

Búcsú Vámos Ágnestől

Tanulmányok

*Kitekintés*

The Implications of Learning and Development  
for Teacher Professionalism

*Deisi C. Yunga*

Tanulmányok

*Fókusz*

A sportolói identitás és a sport-elköteleződés  
összefüggései serdülő sportolók körében

*Berki Tamás és Pikó Bettina*

Az intézményi hatás és modelljeinek vizsgálata  
közép-kelet-európai felsőoktatási intézmények  
sportjában

*Kovács-Nagy Klára, Moravec Marianna, Rábai  
Dávid, Szabó Dániel, és Nagy Zsuzsa*

Labdarúgó akadémiák pedagógiai programjainak  
elemzése

*Fenyő Imre és Rábai Dávid*

Tanulmányok

*Körkép*

A gyermekkor felszabadítása Czóbel Béla  
festészetében II. Fiúgyermek-ábrázolások

*Támba Renátó*

Szemle

*Aktuális olvasnivaló*

Tanítóság a dualizmuskori szaklapok hasábjain

*Frank Tamás*

Szemle

*Kulcskérdések*

Megkerülhetetlen alapkutatások a felsőoktatási  
lemorzsolódás terén

*Győri Krisztina*

Szerzőink

Authors

2020 3.

# Neveléstudomány

*Oktatás – Kutatás – Innováció*

- Alapító főszerkesztő: Vámos Ágnes
- Főszerkesztő: Baska Gabriella
- Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép: Czető Krisztina  
Endrődy Orsolya  
Kolosai Nedda  
Kraiciné Szokoly Mária  
Seresné Busi Etelka  
Tókos Katalin
- Szemle: Péntes Dávid
- Olvasószerkesztő: Nagy Krisztina  
Szente Dorina
- Asszisztensek: Mísey Helga  
Szabó Lilla
- Az angol nyelvű szövegek lektora: Pardi-Oláh Roberta
- Tördelőszerkesztő: Péntes Dávid
- Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor
- Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)  
Golnhofer Erzsébet (ELTE)  
Kéri Katalin (PTE)  
Kopp Erika (ELTE)  
Mátrai Zsuzsa (NymE)  
Pusztai Gabriella (DE)  
Rónay Zoltán (ELTE)  
Sántha Kálmán (KJE)  
Szabolcs Éva (ELTE)  
Szivák Judit (ELTE)  
Tóth Péter (ÓE)  
Tészabó Júlia (ELTE)  
Vidákovich Tibor (SZTE)
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímélcíme: [ntny-titkar@ppk.elte.hu](mailto:ntny-titkar@ppk.elte.hu)
- Terjesztési forma: online
- Honlap: [nevelestudomany.elte.hu](http://nevelestudomany.elte.hu)
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

# Tartalomjegyzék

Búcsú Vámos Ágnes-től	4
Tanulmányok	5
<i>Kitekintés</i>	5
The Implications of Learning and Development for Teacher Professionalism	6
Deisi C. Yunga	6
Tanulmányok	17
<i>Fókusz</i>	17
A sportolói identitás és a sport-elköteleződés összefüggései serdülő sportolók körében	18
<i>Berki Tamás és Pikó Bettina</i>	18
Az intézményi hatás és modelljeinek vizsgálata közép-kelet-európai felsőoktatási intézmények sportjában	32
<i>Kovács-Nagy Klára, Moravec Marianna, Rábai         Dávid, Szabó Dániel és Nagy Zsuzsa</i>	32
Labdarúgó akadémiák pedagógiai programjainak elemzése	57
<i>Fenyő Imre és Rábai Dávid</i>	57
Tanulmányok	78
<i>Körkép</i>	78
A gyermekkor felszabadítása Czóbel Béla festészetében II. Fiúgyermek-ábrázolások	79
<i>Támba Renátó</i>	79
Szemle	96
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	96
Tanítótság a dualizmuskori szaklapok hasábjain	97
Frank Tamás	97
Szemle	104
<i>Kulcskérdések</i>	104
Megkerülhetetlen alapkutatások a felsőoktatási lemorzsolódás terén	105
<i>Győri Krisztina</i>	105
Szerzőink	111
Authors	113

## Búcsú Vámos Ágnestől (1952–2020)



Prof. dr. Vámos Ágnes 2011-ben kezdett egy új folyóirat előkészítő munkálataival foglalkozni. A lap a Nevelés-tudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció címet kapta, első száma pedig 2013-ban látott napvilágot. Egy folyóirat életre hívása fajsúlyos feladat, kiváltképp akkor, ha a tudomány világában történik. Ági személye azonban az első pillanattól fogva garancia volt arra, hogy szakmailag magas színvonalú kiadvány születik, amely jó eséllyel találja majd meg a helyét a pedagógiával elméleti és gyakorlati szinten foglalkozók közösségében. A hozzá csatlakozó egyetemi munkatársak egy erőskezü, határozott, de vajszívú, derűs és kiváló humorú vezetőt ismerhettek meg, aki még a lap működésének hetedik évében, súlyos betegségével küzdve is – sokrétű egyetemi munkája mellett – minden energiáját összeszedve koordinálta a szerkesztési folyamatot, mert úgy gondolta, hogy magasabb rendű cél a tanulmányok megjelentetése, mint bármi más. Felelősséget érzett minden egyes szerző munkájáért, akinek érdemi mondanivalója volt a neveléstudomány területén és megtisztelte a lapot azal, hogy hozzánk nyújtotta be az írását. Végtelen munkabírása és elkötelezettsége volt a záloga annak, hogy a folyóirat a főszerkesztősége idején megállás nélkül tudott működni. Lapszerkesztői munkássága alatt – miközben ő maga MTA doktori címet szerzett – összesen 233 szöveg jelent meg a Neveléstudomány hasábjain, amely tény – utólag rátekintve – minden kétséget kizáróan megerősítette a neveléstudománnyal foglalkozók szakmai közösségét, támogatta és ösztönözte a tudományos publikálást, és egy olyan életképes fórumot teremtett, amely reményeink szerint a jövőben is képes lesz ugyanerre a szolgálatra.

Ági számára a Neveléstudomány olyan volt, mintha a negyedik gyermeke volna. Mi, akiket itt hagyott, a szerkesztőség, akikkel a kezdetektől együtt dolgozott, akkor tudjuk méltó módon továbbvinni az örökségét, ha megpróbáljuk megőrizni azt a nyitottságot, szabadságot és sokszínűséget, ami Ági tudományos és tudomány-szervezői tevékenységét jellemezte.

Fájó szívvel búcsúzunk Vámos Ágnestől, és szeretettel őrizzük emlékét.<sup>1</sup>

1. A Neveléstudomány 2020/4. lapszámát Vámos Ágnes főszerkesztő munkássága emlékének szenteljük.

# Tanulmányok

*Kitekintés*

# The Implications of Learning and Development for Teacher Professionalism<sup>1</sup>

*Deisi C. Yunga\**

*This paper elaborates on the different concepts of professional learning and professional development in an effort to illustrate their importance in the improvement of the teaching profession and attainment of teacher professionalism. This study uses a narrative literature review approach on an array of available sources from available literature, which comprises scholarly materials, published and peer-reviewed articles, books, and reports from education institutions. The study shows that remaining informed about the changes in the teaching profession is core in attaining professionalism in teaching, proving the need for professional development programs to ensure the update of teachers' skills and knowledge. Furthermore, the study advocates for a clearer academic distinction between professional learning and professional development, with professional learning facilitated by professional learning communities and workplace learning programs. Lastly, we discuss elements of effective professional learning and development and examine their importance.*

**Keywords:** professional development, professional learning, teacher professionalism, professional learning communities, workplace Learning

## *The Implications of Learning and Development for Teacher Professionalism*

Technological development and globalization have brought transformations and change in institutions and have created a disruption in consumer choices, tastes, and preferences (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). As organizational and institutional changes occur, employees are also expected to demonstrate a similar dynamism, and this has created a dilemma within the teaching profession. The role of teachers is constantly changing as they face groups of new students each year with different backgrounds and educational needs (Hord, 2009) Also, teaching is a profession that is constantly evolving including changes in teaching frameworks, curricula, and policies that teachers need to adopt and adapt to in the course of their teaching career. Due to these changes and challenges, Labone and Long (2016) note that in the 21<sup>st</sup> century, teachers are likely to face more challenges than before as they handle teaching and learning on both the school and the system level; hence, there is a need for more intensive and updated training within teacher training colleges.

However, several researchers (Webster-Wright, 2009; Stewart, 2014) have questioned the adequacy of the pre-service training provided to teachers in anticipation of their future professional roles. The author argues that the training may have prepared teachers for anticipated challenges, but this preparation is not sufficient enough to address the current and potential challenges in the teaching profession. The need for ongoing learning is vital because teaching challenges are dynamic and student demographics are always changing alongside the ever-widening knowledge base. As such, if teachers are to work and adapt effectively, they

1. This paper is part of a project that has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation program under the Marie-Sklodowska-Curie grant agreement number 676452.

\* Associate researcher, Universidad Técnica Particular de Loja, e-mail: dcyunga@utpl.edu.ec

should also undertake continuous learning to increase their knowledge base, widen their understanding, and refine their skills to meet the learning needs of their students (Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017).

In an effort to bridge the gap between pre-service training and on-going professional requirements, educational institutions, the government, and non-governmental bodies have proposed opportunities through which the teachers' learning process can be embedded in their everyday practice. These opportunities are introduced through programs, activities, and events whose objectives are to reach a high standard of teaching and a high-quality teacher workforce. Collectively, these efforts are elements of professional learning and development and this paper focuses on these main themes.

By examining the factors, features, and elements associated with effective teacher professional development, this paper seeks to enhance understanding the concepts of professional learning and professional development as forms of pre- and in-service development efforts by respective stakeholders.

## *Methodology*

---

This paper used a narrative literature review approach to examine both theoretical and empirical studies conducted using quantitative and qualitative design methodologies in the topics of professional learning and professional development. Narrative or traditional literature review is a comprehensive narrative synthesis of previously published information (Green, Johnson & Adams, 2006. P.103) Narrative reviews use non-statistical techniques which integrate, evaluate, and interpret findings of multiple qualitative studies, identify common core elements and themes; may use findings from phenomenological, grounded theory, or ethnographic studies; and involves analyzing and synthesizing (Baker, 2016, p. 269) as key elements.

Although it should be noted that the absence of systematic selection criteria can result in methodological shortcomings leading to a bias of the author's possible interpretations and conclusions (Pae, 2015). However, using a narrative review, an author is free of choosing seminal works or any type of literature that may be excluded if a rigid systematic approach is used.

The narrative literature review approach follows four steps in which an author (a) critiques and summarizes a body of literature, (b) draws conclusions about the topic, (c) identifies gaps or inconsistencies in a body of knowledge, and finally leads the reader to (d) a sufficiently focused conclusion (Baker, 2016, p. 267) and possibly further research.

The data and information used were acquired from the available literature, scholarly published and peer-reviewed articles, books, and reports from education institutions. The search for research materials was not limited by date to capture relevant, if not the recent content on professional learning and development. The research scope was multicultural and varied across countries with the understanding that teaching is "inherently cultural and varies across nations" (Kennedy, 2016, p. 4).

## *Literature Review*

---

This section provides a more in-depth understanding of the concepts of professional development (PD) and professional learning (PL) in the context of the teaching profession. This section provides a background review on the utilization of PD and PL as strategies in maintaining a relevant teaching workforce, despite the changes in the field. Also, this section explains the elements of teaching professionalism and the desired expectations of professional teachers that PD and PL aim to foster.

## *Teacher Professionalism*

---

As educational institutions work towards the professional development of teachers, their goals and objectives should be aligned and guided to the needs, standards, and requirements of teaching professionalism to create best practices and assure high operational quality (Demirkasımoğlu, 2010). The definition of teacher professionalism ranges across contexts but it mostly encompasses aspects such as excellence in what the teachers do, meeting the standards set by the concerned bodies, and producing the best student outcomes (Helterbran, 2008). For instance, Baggini (2005) reports that teacher professionalism is assessed based on the outcomes and results as influenced by teachers' skills and experiences and their application in handling job-embedded difficulties. Tichenor and Tichenor (2005) define professionalism at a basic level such as a trained teacher who teaches following the needs of seniors and at a higher level for those following the best standards. Phelps (2006) concurs that teacher professionalism compliments and is aligned with best practices.

