52. sz. 509-516.
- Mihályi, F. (2019): Kísérleti egerek, avagy az osztatlan tanárképzés igazi hősei. *20on*. Letöltés:[https://mandiner.hu/cikk/20190313_mihalyi_fruzsina_kiserleti_egerek] (2022. 12.20)
- Mikulán Rita, Keresztes Noémi, és Pikó Bernadett. (2010): A sport mint védőfaktor: fizikai aktivitás, egészség, káros szenvedélyek .In: Pikó Bernadett (Szerk.), *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. L'Harmattan, Budapest 115-130.
- Norman, W. T. (1963): Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66. sz. 574-583.

Oktatási Hivatal (2020): *Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára – Testnevelés*.
Letöltés: [https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf] (2023. 01. 02.)

Pelletier, L. G., és Dion, S. (2007): An examination of general and specific motivational mechanisms for the relationships between body dissatisfaction and eating behaviors. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26. 3. sz.

Pines, A.M. (1993): Burnout: An existential perspective. In: W. Schaufeli, C. Maslach, és T. Marek (Szerk.), *Professional Burnout*, Taylor & Francis Philadelphia. 33-51.

Raedeke, T. D., & Smith, A. L. (2001): Development and preliminary validation of an athlete burnout measure. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23. sz. 281–306.

Roberts, G. C. (1992): Motivation in Sport and Exercise: Conceptual Constrains and Convergence. In: Roberts, G. C. (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise*, Human Kinetics, Champaign. 3-29.

Rots, I., és Aelterman, A. (2008): Two profiles of teacher education graduates: a discriminant analysis of teaching commitment. *European Educational Research Journal*, 7(4), 523-534.

Rózsa S., Tárnoki Zs. és Nagy P. (2020): *A gyermekpszichiátriában alkalmazott kérdőívek, interjúk és tünetbecslő skálák*, Budapest

Sarus T., Paic R. és Prisztóka Gy. (2021): *Az osztatlan testnevelő tanár és edző szakos hallgatók motiváltságának és kiegészének vizsgálata a képzési idő tükrében*. Országos Tudományos Diákköri Konferencia [Pályamunka], Szeged.

Sarus T., Paic R. és Prisztóka Gy. (2022): *Az osztatlan testnevelő tanár és edző szakos hallgatók motiváltságának és kiegészének longitudinális vizsgálata*. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia [Pályamunka], Újvidék.

Schaufeli, W.B., Martinez, I., Pinto, A., Salanova, M. és Bakker, M. (2002a): Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33. 5.sz.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Romá, V. és Bakker, A. B. (2002b): The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3.1.sz.

- Shirom, A., és Melamed, S. (2006): A comparison of the construct validity of two burnout measures in two group of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13. 2.sz.
- Smith, G. M. (1967): Usefulness of peer ratings of personality in educational research. *Educational and Psychological Measurement*, 27. sz. 967-984.
- Tatar, M. és Yahav, V. (1999): Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69. sz.
- Tóth, László (2015): A motiváció, mint folyamat komplex értelmezése az iskolai Testnevelés és sport műveltségi terület keretében. In: Révész, L. és Csányi, T. (Szerk.), *Tudományos alapok a testnevelés tanításához*, Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 105-134.
- Uhlár Ádám, Szemes Ágnes és Tóth László (2016): Testnevelő tanárjelölt hallgatók vizsgálata a pályaválasztásról alkotott véleményük tükrében. *Testnevelés, Sport, Tudomány* 1.2. sz.
- Vallerand, R. J. (1997): Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29. sz.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sènècal, C., és Vallibres, E. F. (1992): The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52. 4. sz.
- World Health Organisation (2018): *International statistical classification of diseases and related health problems (11th Revision)*. Letöltés: [<https://icd.who.int/browse11/l-m/en>] 2. 12. 28.)
- Zuckerman, M., Kuhlman, D. M., Teta, P., Joireman, J., és Kraft, M. (1993): A comparison of three structural models of personality: the big three, the big five, and the alternative five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65. sz. 757-768
- Zsikó Zsolt (2017): Kiegészítés és a motiváció kapcsolata. *Hadtudományi Szemle*, 10. 1. sz.

A dolgozat lezárására 2023. 01. 18-án került sor.