The concept of teacher professionalism has evolved and is a core principle of many professional development programs. For instance, Hargreaves (2000) asserts that teacher professionalism has undergone four historical phases including the pre-professional age where teachers simply followed directives, the age of autonomous professional where teachers made their own choices, the age of collegial profession that encouraged collaboration, and the post-professional age where postmodern principles of professional learning and professionalization were applied (Whitty, 2000). Demirkasımoğlu (2010) reports that based on the literature one can classify teacher professionalism as old and new, whereby the old definition encompasses features such as "exclusive membership, conservative practices, self-interest, external regulation and reactive" while the new definition revolves around features such as "inclusive membership, public ethical code of practice, collaborative and collegial, activist orientation, flexible and progressive, self-regulating, policy-active, inquiry-oriented, and knowledge building" (p. 2049).

Due to these variations and definitions, teacher professionalism varies across countries and within educational districts, but the emphasis is made on the need for standardization of procedures and processes in the course of teacher professional development (Birman, DeSimone, Porter & Garet, 2000). Frameworks of best practices should be instituted as standards for the establishment and sustenance of teacher professionalism so that the qualities of effective teachers such as knowledge-based practices, autonomy, and peer networking become the new standard. Some studies have shown that students perform better when taught by a teacher with a high degree of professionalism (Gustafsson, 2003; Rice, 2003). This paper aims to discuss some of the best practices that foster teacher professionalism for professional development.

## *Professional Development*

---

Besides the training offered to teachers in the course of their studies, professional development (PD) is the next key step in the improvement and achievement of teacher professionalism. There are many definitions of PD and they focus on the structured effort that results in changes to teacher knowledge and practices, and improvements in student learning outcomes (Darling-Hammond, Hylar & Gardener, 2017). The Glossary of Educational Reform refers to Professional Development as the wide variety of specialized training, formal education, or advanced professional learning intended to help administrators, teachers, and other educators improve their professional knowledge, competence, skill, and effectiveness (Glossary of Educational Reform, 2013).

Teachers' professional development is not mandatory in many countries but there exist certain skills and knowledge that are considered fundamental for operational quality. The existence of compulsory PD programs in an institution can be an indicator of a system with more managerial and supervisory involvement and there-



fore the teachers having less autonomy in their choices. However, both autonomy and compulsory professional development prescriptions have their advantages (Peña-López, 2009). For PD to be effective, it must be continuous and involve ideologies and activities that the teacher uses with their students (Hannay & Ross, 2001).

### *Classification of Professional Development*

---

There are several definitions and classifications of the concept of professional development and these definitions are embedded within PD programs because they are the core elements that comprise professional development. According to Eraut (2010), PD may be approached through formal vocational education (post-secondary or poly-technical training), pre-service, and in-service professional development programs. PD may also be further classified into Initial Professional Development (IPD) and continuing professional development (CPD). The former refers to PD aimed at developing and maintaining competence necessary for autonomous operations expected of a professional, while the latter refers to PD aimed at maintaining knowledge and skills through continuous education (Watty, 2014). While IPD ends with an acknowledgment of achieving appropriate competences, this paper defines continuous professional development as the constant process that ensures that teachers' capabilities, knowledge, skills, understanding, and competence are effective, relevant, and up-to-date (Watty, 2014).

There are many approaches to professional development and associated programs and reviews are always trying to sort them depending on various criteria such as similarities and differences. For example, Kennedy (2016), notes that some authors have compared PD programs based on differences such as pedagogy (Sher & O'Reilly, 2009) while others classify them according to the program design features such as "active learning methods, collective participation, and substantive attention" (Kennedy, 2016, p. 2.). The opportunity for PD varies depending on the system requirements and resources available but the most common approaches include case studies, consultation, communities of practice, mentoring, reflective supervision, and technical assistance (Sher & O'Reilly, 2009).

Although teacher professional development is widespread, it has also received criticism regarding its adequacy and methodology (Stewart, 2014). Most of the programs involve teachers in learning activities that are similar to those they will use with their students; however, due to the rapid changes in education and the need to update skills make setting sufficient time aside for PD programs a challenge. Due to this concern, the paper explores professional learning as a dimension of professional development and as a key component of teacher professionalism (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006).

### *Professional Learning*

---

Professional learning (PL) is centered on the concept that teachers learn as they teach to keep up to date with ongoing school and system requirements. The "Every Student Succeeds Act" (ESSA) defines PL as "activities that are sustained, intensive, job-embedded, data-driven, and classroom-focused." (Act, 2015 p. 295). ESSA comprises activities that allow the stimulation of teacher's thinking and professional knowledge and to ensure that their practice is critically informed and up to date (Hagreaves, 2000). PL includes several constituents including teachers, staff, and administration and ensures that after pre-service training, teachers acquire, enhance, and refine their knowledge and skills to facilitate teacher professionalism. In this definition of professional learning, the central focus is on the teacher as a learner and the impact of the relationship be-

tween the various stakeholders to produce the best outcomes for students, however it doesn't give enough importance to informal learning.

There are several models on the concept of professional learning and the accompanying processes. For instance, Watson and Fox (2015) assert that PL should be challenge-oriented so that it can stimulate thinking and increase understanding. Their assertions are echoed by Easton (2008) who says that professional learning should include opportunities for acquiring and developing inquiry skills, critical thinking, collaborative learning through interactions and reflection, and should be within the framework of professional standards and policies. Also, Timperley, Wilson, Barrar, and Fung (2008) propose that PL should entail three processes. First, professional learning should consider teachers' prior knowledge and experience through retrieval and consolidation. Second, it should involve developing awareness of new information through training so that the teacher can acquire new skills and knowledge. The third process is known as creating dissonance when the current practices and teachings are in conflict with the teachers' experience and orientations resulting in philosophical tension (Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson & Fry, 2008).

### *Communities, Workplace, and Continuity affecting Professional Learning*

---

The following section discusses the role of learning communities (PLCs), Workplace Learning, and Continuous Professional Learning (CPL) in the development of teacher professionalism.

#### **PLCs**

---

Professional Learning Communities are collaborative learning platforms that foster the attainment of professionalism through learning when a group of educators meet regularly to share expertise and work collaboratively to improve teaching skills and students' academic performance (Glossary of Education Reform, 2014). The term was popularized by Shirley Hord who defines PLC as extending classroom practice into the community, bringing community personnel into the school to enhance the curriculum and learning tasks for students, and engaging students, teachers, and administrators simultaneously in learning (Hord, 2009). PLC has also been described as professional learning groups, communities of practice, and collaborative learning communities while in places such as Japan, it is referred to as learning study or lesson research (Stoll et al., 2006).

PLCs have been discussed extensively in the literature in terms of their elements and features that contribute to teacher professionalism. Hord outlines the need for shared leadership and vision as well as shared practices that foster collective learning and application of the content (Hord, 2009). The Ontario Ministry of Education outlines the desired characteristics of PLCs as those that have shared vision and values, encourage continuous improvements based on outcomes, active rather than reactive, and searching for solutions and questioning of the status quo (Zwozdiak-Myers, 2018). Additionally, ESSA also specifies four components to ensure alignment of PLC with the professional development of teachers, for instance, PLCs should be classroom and student-focused, be conducted for a sustained duration for effectiveness, be aligned with the teacher's career, and be data-driven with a focus on outcomes rather than routine practices (Act, 2015).

#### **Workplace Learning**

---

Workplace Learning refers to the acquisition of knowledge or skills by formal or informal means that occurs in the workplace (Cacciattolo, 2015). This form of learning is not limited to the school work setting but embraces other collaborative environments such as when primary and secondary schools cooperate with universities and colleges of higher education to create a platform for learning while working or conducting research

(Geldens & Popeijus, 2014). Besides being a platform for collegial or collaborative learning, workplace learning also acts as a “two-way representation” in which the teachers and their respective employers can mutually address professional development guided by the forces of social discourse (Cacciattolo, 2015, p. 244).

### *Continuous Professional Learning*

---

Continuous professional learning is defined as “the systematic and intentional maintenance, enhancement and expansion of the knowledge, skills and ethical values and behaviors necessary to ensure ongoing quality professional practice throughout a member’s career” (College of Early Childhood Educators, 2017, p. 6.). CPL is necessary for teachers, especially for early childhood educators, to increase their knowledge and skills throughout their career lifecycle. Continuous professional learning emphasizes self-reflection through practices and experiences, self-directed learning where teachers identify, plan and engage in learning activities while monitoring their professional growth and progress, and enhancing teachers’ understanding of the code of ethics and standards of practice (Lessing & De Witt, 2007).

### *Effective Professional Development and Professional Learning*

---

A review of the literature reveals that there are various factors, concepts, and elements associated with effective professional development and professional learning systems that facilitate the improvement of teacher professionalism. First, the concept of leadership has been established as critical for the success of PL and PD programs with theorists asserting that effective leaders establish a thriving culture of PLCs (Zwozdiak-Myers, 2018). According to Jones, Stall & Yarbrough (2013), effective leaders prioritize the curriculum, mobilize resources to meet the goals of PD, create an environment that fosters unity and respect for all the key players, and continuously monitor student progress. Also, effective leaders infuse teachers with confidence and increase teachers’ autonomy (Harris, 2003).

The second crucial element is a collaboration among teachers. Wagner and Phillips (2003) assert that collaboration is necessary as it brings about collegiality and efficacy. Efficacy produces satisfactory work and improves student outcomes. For efficacy to happen, participants must experience ownership of their work environment and have to be given opportunities to participate in decision-making within the school (Jones, Stall & Yarbrough, 2013). Studies have shown that collaboration through participation makes teachers work harder and take responsibility for the processes as well as to increase accountability. The collaborative approach also provides a broader base into learning by inquiry and reflection and allows teachers to take risks, make choices, and solve problems (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017).

Research has shown that the process of learning used in the PD and PL programs is vital for the success of these initiatives. Timperley et al. (2008) assert that it is important to follow the procedural process that acknowledges the three steps of teacher learning: cueing prior knowledge, integrating new knowledge, and creating dissonance. The first process plays a critical role in informing teachers on how students learn, the best methods, and the desired outcomes, as well as the appropriate tacit and routine approaches to problems. The second process results in substantive development and change in teachers by equipping them with new skills and information (Timperley et al., 2008). Lastly, creating dissonance challenges teachers’ existing beliefs and this process is one of the most advocated tools for gaining tacit knowledge in the teaching profession.

Also, PD and PL should comprise active learning initiatives using interactive strategies and activities where the teacher designs and tries strategies as they teach the students (College of Early Childhood Educators, 2017). PD and PL should use content-focused curricula for specific disciplines to address the diverse needs of

the students and use models of effective practice such as lesson and unit plans to anchor practices (Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017). Moreover, PD and PL programs should have coaching and expert support to address teachers' needs in the course of the continuous development learning programs, while giving them constructive and supportive feedback. Finally, the programs should be of sustained duration rather than the one-off solutions to facilitate cumulative learning that include several opportunities for teachers to learn (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009).

## *Discussion*

---

Professional development and professional learning are both important in improving teaching as a profession and to allow teachers to attain high standards of professionalism. Both play a critical role in the attainment of teacher professionalism and improving the teaching profession. First, research findings have shown that professional development enables teachers to be better in terms of skills such as record keeping, technical skills, analytical skills, and quantitative skills, which can be used to analyze student performance data for appropriate amendments. Moreover, teachers can gain specialized skills to handle students requiring special attention, which makes the school more accommodating to the community needs (Rice, 2003). Second, teachers learn through PD programs about new teaching strategies and presentation styles that match students' learning styles. Postholm (2012) asserts that acquiring metacognitive strategies "means that teachers can plan, lead, regulate and control their learning" and it is essential for determining which strategies to use under different circumstances (p. 408).

Third, teachers have an opportunity to learn new skills within their subject domains and areas of interest to help them increase their knowledge and make their teaching easier and more effective. PD has played a crucial role in ensuring that teachers, administrators, and education systems can apply changes effectively (Peña-López, 2009). Fourth, PD has been shown to increase the confidence and credibility of teachers. Kennedy (2016) asserts that professional development gives teachers the confidence to facilitate the enactment of new ideas as they undergo their teaching practices through three ways: prescription, strategies, and insight. Fifth, teachers can add additional certifications in their portfolios after completion of their PD programs and events. Some can acquire advanced certifications when they partner with advanced institutions of learning, such as university research centers.

Professional learning provides multiple benefits for development through learning teams, professional learning communities, workplace learning, and continuous professional learning (Webster-Wright, 2009). In particular, PLCs play a key role in the questioning, evaluating refining, and improving a school's system through discussion of teachers' work, student work, and student data. PLCs use action research models to determine effective practices, to engage educators at all levels in collective, consistent, and context-specific learning, and to address inequalities in teaching and learning (Jones, Stall & Yarbrough, 2013). Hord asserts that PLC is a powerful staff-development approach that reduces social isolation for teachers, leads to better informed and committed teachers, and demonstrates academic gains for students (Hord, 2009).

Professional learning offer merits such as ample time for extended opportunities and demonstrates the alignment of school goals with standards of professional learning (Labone & Long, 2016). When PL is standard-based, its effectiveness in changing and improving the teachers' knowledge and skills is high resulting in greater student success. Similarly, incorporating the workplace into models of PL boosts professionalism because the educators learn through experience-based learning (Cacciattolo, 2015). Finally, professional learning is intertwined with informal or unconscious learning as educators learn as they teach through tacit and implicit

social processes, a method that has been credited with improving work-related competencies (Rowold & Kauffeld, 2009).

## *Conclusion*

---

Changes in the teaching profession and teachers' roles require teachers to meet high standards of professionalism in the 21<sup>st</sup> century. The altering student demographics, technological development, and the complexity of the future work environments have changed the school context rapidly requiring the need for professional development and learning. The paper has indicated that professional development and learning are keys to achieving teacher professionalism. Through the formal education initiatives, pre-service and in-service training, professional development produces positive results in informing teachers of recent changes and ensuring their knowledge and skills are up to date.

Moreover, the paper discussed the advantages of professional learning due to its focus on the teacher as a learner without disrupting the usual classroom activities and duties of the teachers. Through the various models of PLCs, learning teams, workplace learning, and continuous life learning, professional learning is effective in evaluating, refining, and impacting improvements in school administration, teachers, and students' outcomes. As a job-embedded practice, professional learning relies on learning communities and benefits from the valuable informal and experience-based learning model. Lastly, engagement in professional development and professional learning provides benefits due to its effective components such as shared leadership, vision and goals, collaboration, active learning, coaching, and expert support, learning standards and processes, and classroom management techniques. All these experiences result in a widened knowledge-base, enhanced skills, and increase the competencies of teachers and educators.

## References

---

1. Act, E. S. S. (2015). Every Student Succeeds Act. Pub. L. No., 114, 95.
2. Baker, J. D. (2016). The purpose, process, and methods of writing a literature review. *AORN Journal*, 103(3), 265–269.
3. Baggini, J. (2005). What professionalism means for teachers today. *Education Review*, 18(2).
4. Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership*, 57(8), 28–33.
5. Cacciattolo, K. (2015). Defining workplace learning. *European Scientific Journal, ESJ*, 11(10).
6. College of Early Childhood Educators (2017). Continuous Professional Learning Portfolio Cycle, Handbook 2017. Retrieved from [https://www.collegece.ca/en/Documents/CPL\\_Portfolio\\_Handbook\\_EN.pdf](https://www.collegece.ca/en/Documents/CPL_Portfolio_Handbook_EN.pdf) (2020.03.12.)
7. Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
8. Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *Washington, DC: National Staff Development Council*, 12.
9. Demirkasimoğlu, N. (2010). Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047–2051.
10. Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi delta kappa*, 89(10), 755–761.
11. Eraut, M. (2002). *Developing professional knowledge and competence*. London: Routledge.
12. Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42(3), 255–284.
13. Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of staff development*, 30(1), 40–43.
14. Geldens, J. J., & Popeijus, H. L. (2014). Teacher Education in a Workplace Learning Environment: Distinctive Characteristics of Powerful Workplace Learning Environments within Primary Teacher Education. *School-University Partnerships*, 7(2), 62–71.
15. Glossary of Education Reform (2014). Professional Learning Community Definition. Retrieved from <https://www.edglossary.org/professional-learning-community/> (2020.03.15.)
16. Glossary of Education Reform (2013). Professional Development. Retrieved from <https://www.edglossary.org/professional-development/> (2020. 04. 21.)
17. Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of chiropractic medicine*, 5(3), 101–117.
18. Gustafsson, J. E. (2003). What do we know about the effects of school resources on educational results?. *Swedish economic policy review*, 10(2), 77–77.
19. Hannay, L. & Ross, J. A. (2001). Internalizing change capacity in secondary schools. *Alberta Journal of Educational Research*, 47(4), 325–340.
20. Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching*, 6(2), 151–182.
21. Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy, or possibility?. *School leadership & management*, 23(3), 313–324.
22. Helterbran, V. R. (2008). Professionalism: Teachers taking the reins. *The Clearing House: a journal of educational strategies, issues, and ideas*, 81(3), 123–127.
23. Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of staff development*, 30(1), 40–43. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20061003084018/http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/speced/panel/speced.pdf> (2020. 02. 17.)

24. Jones, L., Stall, G., & Yarbrough, D. (2013). The importance of professional learning communities for school improvement. *Creative Education*, 4(05), 357.
25. Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of educational research*, 86(4), 945–980.
26. Labone, E., & Long, J. (2016). Features of effective professional learning: A case study of the implementation of a system-based professional learning model. *Professional Development in Education*, 42(1), 54–77.
27. Lessing, A., & De Witt, M. (2007). The value of continuous professional development: teachers' perceptions. *South African Journal of Education*, 27(1), 53–67.
28. Pae, C. U. (2015). Why systematic review rather than narrative review? *Psychiatry Investigation*, 12(3), 417–419.
29. Peña-López, I. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris: OECD.
30. Phelps, P. H. (2006). The three Rs of professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 42(2), 69–71. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724634.pdf> (2020. 06. 02.)
31. Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429.
32. Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Economic Policy Institute, 1660 L Street, NW, Suite 1200, Washington, DC 20035.
33. Scher, L., & O'Reilly, F. (2009). Professional development for K–12 math and science teachers: What do we really know? *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(3), 209–249.
34. Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of teacher education*, 55(1), 8–24.
35. Stewart, C. (2014). Transforming professional development to professional learning. *Journal of Adult Education*, 43(1), 28–33.
36. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221–258.
37. Tichenor, M. S., & Tichenor, J. M. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *Professional Educator*, 27, 89–95.
38. Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). Teacher professional learning and development.
39. Watson, C., & Fox, A. (2015). Professional re-accreditation: Constructing educational policy for career-long teacher professional learning. *Journal of Education Policy*, 30(1), 132–144.
40. Watty, K., Sugahara, S., Abayadeera, N., Perera, L., & McKay, J. (2014). Towards a global model of accounting education. *Accounting Research Journal*, 27(3), 286–300.
41. Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of educational research*, 79(2), 702–739.
42. Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of in-service education*, 26(2), 281–295.
43. Zwozdiak-Myers, P. (2018). *The teacher's reflective practice handbook: Becoming an extended professional through capturing evidence-informed practice*. London: Routledge.

## *A tanulás és fejlődés értelmezése a tanári professzionalizációhoz kapcsolódóan*

---

A tanulmány a szakmai tanulás és szakmai fejlődés különböző koncepcióit vizsgálja, és célja, hogy szemléltesse azok fontosságát a tanári professzió, illetve a professzionalizáció fejlődéséhez kapcsolódóan. Jelen kutatás a narratív irodalmi áttekintés módszerét alkalmazza. A tanulmány feltárja, hogy a tanári professzió alakulásának követése meghatározó egyrészt a professzionalizáció, másrészt a tanárok szakmai fejlődését támogató programok szempontjából is. A tanulmányban bemutatott szakirodalmi kutatás eredményei hozzájárulnak a szakmai tanulás és fejlődés elméleti megközelítéseinek mélyebb megértéséhez, ezáltal segítik a két fogalom elkülönítését, a szakmai tanulás támogatását a tanuló közösségek és munkahelyi programok segítségével. Végezetül, a kutatás kitér az eredményes szakmai tanulás és fejlődés sajátosságainak értelmezésére is.

**Kulcsszavak:** szakmai fejlődés, szakmai tanulás, tanári szakmaiság, szakmai tanulóközösségek, munkahelyi tanulás



# Tanulmányok

*Fókusz*

# A sportolói identitás és a sport-elköteleződés összefüggései serdülő sportolók körében

*Berki Tamás\* és Pikó Bettina\*\**

Számos nemzetközi kutatás bizonyította a sportolói identitás jelentőségét serdülő sportolóknál, hiszen az közvetve befolyásolhatja testi és szellemi fejlődésüket. Hazánkban a sportolói identitás vizsgálata még gyermekcipőben jár, ezért célunk az volt, hogy feltárjuk a serdülő sportolók identitásának összefüggéseit szociodemográfiai adatokkal, sportolási szokásokkal és a sport-elköteleződés modellel. Összesen 344 középiskolás sportoló vett részt a kutatásunkban, akiknek átlagéletkora 16,6 életév volt. Kérdőíves vizsgálatunkhoz a szociodemográfiai adatok és sportolási szokások mellett az ún. Sportolói identitás skálát és az ún. Sport-elköteleződés kérdőívet használtuk. Adataink elemzéséhez kétmintás t-próbát, egyszempontos varianciaanalízist, korrelációt, valamint regresszióanalízist alkalmaztunk. Eredményeinkben azt tapasztaltuk, hogy a sportolói identitás szintje nemenként, tagozatonként, versenyzési szinteként különbözik, és függ a kortól, a sportágban eltöltött időtől, valamint az edzésmennyiségtől is. Regressziós elemzésünkéből kiderült, hogy a sport iránti elköteleződés nagymértékben magyarázza a sportolói identitást. Személyes befektetések-mennyiség és a Lelkes elköteleződés rendelkeznek a legnagyobb magyarázó erővel a sportolói identitásra. Az Értékes lehetőségek, Törekvés a fejlődésre – közösség, Erőltetett elköteleződés, és a Közösségi támogatás – érzelmi változók szintén szignifikánsan pozitív magyarázó erővel bírnak a modellben. Érdekes módon a Sportélvezet és a Törekvés a fejlődésre, egyéni, negatív kapcsolatban állnak a sportolói identitással, miközben korábbi tanulmányok rávilágítottak pozitív hatásukra a fizikai aktivitás terén. Eredményeinkből arra következtethetünk, hogy a magas fokú identitás kialakulása nemcsak belső motiváció eredménye lehet, hanem a közösség, de még a kényszer hatására történő sportolás is erősítheti a sportolói identitást.

**Kulcsszavak:** sportolói identitás, sport-elköteleződés, serdülők, regresszió

## Bevezetés

A neveléstudomány számára fontos kihívás az identitás fejlődésének nyomon követése, illetve jótékony befolyásolása. Az identitás, vagyis az én-azonosság az egyik legfontosabb pszichikus közvetítő konstrukció az egyén és a társadalom között, mely nagyban segíti a serdülők szocializációját (Pataki, 1982). Kutatások azt mutatják, hogy az identitás formálódását számos tényező befolyásolhatja, mint a barátok (Weiss & Wood, 2005), a család (Deephouse & Jaskiewicz, 2013), a zene (Tekman & Hortacsu, 2002) vagy a sport (Brewer, Van Raalte, & Linder, 1993). A tanulmányok már számos alkalommal igazolták, hogy a sportnak igen magas szintű jellemformáló hatása van a serdülőkre. A rendszeres testmozgást végző serdülők magasabb önértékeléssel (Baker, Little & Brownell, 2003), jobb tanulmányi eredményekkel rendelkeznek (Van Dusen et al., 2011), valamint egészségesebbek és védettebbek a különböző egészségkockázati magatartásformáktól (pl. dohányzás, alkoholfogyasztás), mint kevésbé aktív társaik (lásd pl. Mikulán, 2007). A pozitív hatások ellenére a túlzott testmozgás is veszélyeket rejt. Szabó (2018) szerint a testedzésfüggőség legalább olyan negatív hatásokat hordozhat,

\* Egyetemi adjunktus, SZTE, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Testnevelési és Sporttudományi Intézet. e-mail: berkitamas@edu.u-szeged.hu

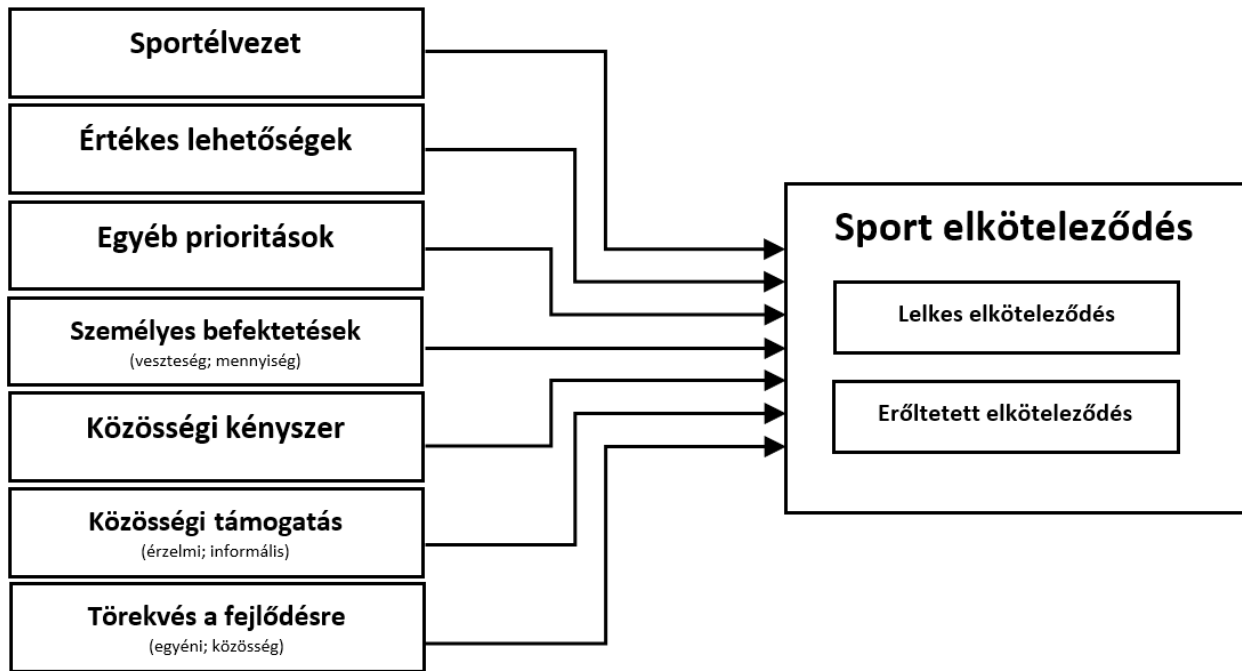
\*\* Egyetemi tanár, SZTE Általános Orvostudományi Kar, Magatartástudományi Intézet, e-mail: fuzne.piko.bettina@med.u-szeged.hu

mint az említett rizikófaktorok, és akár evészavarokhoz is vezethet. A felsorolt kutatások azt mutatják, hogy a sport általi nevelés kihat a személyiség valamennyi területére.

A sportolói identitás meghatározó szerepet tölthet be a tanulók sportolási szokásaiban és a sportmotivációban, ami közvetett hatással lehet az egészségmegőrzésre és a testi-szellemi fejlődésre is. A sportolói identitás fogalmát Brewer, Van Raalte és Lindner (1993) vezették be. Szerintük a sportolói identitás „*a sportolói szerep egyéni identitásba való beépülésének mértéke*” (Brewer et al., 1993; p. 237.). A nemzetközi szakirodalomban a sportolói identitás kutatása igen népszerű, és számos összefüggését tárták fel az elmúlt húsz évben. Úgy tűnik a sportolói identitás kihat a személyiségfejlődésre, a megfelelő egészségmagatartás kialakulására és a motivációkra is. Többek között Martin, Fogarty és Albion (2014) vizsgálatából kiderül, hogy az erőteljesebb sportolói identitással rendelkezők pozitívabb szubjektív jólléttel rendelkeznek, ráadásul ez a jóllét-szint akkor is megmarad, ha a sportoló önként és nem sérülés vagy a kiégés miatt hagyja abba a versenysportot. Egy másik vizsgálat azt hangsúlyozza, hogy minél nagyobb fokú a sportolói identitás, annál többet sportol az illető (Lamont-Mills & Christensen, 2006), melynek köszönhetően a sportolók magabiztosabbak, és kevésbé érinti őket a kiégés problémája (Burns, Jasinski, Dunn, & Fletcher, 2012).

A sport általi nevelés szempontjából kiemelt jelentősége van a sportolói identitás és a sportmotiváció kapcsolatának, mely számos kutatás középpontjába került. Wilson és Moun (2008) szerint például a magasabb pszichológiai szükséglet nagyobb fokú identitáshoz vezet. Egy másik tanulmány arról ír, hogy az öndeterminációs elmélet és az identitás között számos kapcsolat található, hiszen mind a két koncepció a viselkedésre jellemző elemekre épül (pl. énközpontúság, önszabályozás; Vlachopoulos, Kaperoni, & Moustaka, 2011). Ezen kutatások szerint a sportolói identitás és az öndetermináció között erős korreláció tapasztalható, ami különösen nagy az identifikált és az integrált szabályozás között (Vlachopoulos et al., 2011; Strachan, Fortier, Perras, & Lugg, 2013). Ez arra enged következtetni, hogy a sportolói identitás a belső és a külső motivációkból egyaránt merítheti az erejét.

E kutatások alapján úgy látjuk, hogy az identitás és a motiváció közötti kapcsolat nem elhanyagolható, így érdemes tovább vizsgálni. Azonban jelen kutatásunk elméleti alapjait nem a klasszikusnak mondható Öndeterminációs elmélet (Deci & Ryan, 2000) adta, hanem az ún. Sport-elköteleződés modellt. A modellt és a hozzá kapcsolódó skálát Tara Scanlan és munkatársai (1993) alkották meg, melyet a hosszú évek folyamán folyamatosan fejlesztettek, kibővítettek, és 2016-ban újra publikáltak (Scanlan et al., 2016) (1. ábra).



1. ábra A Sport-elköteleződés modell (Forrás: Scanlan et al. 2016.)

A Sport-elköteleződés modell megkülönbözteti a kétféle elköteleződés-típust (lelkes és erőltetett), és annak hét forrását (Sportélvezet, Értékes lehetőségek, Egyéb prioritások, Személyes befektetések, Közösségi támogatás, Közösségi kényszer, Törekvés a fejlődésre). A fogalma szerint a Lelkes elköteleződés „egy olyan pszichológiai állapot, amely a sporttevékenység folytatásához köthető elszántságot és vágyakozást ábrázolja” (Scanlan et al., 2016, p. 213). Az Erőltetett elköteleződés pedig a „sporttevékenység folytatásához köthető kötelezettséget ábrázolja” (Scanlan et al., 2016, p. 213). A Lelkes elköteleződésre jellemző, hogy az egyén saját maga akar részt venni a sporttevékenységben, míg az Erőltetett elköteleződés valamilyen kényszer hatására alakul ki (pl. elvárások). Az elmúlt évek kutatásai számos lehetséges elemet azonosítottak, mint a kétféle sport-elköteleződés típus lehetséges forrásait. Végül hét forrás került be a legújabb modellbe, melyet 10 alskálán keresztül vizsgálnak a kutatók (Scanlan et al., 2016).

A kutatásokból úgy tűnik, hogy a legfontosabb faktorok a Sportélvezet, mely a sportolás örömeit fejezi ki, valamint az Értékes lehetőségek, amelyek azok a lehetőségek, amik csak a sport által élhetőek meg. Ilyen lehet a mozgásélmény vagy a versenyzés, edzés élménye is (Scanlan, Russell, Scanlan, Klunchoo, & Chow, 2013). A modell vizsgálja a sportolók személyes befektetéseit is (energia, idő és pénzbeli befektetések). A kutatók úgy látják, hogy aki szereti a sportágát, az többet is fektet bele, ám a befektetések kényszerrel is róhatnak az egyénre, mivel félő, hogy a befektetett energia elvész, ha a sport abbamarad (Scanlan et al., 2013). Ezért a kutatók kétféle megközelítésből vizsgálják a személyes befektetéseket. Egyfelől igyekeznek kideríteni, hogy egy adott sportoló mennyit fektet a sportágába (Személyes befektetések – mennyiség), és mennyire érzi kényszernek a sportágnál maradáást, az addigi befektetett energia miatt (Személyes befektetések – veszteség). A modell számításba veszi a családtagoktól, barátoktól (Közösségi támogatás – érzelmi) valamint az edzőtől (Közösségi támogatás – informális) érkező támogatásokat is, és a szintén tőlük érkező elvárásokat (Közösségi kényszer). A vizsgálatok szerint a közösségi elvárások negatív kapcsolatban vannak a Lelkes elköteleződéssel, és pozitív kapcsolatban az Erőltetett elköteleződéssel (Scanlan et al., 2016). Új elemként került be a modellbe a Törekvés

a fejlődésre forrás, mely az egyéni teljesítésre, és mások legyőzésére irányulhat. Az Egyéb prioritások elem az Erőltetett elköteleződés legfőbb forrása, mely az egyéb tevékenységeket (pl. iskola, család, munka) veszi számításba.

Jelen kutatásunk célja megvizsgálni, hogy a sportolói identitás és a sport iránti elköteleződés között milyen kapcsolat áll fenn, hiszen a két modell segítségével talán jobban megérthetjük, milyen tényezők segítik, vagy gátolják a serdülőket sportolási szokásaik kialakulásában. Továbbá célunk feltárni a sportolói identitás szocio-demográfiai változókkal (pl. nem, kor, tagozat) és sportolási szokásokkal (pl. edzésmennyiség, sportág, versenyzési szint) kapcsolatos összefüggéseit.

Hipotéziseinket a szakirodalommal összhangban állítottuk fel. Mivel számtalan kutatás bizonyította már, hogy a fiúk többet sportolnak és motiváltabbak (pl. Keresztes, Pluhár, & Pikó, 2003) ezért feltételezzük, hogy a fiúk erőteljesebb sportolói identitással rendelkeznek, mint a lányok. A kutatások azt mutatják, hogy a sportolási kedv a kor előrehaladtával csökken (pl. Gál, Dóczy & Sáringerné, 2012), így feltételezzük, hogy ez a jelenség a sportolói identitásban is megmutatkozik. A sportolói identitás hatással van a sportban való részvételre is (Lamont-Mills & Christensen, 2006). Ezért feltételezzük, hogy az erősebb identitással rendelkező sportolók régebb óta sportolnak és versenyeznek, valamint többet is edzenek. Továbbá feltételezzük, hogy a sporttagozatos tanulók magasabb identitási indexszel rendelkeznek. Ong (2017) szerint minél magasabb szinten versenyez valaki, annál motiváltabb. Így azt gondoljuk, hogy fezz hatással lehet a sportolói identitásra is, azaz a magasabb szinten versenyzőknél magasabb sportolói identitás-szinttel találkozhatunk. Annak ellenére, hogy kevés egyértelmű utalást találunk a szakirodalomban a sportágak motivációinak összehasonlítására, azt feltételezzük, hogy a sportolói identitás a csapatsportolóknál nagyobb mértékű lehet a „csapatszellem” és a közösség hajtóerejének köszönhetően (Stuntz & Weiss, 2009). Még nem készült átfogó tanulmány a sport iránti elköteleződés és a sportolói identitás kapcsolatáról. Ugyanakkor korábbi kutatások a sportolói identitás és az öndeterminációs elmélet között legfőképp az identifikált és az integrált motiváció között találtak összefüggést (Vlachopoulos et al., 2011; Strachan et al., 2013). Ezért feltételezzük, hogy a sport iránti elköteleződés közösségi szintű változói, valamint a lelkes elköteleződés, a sportélvezet, a sportban rejlő lehetőségek, befektetések, az egyéni törekvések a fejlődésre, pozitív hatással lehetnek a sportolói identitásra, míg az alternatívák és az erőltetett elköteleződés inkább negatívan befolyásolhatja azt.

## *Minta és módszerek*

Kutatásunkban 344 középiskolás sportoló (fiú = 131, leány = 213) vett részt, akiknek átlagéletkoruk 16,57 életév (szórás = 1,67) volt. A résztvevő serdülő sportolók Budapest köznevelési típusú sportiskolaiból kerültek ki. A nyolc felkeresett középiskola közül négy vállalta, hogy részt vesz a kutatásunkban. A kérdőíves vizsgálatban részt vett serdülő sportolók több mint 80,9%-a (n = 280) sporttagozatos osztályba járt, míg 19,1% (n = 64) a nem sporttagozatos osztályokat képviselte. A mintánkban szereplő sportolók átlagban 7,98 éve (szórás = 3,76) sportolnak, melyekből valamivel több, mint 5 éve versenyeznek is. A serdülő sportolók hetente átlagban 9,12 órát (szórás = 5,82) töltenek edzéssel. A résztvevők különböző versenyzési szinteket képviselnek: válogatott szinten a résztvevők 16,5%-a (n=58) versenyez; országos versenyeken a mintának csaknem fele, azaz 45,7%-a (n=158) vesz részt. Helyi szintű versenyzőket a kutatásban részvevők 16,6%-a (n=61) képviseli. A hobbi szintű versenyzőket a minta 19,4%-a (n=67) teszi ki. Kutatásunkban összesen 42 sportág képviselői vettek részt. Az egyéni (n=183) és a csapat (n=161) sportágak közel azonos arányban oszlanak meg. Budavári (2007) sportági csoportosítását használva megállapíthatjuk, hogy mintánk több mint fele a taktikai sportágakból került ki (n=176; pl. labdajátékok, tenisz) és 24,0%-a valamilyen állóképességi sportágot űz (n=83; pl. úszás,

atlétika). A művészeti sportágak képviselői mintánk 18,2%-át adják (n=63; pl. torna, tánc), és a résztvevők 5,2%-a valamilyen küzdősportág versenyzője (n=18; pl. karate, judo).

Az adatfelvételt önkitöltős kérdőíves módszerrel végeztük. Az intézményi etikai engedély megszerzését követően tájékoztattuk a résztvevő iskolák vezetését, tanárait, diákjait, valamint a kutatásban résztvevő diákok szüleit. Biztosítottuk őket arról, hogy semmilyen személyes adatot nem gyűjtünk, és válaszaikat kizárólag statisztikai adatelemzésre használjuk fel. A kérdőíveket a tanulók órai keretek között töltötték ki testnevelő tanárok felügyelete mellett. A kérdőív kitöltése kb. 25-30 percet vett igénybe.

Az összeállított kérdőívcsomagban szerepeltek a tanulók szociodemográfiai adataira vonatkozó kérdések (pl. nem, életkor, iskola típus), valamint sporttal kapcsolatos háttérinformációk (pl. Mit sportolsz? Heti hány órát töltesz edzéssel?).

A sportolói identitást az ún. Sportolói Identitás skála magyar változatával mértük (Brewer et al., 1993). A fordítást és az adaptációt mi magunk végeztük egy előző kutatásunkban (Berki & Pikó, 2019). A skála 10 itemet tartalmazott, és a válaszokat egy 7 pontos Likert-típusú skálán lehetett megadni (1= egyáltalán nem értek egyet; 7= teljes mértékben egyetértek). A skála összpontszáma megadta az ún. Sportolói Identitás Indexet (7-70). Az index átlagértéke a mintánkon 47,20 volt. A skála megbízhatóságát vizsgáló Cronbach-alpha az egész mintán 0,95-es, azaz kiváló értéket mutatott. Az alminták megbízhatósága: a fiúknál 0,80, míg a lányoknál 0,94 volt. Az eredeti tanulmányban a teljes minta megbízhatósága 0,92 volt (Brewer et al., 1993).

A sport iránti elköteleződést a Scanlan és munkatársai (2016) által kidolgozott ún. „Sport-elköteleződés kérdőív-2” magyarra fordított és adaptált változatával mértük (Berki, Pikó & Page, 2020). A skála összesen 52 itemből és 12 alszálából állt, és tartalmazta a kétféle elköteleződés típust (lelkes, erőltetett) és annak tíz forrását. Ezeket mi előzetes kutatásunk alapján egyéni szintű (Sportélvezet, Értékes lehetőségek, Egyéb prioritások, Személyes befektetések – veszteség, Személyes befektetések – mennyiség, törekvés a fejlődésre – képesség) és közösségi szintű (Közösségi nyomás, Közösségi támogatás – érzelmi, Közösségi támogatás – informális, Törekvés a fejlődésre – közösség) alszáláknak határoztuk meg (Berki, Pikó & Page 2020). A válaszokat a résztvevőknek egy 5-fokú Likert-típusú skálán (1 = egyáltalán nem értek egyet; 5 = teljes mértékben egyetértek) kellett megválaszolniuk. Az alszálák megbízhatósági mutatói 0,69 (közösségi támogatás-informális) és 0,92 (erőltetett elköteleződés) között változtak. A megbízhatósági értékek az eredeti tanulmányban 0,71 és 0,92 közöttiek voltak (Scanlan et al., 2016).

Az adatok feldolgozása SPSS statisztikai szoftverrel történt. Az elemzés során a leíró statisztikán túl a szociodemográfiai és a sport változók szerinti összehasonlítást kétmintás t-próbával, egyszempontos varianciaanalízissel végeztük, a változók erősségének mérésére Pearson-korrelációt használtunk. A sportolói identitás és a sport iránti elköteleződés kapcsolatát többváltozós lineáris regresszióval elemeztük, melyhez az ún. "step-wise" módszert alkalmaztuk.

## *Eredmények*

Adataink elemzését a szociodemográfiai és a sporttal kapcsolatos változók vizsgálatával kezdtük. Először kétmintás t-próbával megvizsgáltuk, hogyan tér el a sportolói identitás nemenként, tagozatonként és az egyéni, valamint csapatsportolók között. Ezután egyszempontos varianciaanalízissel megvizsgáltuk a különbségeket versenyzési szintenként és sportágtípusonként. Eredményeinket az 1. táblázat foglalja össze. Valamennyi vizsgált változó szignifikáns különbséget mutatott.

Kétmintás t-próba		Sportolói Identitás (átlag, szóra)	t-érték
Nem	Fiú	54,59 (10,96)	6,93***
	Leány	42,80 (17,05)	
Iskolai tagozat	Sporttagozat	49,60 (15,04)	5,71***
	Nem sporttagozat	36,13 (16,38)	
Egyéni / Csapat sportolók	Egyéni sportolók	42,06 (16,86)	-6,56***
	Csapat sportolók	53,00 (13,03)	
Egyszempontos varianciaanalízis		Sportolói Identitás (átlag, szóra)	F-érték
Versenyzés szintje	Nemzetközi szint	57,71 (8,70)	117,37***
	Országos szint	54,82 (9,94)	
	Helyi, megyei szint	40,70 (14,88)	
	Hobby szint	26,79 (11,71)	
Sportágtípus	Taktikai sportágak	52,68 (13,24)	21,84***
	Állóképességi sportágak	44,82 (17,36)	
	Művészeti sportágak	35,03 (14,66)	
	Küzdősportok	44,00 (17,40)	

1. táblázat: Sportoló identitás különbségei szociodemográfiai és sport változók mentén; \*\*\* $p < 0,001$

A fiúk (átlag = 54,59) nagyobb fokú sportolói identitással rendelkeznek, mint a lányok (átlag = 42,80), és a sporttagozatos diákok (átlag = 49,60) is jelentősen magasabb pontszámot értek el, mint a nem sporttagozatos társaik (átlag = 36,13). Egyéni és a csapatsportolókat vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a csapatsportágak (átlag = 53,00) képviselőinek magasabb az identitásindexe, mint az egyéni sportágakat (átlag = 42,06) űzőké. Összehasonlítva a különböző versenyzési szintek képviselőit, azt tapasztalhatjuk, hogy minél magasabb szinten sportol valaki, annál magasabb lesz a sportolói önazonossága. Mintánkban a nemzetközi szinten versenyzők, azaz a válogatott sportolók érték el a legmagasabb pontszámot (átlag = 57,71), mely folyamatosan csökken a versenyzési szint csökkenésével (hobby sportolók átlag = 26,79). A sportágtípusoknál is jelentős eltérések találhatók. A legmagasabb identitási indexet a taktikai sportágak képviselői érték el (átlag = 52,68), ami nem meglepő, hiszen ők zömmel valamilyen csapatjátékot űznek. Az állóképességi (átlag = 44,82) és a küzdősportágakban (átlag = 44,00) sportolók hasonló értéket értek el, ám a művészeti sportágak (átlag = 35,03) képviselői átlag alatti identitással rendelkeznek a mintánkban.

Vizsgálatunk második részében megvizsgáltuk, hogy a kor, a sportban és versenyzésben eltöltött évek és az edzés mennyisége milyen kapcsolatban áll a sportolói identitással (2. táblázat). A serdülők sportolási szokásaira jellemző, hogy a kor előrehaladtával csökken a sportolási kedv. Ezt a mi eredményeink is igazolják, hiszen a sportolói identitás index ( $r = -0,36$ ), valamint a heti edzés mennyiség ( $r = -0,20$ ) a korról negatívan változik. Ugyanakkor a mintánkban szereplő serdülőknél pozitív kapcsolat mutatható ki a sportban eltöltött évek számával ( $r = 0,31$ ), a versenyzésben eltöltött évek számával ( $r = 0,52$ ) és a heti edzés mennyiséggel ( $r = 0,54$ ). Így kijelenthetjük, hogy minél régebb óta sportol és versenyez valaki, annál többet fog edzeni, ami erőteljesebb sportolói identitáshoz vezet.

	1	2	3	4	5
1. Sportolói Identitás Index	1				
2. Kor	-0,36**	1			
3. Hány éve sportolsz?	0,31**	0,10	1		
4. Hány éve sportolsz versenyszerűen?	0,52**	0,02	0,61**	1	
5. Heti hány órát töltesz edzéssel?	0,54**	-0,20**	0,22**	,40**	1

2. táblázat: Korrelációs kapcsolatok a sportolói identitás az életkor és sport változók között; \*\* $p < 0,01$

Vizsgálatunk 3. részében arra voltunk kíváncsiak, hogy a sport iránti elköteleződés milyen változókon keresztül hat a sportolói identitásra. Ennek felderítésére ún. többváltozós lineáris regressziót alkalmaztunk "step-wise" módszerrel. A kapott eredményeink a végső modellt a variancia 78%-ában magyarázták. Összesen kilenc változó került a modellbe. A Személyes befektetések-mennyiség ( $\beta = 0,25$ ) és a Lelkes elköteleződés ( $\beta = 0,44$ ) rendelkeznek a legnagyobb magyarázó erővel a sportolói identitásra. Az Értékes lehetőségek ( $\beta = 0,15$ ), a Törekvés a fejlődésre – közösség ( $\beta = 0,18$ ), az Erőltetett elköteleződés ( $\beta = 0,07$ ) és a Közösségi támogatás – érzelmi ( $\beta = 0,08$ ) változók szignifikánsan pozitív magyarázó erővel bírnak a modellben. Érdekes módon a Sportélvezet ( $\beta = -0,10$ ) és a Törekvés a fejlődésre – egyéni ( $\beta = -0,11$ ) szignifikánsan negatív magyarázó erőt mutatnak. A Közösségi kényszer ( $\beta = 0,06$ ) ugyan bekerült a modellbe, de a végső változatban elveszítette a szignifikáns hatását. A Személyes befektetések – veszteség, Egyéb prioritások és a Közösségi támogatás – informális változók a regressziós módszer sajátosságai miatt kizárásra kerültek.



	F	R <sup>2</sup>	β	SE β	t
Step 1	533,70	0,62			
Személyes befektetések – mennyiségi			13,80	0,78	23,10***
Step 2	384,80	0,70			
Személyes befektetések – mennyiségi			8,37	0,47	10,75***
Lelkes elköteleződés			6,67	0,42	9,28***
Step 3	296,60	0,73			
Személyes befektetések – mennyiségi			6,06	0,35	7,28***
Lelkes elköteleződés			4,98	0,32	6,88***
Értékes lehetőségek			3,91	0,28	6,05***
Step 4	242,52	0,74			
Személyes befektetések – mennyiségi			4,70	0,27	5,48***
Lelkes elköteleződés			5,19	0,33	7,38***
Értékes lehetőségek			3,27	0,24	5,11***
Közösségi kényszer			2,29	0,17	4,72***
Step 5	204,80	0,75			
Személyes befektetések – mennyiségi			4,94	0,28	5,86***
Lelkes elköteleződés			6,28	0,40	8,41***
Értékes lehetőségek			3,19	0,23	5,08***
Közösségi kényszer			1,96	0,15	4,06***
Sportélvezet			-3,36	-0,12	-3,78***
Step 6	180,53	0,76			
Személyes befektetések – mennyiségi			4,05	0,23	4,73***
Lelkes elköteleződés			5,91	0,37	8,01***
Értékes lehetőségek			2,63	0,19	4,16***
Közösségi kényszer			1,74	0,13	3,65***
Sportélvezet			-3,63	-0,13	-4,16***
Törekvés a teljesítésre – közösség			2,62	0,16	3,87***
Step 7	157,82	0,76			
Személyes befektetések – mennyiségi			4,10	0,23	4,82***
Lelkes elköteleződés			6,32	0,40	8,40***
Értékes lehetőségek			2,46	0,18	3,89***
Közösségi kényszer			1,31	0,10	2,60***

	Sportélvezet			-3,12	-0,11	-3,50***
	Törekvés a teljesítésre – közösség			2,65	0,16	3,94***
	Erőltetett elköteleződés			1,34	0,08	2,39***
Step 8		140,22	0,77			
	Személyes befektetések – mennyiségi			3,77	0,22	4,40***
	Lelkes elköteleződés			6,33	0,40	8,46***
	Értékes lehetőségek			2,27	0,16	3,58***
	Közösségi kényszer			1,10	0,08	2,15*
	Sportélvezet			-3,00	-0,11	-3,38***
	Törekvés a teljesítésre – közösség			2,52	0,15	3,76***
	Erőltetett elköteleződés			1,54	0,09	2,73*
	Közösségi támogatás – érzelmi			1,05	0,07	2,15**
Step 9		129,07	0,78			
	Személyes befektetések – mennyiségi			4,38	0,25	4,92***
	Lelkes elköteleződés			7,04	0,44	8,78***
	Értékes lehetőségek			2,20	0,15	3,49**
	Közösségi kényszer			0,86	0,06	1,67
	Sportélvezet			-2,71	-0,10	-3,11***
	Törekvés a teljesítésre – közösség			2,99	0,18	4,31***
	Erőltetett elköteleződés			1,36	0,07	2,39***
	Közösségi támogatás – érzelmi			1,27	0,08	2,59*
	Törekvés a teljesítésre – egyéni			-2,27	-0,11	-2,37**

3. táblázat: Sportolói identitást és sport iránti elköteleződés regressziós kapcsolata; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

## Következtetések

Kutatásunk fókuszában a serdülő sportolók ún. sportolói identitásának a vizsgálata állt. Jelen tanulmányban ezt a kérdést egyfelől a szociodemográfiai változókkal és sportolási szokásokkal kapcsolatos változók felől közelítettük meg, másfelől megvizsgáltuk a sportolói identitás és a sport iránti elköteleződés kapcsolatát. A szociodemográfiai változókkal és sportolási szokásokkal kapcsolatos elemzések a nemzetközi szakirodalommal megegyező eredményeket hoztak, ugyanakkor a két modell összehasonlításának nemzetközi kontextusba helyezésére nem volt mód, mivel eddig nem készült átfogó előzetes tanulmány.

Köztudott, hogy a fiúk többet sportolnak és motiváltabbak, mint a lányok (Keresztes et al., 2003), valamint a kor előrehaladtával csökken a sportolási kedv (Gál, Dóczi & Sáringerné, 2012). Úgy tűnik nincs ez másképp a sportolói identitás terén sem, hiszen a fiúknál jelentősen magasabb értéket találtunk, mint a lányoknál, és a kor is negatívan korrelált a sportolói identitás indexszel.

Korábbi vizsgálatainknál (Berki & Pikó, 2018) – amelyek a sport iránti elköteleződésről szóltak – azt tapasztaltuk, hogy aki magasabb szinten köteleződik el a sportágra iránt, régebb óta sportol, több időt fektet sport-

ágába, és magasabb szinten is űzi azt, mint a kevésbé elkötelezettek. Ez azzal magyarázható, hogy az elköteleződés nemcsak a sportág szeretetéből fakadhat, hanem az eredmények és a befektetett energia is hatással lehet a sportolóra (Berki & Pikó, 2018). Ez a megfigyelés igaz ezen kutatás eredményeire is. A versenyzési szinttel nőtt az identitás-index mértéke is, és korrelációs elemzésünk is ezt a tézist igazolta, hiszen a sportban és a versenyzésben eltöltött évek, valamint az edzőmennyiség is pozitívan korrelálnak a sportolói identitás indexszel. Azaz minél régebb óta sportol valaki, annál többet fektet bele, így erősebb lesz az identitása is.

Beigazolódott a sporttagozatos diákokra felállított hipotézisünk is. Ők erősebb sportolói identitással rendelkeznek, ám ez nem meglepő, hiszen közülük kerültek ki azok a sportolók, akik magasabb szinten versenyeznek, és többet edzenek, mint a nem sporttagozatos serdülők. A sportági típusok összehasonlítását a szakirodalom óvatosan kezeli, hiszen a vizsgálatok igen széles skálán mozgó eredményekről számolnak be (pl. Mikulán & Pikó, 2012; Jakobsen, 2014). Tanulmányunkban a csapatsportágak képviselői rendelkeznek a legnagyobb mértékű identitással (mindkét csoportosítás szerint). Ennek okát abban látjuk, hogy a csapatsportágakban a közösségnek és a csapatkohézióknak köszönhetően a sportolók jobban tudnak kötődni saját sportágukhoz és csapattársaikhoz, így kialakítva az erősebb identitást. Az önazonosságot az is növelheti, hogy a csapatsportágat űző sportolók egymást biztatva egymásért is sportolnak, növelve a sportág iránti szeretetet (Mikulán & Pikó, 2012). Fontos megjegyezni, hogy a korábbi identitást és az öndeterminációt vizsgáló tanulmányok erős korrelációt találtak a sportolói identitás és az identifikáció, valamint az integráció között. Az identifikált és az integrált szabályozási formák alapvetően az extrinzik motivációhoz tartoznak, ugyanakkor tartalmazhatnak intrinzik elemeket is (Deci & Ryan, 2000). Ezek az elemek valamilyen belső indíttatásra (pl. lelkiismeret) vagy célokra utalhatnak, melyek kapcsolatban állhatnak a sportolói identitással is.

Kutatásunk második részében arra voltunk kíváncsiak, milyen kapcsolat található a sportolói identitás és a sport iránti elköteleződés között. A legjobb tudomásunk szerint ilyen jellegű kutatás még nem készült. A „step-wise” többváltozós regresszió elemzés számos meglepő eredményt hozott. A sportolói identitást a Személyes befektetések – mennyiség és a Lelkes elköteleződés magyarázzák a legnagyobb mértékben. Szerintünk ezt az eredményt legjobban maga a sportolói identitás fogalma magyarázza. Hiszen ez a fogalom a sportolói szerep köré épül, amelyet a sport iránti vágy (Lelkes elköteleződés), valamint annak mértéke táplál, amit a Személyes befektetések – mennyiség képvisel (Brewer et al., 1993). Azaz a magas fokú sportolói identitás kialakulásához fontos a sport iránti vágy, és hogy a sportoló minél többet fektessen a sportágába.

Az Értékes lehetőségek, Törekvés a fejlődésre – közösség, Közösségi támogatás – érzelmi és az Erőltetett elköteleződés is közel azonos pozitív magyarázó erővel rendelkezett. Úgy gondoljuk, hogy a lehetőségek fontos részét képezhetik a sportolók identitásának, hiszen a sportolók ragaszkodása egy-egy versenyhez, helyszínhez vagy tevékenységhez növelheti önazonosságukat. A közösségi szintű változók arányát úgy gondoljuk, hogy az identitás jellege adja, hiszen mintánkban a csapatsportágak szerepének is nagy volt a jelentősége. Ez a sportolói közösség identitásformáló erejét igazolja. Ebben az eredményben is közrejátszott, hogy a már említett öndeterminációs elmélet is kiemeli az extrinzik elemekkel való kapcsolatot (Vlachopoulos et al., 2011; Strachan et al., 2013).

Az Erőltetett elköteleződés előzetes feltételezéseinktől eltérően pozitív magyarázó erőként jelenik meg a végső modellben. A korábbi kutatások ezt a faktort inkább a sportot gátló és arra ható kötelezettségeként írták le (Scanlan et al., 2016). Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a sportolói identitást nemcsak a belső indíttatás táplálja, hanem a külső motiváció és a kényszer is megjelenhet a sportolók identitásának formálásában, vagyis azok a sportolók, akik magas fokú identitással rendelkeznek, nem feltétlenül a sport szeretete és annak vágya miatt sportolnak. Előfordul, hogy kényszer és kötelességtudat alakítja az identitást, hiszen maga-

sabb versenyzési szinteken ezek is késztetést jelenthetnek a további versenyzéshez (Chantal, Guay, Dobrevá-Martinova, Vallerand, 1996; Scanlan Russell, Magyar, Scanlan, 2009).

További nem várt eredménye a vizsgálatnak, hogy a Sportélvezet és a Törekvés a fejlődésre – egyéni negatív magyarázó erővel rendelkeznek. Mindez eltérést mutat a szakirodalomtól, ahol mind a két elem a sportmotivációt és az elköteleződést pozitívan erősítő elemként szerepel (Scanlan et al., 1993, 2016). Jelen kutatásban azonban úgy tűnik, hogy az örömmel és az egyéni fejlődésnek a sportban nincs akkora jelentősége a sportolói identitás formálódásában. Utóbbi elem negatív eredménye talán azzal magyarázható, hogy a Törekvés a fejlődésre – közösségi változóval ellentétet alkothat, de sajnos erre nagyon kevés információval rendelkezik a szakirodalom (Scanlan et al., 2016). Úgy gondoljuk, hogy a Sportélvezet és a Törekvés a fejlődésre – egyéni ilyen jellegű eredménye azt mutathatja, hogy a sportolás örömeinek és az egyéni fejlődésnek a mértéke önmagában cél, és nincs nagy hatással a sportolók identitására.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy a sportolói identitásra hatással vannak a szociodemográfiai adatok és a sportolási szokások. A különböző sportmotivációs tanulmányoknál (Vlachopoulos et al., 2011; Strachan et al., 2013) és az előzetesen felállított hipotéziseinkkel megegyezően, a sportolói identitás szintje különbözik nemenként, tagozatonként, versenyzési szintekként és függ a kortól, a sportágban eltöltött időtől és az edzés-mennyiségtől is. A sportolói identitás és a sport iránti elköteleződés közötti összefüggések eredményei csupán részben igazolódtak, hiszen a Sportélvezet és a Törekvés a fejlődésre – egyéni faktorok (melyek nagymértékben kapcsolódnak a belső motivációhoz) negatív kapcsolatban állnak az identitással. Az identitás kapcsolata az Erőltetett elköteleződéssel is érdekes eredményt mutatott, hiszen pozitív magyarázó ereje arra enged következtetni, hogy a kényszerből sportolóknál is magas lehet a sportolói identitás. Előzetes hipotéziseinkkel megegyezően a Lelkes elköteleződés, az Értékes lehetőségek és a Személyes befektetések – mennyiség mind pozitív kapcsolatban állnak a sportolói identitással.

Jelen tanulmánnyal igyekeztünk átfogó képet adni a sportolói identitásról, de a kutatás számos korláttal is rendelkezett. Elsősorban a mintavételi eljárás sajátossága miatt a nemek aránya jelentősen eltolódott a lányok javára. Valamint az összehasonlítások jobb megbízhatósága érdekében magasabb elemszámra lett volna szükség. Úgy gondoljuk, hogy a jövőben ezeket mindenképp fejlesztenünk kell, és kibővíteni a kutatást. Érdekes lehetne például összehasonlítani a nem sportoló és a sportoló diákok identitását, hiszen úgy látjuk, hogy az identitás jobban mérhető a nem sportoló diákok körében, mint a sportmotiváció. Hisszük, hogy a sportolói identitással átfogóbb képet kaphatunk a serdülők sportolási szokásairól, ami segíthet a pedagógusoknak, a kutatóknak, a pszichológusoknak és a sportszakembereknek megelőzni a sportági lemorzsolódást.

## Irodalom

---

1. Berki, T., & Pikó, B. (2019). A magyar változatú sportolói identitásskála faktorszerkezetének feltárása szociodemográfiai adatok mentén. In: Molnár, E. K. & Dancs, K. (eds.) *XVII. Pedagógiai Értékelési Konferencia*. Szeged, 21.
2. Berki, T., & Pikó, B. (2018). A sport iránti elköteleződés összefüggése a sportolási szokásokkal és demográfiai tényezőkkel serdülő sportolók körében. In: Hamar, P. & Köpf, K. (eds.) *Mozgás – biológia – sport – tudomány*, (pp. 170–180). Budapest: Magyar Edzők Társasága.
3. Berki, T., Pikó, B. F., & Page, R. M. (2020). Hungarian adaptation of the sport commitment questionnaire-2 and test of an expanded model with psychological variables. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 86(1), 15–26. DOI: 10.2478/pcssr-2020-0009
4. Budavári, Á. (2007). *Sportpszichológia*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
5. Baker, C. W., Little, T. D., & Brownell, K. D. (2003). Predicting adolescent eating and activity behaviors: The role of social norms and personal agency. *Health Psychology*, 22(2), 189–198. DOI: 10.1037//0278-6133.22.2.189
6. Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., & Linder, D. E. (1993). Athletic identity: Hercules' muscles or Achilles' heel? *International Journal of Sport Psychology*, 24, 237–254.
7. Burns, G. N., Jasinski, D., Dunn, S. C., & Fletcher, D. (2012). Athlete identity and athlete satisfaction: The nonconformity of exclusivity. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 280–284. DOI: 10.1016/j.paid.2011.10.020
8. Chantal, Y., Guay, F., Dobрева-Martinova, T., Vallerand, R.J. (1996). Motivation and elite . performance: an exploratory investigation with Bulgarian athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 11(2), 173–182.
9. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. DOI: 10.1207/s15327965pli1104\_01
10. Deephouse, D. L., & Jaskiewicz, P. (2013). Do Family Firms Have Better Reputations Than Non-Family Firms? An Integration of Socioemotional Wealth and Social Identity Theories. *Journal of Management Studies*, 50(3), 337–360.
11. Gál, A., Dóczi, T. & Sáringerné, Sz., Zs. (2012). *Társadalmi befogadás a sportban és a sport által*. (szociális inklúzió), Budapest: Magyar Sportmenedzsment Társaság, 113.
12. Jakobsen, A. M. (2014). Are there differences in motives between participants in individual sports compared to team sports? *LASE Journal of Sport Science*, 5(2), 30–40. DOI: 10.1515/ljss-2016-0030
13. Keresztes, N., Pluhár, Zs., & Pikó, B. (2003). A fizikai aktivitás gyakorisága és sportolási szokások általános iskolások körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, (4), 43–47.
14. Lamont-Mills, A., & Christensen, S. A. (2006). Athletic identity and its relationship to sport participation levels. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 9(6), 472–478. DOI: 10.1016/j.jsams.2006.04.004
15. Martin, L. A., Fogarty, G. J., & Albion, M. J. (2013). Changes in athletic identity and life satisfaction of elite athletes as a function of retirement status. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(1), 96–110. DOI: 10.1080/10413200.2013.798371
16. Mikulán, R. (2007). Serdülőkorú versenysportolók egészségének és egészségmagatartásának vizsgálata. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 8(30), 8–11.
17. Mikulán, R., & Pikó, B. (2012). Iskoláskorú sportoló fiatalok káros szenvedélyeinek vizsgálata a sportmotivációik és a sportág típusa tükrében. *Iskolakultúra*, 4, 35–50.
18. Ong, N. C. (2017). Assessing objective achievement motivation in elite athletes: A comparison according to gender, sport type, and competitive level. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(4) 397–409. DOI: 10.1080/1612197x.2017.1349822

19. Pataki, F. (1982). *Az én és a társadalmi azonosságtudat*. Budapest: Kossuth.
20. Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Simons, J. P., Schmidt, G. W., & Keeler, B. (1993). An Introduction to the Sport Commitment Model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(1), 1–15. DOI: 10.1123/jsep.15.1.1
21. Scanlan, T. K., Chow, G. M., Sousa, C., Scanlan, L. A., & Knifsend, C. A. (2016). The development of the Sport Commitment Questionnaire-2 (English version). *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 233–246. DOI: 10.1016/j.psychsport.2015.08.002
22. Scanlan, T. K., Russell, D. G., Magyar, T. M. & Scanlan, L. A. (2009): Project on Elite Athlete Commitment (PEAK): III. An examination of the external validity across gender, and the expansion and clarification of the Sport Commitment Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31(6), 685–705. DOI: 10.1123/jsep.31.6.685
23. Scanlan, T. K., Russell, D. G., Scanlan, L. A., Klunchoo, T. J., & Chow, G. M. (2013). Project on Elite Athlete Commitment (PEAK): IV. Identification of new candidate commitment sources in the Sport Commitment Model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(5), 525–535. DOI: 10.1123/jsep.35.5.525
24. Stuntz, C. P., & Weiss, M. R. (2009). Achievement goal orientations and motivational outcomes in youth sport: The role of social orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 255–262. DOI: 10.1016/j.psychsport.2008.09.001
25. Strachan, S. M., Fortier, M. S., Perras, M. G., & Lugg, C. (2013). Understanding variations in exercise-identity strength through identity theory and self-determination theory. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(3), 273–285. DOI: 10.1080/1612197x.2013.749005
26. Szabó, A. (2018). Addiction, passion, or confusion? New theoretical insights on exercise addiction research from the case study of a female body builder. *European Journal of Psychology*, 14(2), 296–316.
27. Tekman, H. G., & Hortaçsu, N. (2002). Music and social identity: Stylistic identification as a response to musical style. *International Journal of Psychology*, 37(5), 277–285. DOI: 10.1080/00207590244000043
28. Van Dusen, D. P., Kelder, S. H., Kohl, H. W., Ranjit, N., & Perry, C. L. (2011). Associations of physical fitness and academic performance among schoolchildren. *Journal of School Health*, 81(12), 733–740. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2011.00652.x
29. Vlachopoulos, S. P., Kaperoni, M., & Moustaka, F. C. (2011). The relationship of self-determination theory variables to exercise identity. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(3), 265–272. DOI: 10.1016/j.psychsport.2010.11.006
30. Weisz, C., & Wood, L. F. (2005). Social identity support and friendship outcomes: A longitudinal study predicting who will be friends and best friends 4 years later. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(3), 416–432. DOI: 10.1177/0265407505052444
31. Wilson, P. M., & Muon, S. (2008). Psychometric properties of the exercise identity scale in a university sample. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6(2), 115–131. DOI: 10.1080/1612197x.2008.9671857

## *The Significance of Athletic Identity in Sport Education: its Relationship with Sport Commitment among Adolescent Athletes*

---

Several international studies showed the importance of athletic identity among athletes since it may indirectly influence adolescent mental and physical development. There are only a few studies investigating athlete's identity in Hungary, therefore our goal was to explore the relationships between athletic identity with sociodemographics, sport participation and sport commitment. Participants were 344 adolescent athletes with the age of 16.6 and they completed questionnaires about sociodemographics, sport participation athletic identity and sport commitment. Independent sample t-tests, ANOVA, Pearson correlation, and regression analysis were used to analyze our data. In our results, we found that the level of athletic identity differed according to gender, school type, level of competition, and depends on age, time in sport, and the amount of training. Our regression analysis showed that sport commitment had a great role in athletic identity. The Personal Investment - quantity and Enthusiastic Commitment had the greatest impact on the athlete's identity. Valuable Opportunities, Desire to - Excel - social, Constrained Commitment and Social Support - emotional had a positive significant connection with identity as well. Interestingly, Sport Enjoyment, Desire to Excel - mastery had negative effects on athletic identity, while previous studies highlighted their positive impact on physical activity. We might conclude that, besides internal motivation social impact and constrained reasons of sport participation could influence the athletic identity.

**Keywords:** athletic identity, sport commitment, adolescent, regression

# Az intézményi hatás és modelljeinek vizsgálata közép-kelet-európai felsőoktatási intézmények sportjában<sup>1</sup>

*Kovács-Nagy Klára,\* Moravec Marianna,\*\* Rábai Dávid,\*\*\*  
Szabó Dániel\*\*\*\* és Nagy Zsuzsa\*\*\*\*\**

*Tanulmányunk célja, hogy feltárja, milyen intézményi környezeti tényezők jellemzik néhány kárpát-medencei felsőoktatási intézmény sportéletét. Fő kérdésünk, hogy az intézményi hatás modelljei hogyan jelennek meg a sport területén a vizsgált felsőoktatási intézményekben, milyen tényezők miként befolyásolhatják a hallgatók sportolási szokásait. Az intézményi hatás tényezőinek megragadásához nemzetközi modelleket vettünk alapul. Feltáró kutatásunk célja, hogy megnézzük, ezek a modellek milyen módon és formában jelennek meg a vizsgált felsőoktatási intézmények sportjában. Tanulmányunkban bemutatjuk az intézmények sport, illetve konstruált környezetét, szervezeti és infrastrukturális hátterét, valamint az oktatók szerepét.*

**Kulcsszavak:** sportolási szokások, felsőoktatás, intézményi háttér

## *Bevezetés*

Az egyetemek és a főiskolák nagyon komplex szervezetet alkotnak számtalan szereppel és funkcióval. A hagyományos oktatási funkción kívül kétségtelenül megjelenik a civil társadalmi küldetés, ami fontos szerepet játszik a helyi közösség, gazdaság, társadalom fejlődésében (Casper, Pfahl & McCullough, 2014). Ugyanakkor az egészségfejlesztés kevésbé jelenik meg a felsőoktatási intézmények stratégiai céljaiban, küldetésében, képzési, kutatási és harmadik missziós feladatrendszerében, miközben például az UNESCO (2015) a Fenntartható Fejlődési Célok között is megfogalmazza, hogy biztosítani kell az egészséget és elő kell mozdítani a jóllétet minden korosztály számára. Pedig az egészségtudatosságot szem előtt tartó egyetemek növelhetik a versenyképességet, minőséget, szakmai presztízst, javíthatják az intézmény társadalmi megítélését, a tanulási-munkahelyi környezetet és a hallgatók teljesítményét, csökkentve a lemorzsolódást (Kraiciné, 2016; Bárdos & Kraiciné, 2018). A hallgatók sportolási szokásainak mint az egészségmagatartás fontos területének és az ezeket meghatározó tényezők vizsgálatának relevanciáját támasztja alá az a tény, hogy e korosztályt tekintve a hallgatókat tudjuk a legkönnyebben elérni a rendszeres sportolás számára, hiszen a felsőoktatás a számukra még egy utolsó lehetőséget ad a szervezett keretek között zajló sportolásra (Pfau, 2014). Ezen a területen sok pozitív folyamat indult el, de még mindig azt láthatjuk, hogy ezek a szabadidős programok, kezdeményezések sok hallgatóhoz nem jutnak el, vagy nem foglalkoznak vele, így jelentős hányaduk életmódjára inaktivitás jellemző (Gő-

1. A tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A tanulmány megírását a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíja támogatta.

\* Egyetemi adjunktus Debreceni Egyetem, e-mail: kovacs.klara@arts.unideb.hu

\*\* Tanársegéd, Nyíregyházi Egyetem, e-mail: moravecmarianna@gmail.com

\*\*\* Tanársegéd, Debreceni Egyetem, e-mail: david.rabai67@gmail.com

\*\*\*\* Tanársegéd, Nyíregyházi Egyetem, e-mail: sz.danii90@gmail.com

\*\*\*\*\* Doktorandusz, Debreceni Egyetem, e-mail: nagizsuzsa@gmail.com



si, 2018). A felsőoktatási intézmények egyik legfontosabb feladata ezen a területen, hogy a szabadidősport-programok és események tervezésénél figyelembe vegyék a hallgatói igényeket (Pfau & Domonkos, 2016; Galan, Zoriy, Briskin & Pityn, 2017). Ezek közül is kiemelkedik a közelség és az olcsóság (Pfau, 2014; Kozma, Szabó & Huncsik, 2016), amely két kritériumnak a felsőoktatási intézmények bizonyos feltételek mellett könnyebben meg tudnak felelni. A felsőoktatási intézmények szerepe és jelentősége kiemelkedő a hallgatók sport iránti pozitív attitűdjeinek kialakításában és fenntartásában.

Az (épített) környezet jellemzőinek hatása a fizikai aktivitásra kevésbé kutatott terület (Sallis, Bowles, Bauman, Ainsworth, Bull, Craig & Matsudo, 2009; Prins, van Empelen, te Velde, Timperio, van Lenthe, Tak & Oenema, 2010), illetve általánosságban a fiatalok sporttapasztalatainak társadalmi és kulturális aspektusai egy ritkábban alkalmazott megközelítés szemben pl. a pszichológiai tényezőkkel (Macphail, Gorely & Kirk, 2003), miközben az egészségtudományi szakirodalom már régóta felismerte a fizikai aktivitás szocio-ökológiai megközelítésének (pl. az ökológiai modell) fontosságát. Ez egyaránt tartalmazza a társadalmi és fizikai környezet, a társas támogatás (család, barátok, munkahely vagy iskola), a kulturális normák és gyakorlatok, valamint a policy szerepét az egészség, egészségmagatartás, s ezek egyes dimenzióinak, úgy mint a fizikai aktivitás, egyenlőtlenségeiben (Soos, Dizmatsek, Ling, Ojelabi, Simonek, Boros-Balint, Szabo, Szabo & Hamar, 2019; Wiltshire, Lee & Williams, 2019).

Tanulmányunk célja, hogy feltárja, milyen intézményi környezeti tényezők jellemzik néhány Kárpát-medencei felsőoktatási intézmény sportéletét. Fő kérdésünk, hogy az intézményi hatás modelljei hogyan jelennek meg a sport területén a vizsgált felsőoktatási intézményekben, milyen tényezők miként befolyásolhatják a hallgatók sportolási szokásait. Az intézményi hatás tényezőinek megragadásához nemzetközi modelleket vettünk alapul, melyeket hazánkban észak-alföldi, illetve felvidéki, kárpátaljai, vajdasági, erdélyi és partiumi, elsősorban kisebbségi magyar felsőoktatási intézményekben teszteltünk. Feltáró kutatásunk célja, hogy megnézzük, ezek a modellek milyen módon és formában jelennek meg a vizsgált felsőoktatási intézmények sportjában. Az empirikus vizsgálathoz interjúkat készítettünk ezeken az egyetemeken/főiskolákon vezetőikkel és testnevelőkkel.

## *Az intézményi hatás és környezet*

A felsőoktatás-kutatások többsége alapul vesz szervezetelméleti megközelítéseket (Szolár, 2009). Különböző vizsgálatok az 1970-es évektől foglalkoznak a felsőoktatási intézményekkel szervezetként, melyek értelmezéséhez elsősorban el kell különíteni az intézmény (institution) és a szervezet (organisation) definícióját. Amíg a szervezeteket olyan szerveződéseknek értelmezzük, amelyek keresztül emberek cselekednek, addig az intézmények olyan egységes normák és érdekek, amelyek meghatározzák ezeket a cselekvéseket (Berg, 2007). Több diszciplína (szociológia, pszichológia, gazdaságtudomány) is foglalkozott a szervezeti témák kutatásával. A neveléstudomány a szervezetpedagógiát saját aldiszciplínájaként határozta meg. A témában folytatott vizsgálatok középpontjába a szervezeti tanulás fogalom alá helyezik (a szervezetek tanulását, szervezetekben zajló tanulást és a szervezetek közötti tanulást) (Göhlich, Weber & Schröer, 2016). A szervezetpedagógiai megközelítés jól alkalmazható a felsőoktatási intézmények elemzésére (Euler, 2018). Göhlich et al. (2016) szerint a szervezeti tanulás (mezo-szintként meghatározva) jelenségei nem magyarázhatók annak társadalmi és intézményi környezete (makro szint), valamint az egyéni tanulási folyamatok (mikro szint) megfigyelése nélkül.

A felsőoktatási intézmények szervezeti kultúráját több kutatás is vizsgálta (Smart & John, 1996; Sporn, 1996; Silver, 2003; Schein, 2010; Chatman & O'Reilly, 2016). Az említett szerzők mindannyian rámutatnak a felsőoktatási intézmények egészként való meghatározásának nehézségére és az eltérő szubkultúrák (pl. különböző diszciplínák; adminisztratív – akadémiai stb.) hatására. Smerek (2010) is figyelembe veszi ezeket a szem-

pontokat, a felsőoktatási intézmények egy adott felsőoktatási rendszerbe, valamint a nemzeti kultúrába való beépülését, továbbá utal az esetleges nemi és etnikai különbségekből eredő meghatározottságokra is. Vizsgálatunkban a felsőoktatási szervezetek komplex rendszerének egy szeletét, a makro szint (az intézményi környezet) átvilágítását helyezzük a középpontba.

Kutatásunk másik elméleti hátterét az intézményi hatás koncepciójára és az erre vonatkozó elméletekre, modellekre alapozzuk (Pascarella & Terenzini, 2005). Az intézményi hatás azokat a tényezőket vizsgálja, melyek befolyásolják a hallgatók változását a felsőoktatási évek alatt, legyenek ezek, értékek, magatartás, viselkedés vagy éppen az eredményesség. A hallgatói fejlődést és változást vizsgáló elméleti modelleket alapvetően két csoportba sorolhatjuk: a fejlődési elméletek vagy modellek az individuális fejlődés természetét, struktúráját és folyamatát vizsgálják, tehát alapvetően az egyénben történő változásokra fókuszálnak, s leginkább pszichológiai kategóriákkal, elméleti kerettel dolgoznak (pl. Erikson, Piaget elméleteire alapozva). Tanulmányunkban a hallgatói változásra vonatkozó másik nagy elméleti családra építünk, az intézményi hatásra, amely az egyének közötti és a környezeti tényezőkből eredezteti a változást, s ez nem feltétlenül jár együtt pozitív fejlődéssel, progresszióval, egyéni növekedéssel. Az intézményi hatás számos tényezőtől tevődik össze: ezek egy része a hallgatókra vonatkozik (nemi, etnikai, szocio-kulturális, tanulmányi eredményességre vonatkozó különbségek), de lehetnek strukturális vagy szervezeti jellemzők (az intézmény mérete, szelekciós mechanizmusok, kurrikulumok), továbbá vannak környezeti feltételek (a karok vagy a hallgatók által létrehozott kulturális, társadalmi, politikai klíma). A két elméleti család között a legfontosabb különbség, hogy az előbbi a *mire*, míg az utóbbi a *hogyanra* keresi a választ. Az intézményi hatást vizsgáló modellek a változás forrásaira fókuszálnak (pl. intézményi jellemzők, programok, szolgáltatások, hallgatói tapasztalatok, a hallgatók és oktatók közötti interakciók) (Pascarella & Terenzini, 2005). Kutatásunkban mi is azokat az intézményi erőforrásokat vizsgáljuk, melyek hatással lehetnek a hallgatók sportolási szokásaira: sportszervezeti jellemzők, célok, értékek, misszió mint kampuszkörnyezeti faktorok, versenysport szerepe és felépítése, sportszolgáltatások (programok, események), személyi tényezők a sportra vonatkozóan, infrastruktúrális feltételek.

Az intézményi hatást vizsgáló modellek közül azokat a kampusz-környezeti tényezőkre fókuszáló elméleteket és modelleket alkalmazzuk kutatásunk során, melyek befolyásolják az egyén sporthoz kapcsolódó magatartását. Ezeket a modelleket Strange (2003) négy kategóriába sorolta, melyek teljes mértékben megfelelnek a kampusz-környezet vizsgálatához szükséges kritikus elemeknek (Museus, 2017):

1. Fizikai modellek: ezek az elméletek és modellek a külső fizikai környezet hatásaira fókuszálnak, melyek meghatározhatnak bizonyos viselkedési formákat, illetve lehetőségeket biztosítanak bizonyos tevékenységekhez (pl. konditermek, parkok, eszközök, pályák, csarnokok a sportoláshoz). Ide tartoznak a témánk szempontjából fontos sportinfrastruktúrák. Az egészségmagatartás vizsgálatát célzó szocioökológiai modellek azokat a személyes, társadalmi és intézményi, valamint fizikai környezeti tényezőket vizsgálják, mint pl. a sportlétesítmények elérhetősége, amik befolyásolhatják az egyén viselkedését, s hangsúlyozzák, hogy e tényezők többdimenziós elemzésére van szükség ahhoz, hogy megértsük és megváltoztathassuk az egyéni viselkedési formákat az egészségre vonatkozóan. Az olyan környezeti tényező, mint pl. a sportlétesítményekhez való hozzáférés facilitátorként működhet az egészségtudatos magatartással összefüggésben (Pan, Cameron, DesMeules, Morrison, Craig & Jiang, 2009; Prins et al., 2010).

Kutatási eredmények igazolják, hogy minél támogatóbb a fizikai környezet egy helyi közösségben és hozzáférhetőbbek, megfizethetőbbek, civilizáltabbak és biztonságosabbak a sportlétesítmények (megfelelő járdák, utak, parkok sétához, kerékpározáshoz, futáshoz, sportolásra kialakított terek, létesítmények), annál valószínűbb, hogy egy ott lakó fizikailag aktív lesz (Sallis et al., 2009; Pan et al., 2009; Bácsné Bába, Fenyves, Szaba-

dos, Pető, Bács & Dajnoki, 2018). A legnagyobb hatása a megfelelő minőségű járdáknak volt a fizikai aktivitás valószínűségére (Sallis et al., 2009). Más vizsgálatban, noha a sportlétesítményekhez való hozzáférésnek nem volt közvetlen hatása a sportolásra serdülők körében, ugyanakkor indirekt pozitív hatás mutatkozott a sport-szándékon keresztül (Prins et al., 2010). Hazai felsőoktatási hallgatók sportolását vizsgálva azonban azt láthatjuk, hogy kétszer annyian mozognak a kampuszokon kívül, mint azon belül, különösen a nők körében vonzóak kevésbé az egyetemi sportolási lehetőségek. Pfau és Domonkos (2016) sportvezetők véleményét összegezve arra jutott, hogy kétharmaduk elégedetlen az egyetemük sportinfrastruktúrájával, háromnegyedük pedig a meglévő anyagi feltételekkel, s fontos feladatnak tekintik a fejlesztéseket ezen a területen.

2. Emberi erőforrásra koncentráló modellek: ezek az elméletek az emberi környezet befolyásoló szerepét vizsgálják (pl. szociokulturális sajátosságok, értékek, attitűdök). Ily módon azt vizsgálják, a különféle szocializációs közösségek (tanárok, egyetemi munkatársak, hallgatótársak) miként hatnak egymásra, s hogyan osztják meg egymással értékeiket, attitűdjeiket, érdeklődési körüket, magatartásukat. Esetünkben a vizsgálandó kérdés, hogy az egyetem tagjainak (főként hallgatók, vezetők és oktatók) sportolása, sporthoz kapcsolódó attitűdje, miként befolyásolja a hallgatók sportolási szokásait. Pfau és Domonkos (2016) 18 hazai felsőoktatási intézményre kiterjedő vizsgálatának eredményei rávilágítanak arra a fontos problémára, hogy egyes egyetemeken azért nehéz szabadidősport-rendezvényeket szervezni, mert az intézmény vezetői nem állnak támogatóként a háttérben. A sportért felelős egyetemi vezetők, testnevelők, edzők számára motiváló erőként hat, ha elismerik, segítik munkájukat és nem ütköznek falakba a megvalósítás során. Ugyanakkor azt is megjegyezték, hogy a hallgatók részéről a motivátlanságot és a lustaságot teszik felelőssé a szabadidősport népszerűtlenségért. A hallgatók részéről azonban fontos motiváló erőként hatnak az oktatók, mivel az ingyenesség és olcsóság után az oktató személyisége a legfontosabb indok a kampuszon történő sportolásra, míg a barátok szerepe kiemelkedik az egyetemen kívül végzett sporttevékenységben (Pfau, 2016).

Korábbi kutatásunkban megvizsgáltuk a társadalmi háttérváltozók, az egészségmagatartás kontextuális hatásainak (az intézményre vagy karra, mint mezoszintű tényezőre jellemző egészségmagatartási formák), a hallgatók (inter- és intragenerációs) beágyazottságának, valamint az önkéntes civil közösségi részvétel mint társas hatások befolyásoló szerepét az egészségrizikó-magatartásformák kerülésének esélyére kárpát-medencei hallgatók körében (Pusztai, Kovács, Kovács & Nagy, 2017). Eredményeink felhívják a figyelmet a kampuszkultúra, millió kiemelkedő szerepére az egészségtudatos magatartás összefüggésében: a rizikókerülő kampusztársadalomban kétszer akkora esélye van a hallgatónak elkerülni az egészségkárosító szokásokat, ugyanakkor a kortársak közé való erős, multiplex beágyazódás szignifikánsan növeli a rizikómagatartás esélyét. Az önkéntes közösségi részvétel mint civil, társas tevékenység szignifikáns mértékben képes pozitív irányba mozdítani a hallgatói magatartást.

3. Szervezeti környezeti modellek: az intézményi célok, értékek és tevékenységek alkotta rendszer, mely kialakítja az intézményi struktúrát és dizájnt. Ide tartoznak azok az intézményi szervezeti jellemzők, amik hatással vannak a működésre, arra, hogy milyen üzenetet közvetít magáról az intézmény, s ezt milyen módon érvényesíti rendszer szinten.

Jellemzői:

- a strukturális keret (hogyan épül fel a szervezet a céljainak elérése érdekében),
- az emberi erőforrás kerete (a szervezetben dolgozó emberek motivációira, szükségleteire, elköteleződésére, képzésére, alkalmazására és szocializációjára fókuszál),

- a politikai keret (segít megérteni a vezetőknek azokat a módszereket és folyamatokat, amik segítségével egy olyan közös vízió építhető ki, ami mobilizálja az embereket, meggyőz másokat, meghatározza az erőforrásokat a sikerhez),
- és a szimbolikus keret (misszió, vízió, értékek, melyeket rituálékon és ünnepeken keresztül közvetít az intézmény, s alátámaszt olyan tevékenységeket, gyakorlatokat, policy-t, melyek tipikusan mellőzöttek) (Kezar, 2017).

Ahhoz, hogy megértsük, egy intézmény szervezete hogyan tud alkalmazkodni a folyamatos társadalmi kihívásokhoz Kezar (2017) szerint a szervezeti kultúrát és a jelentésadást kell megvizsgálni. Témánk szempontjából a kampusz-kultúra normák, értékek, elvárások, hiedelmek tartós mintázatait jelenti, mely alakítja az egyének és csoportok magatartását az egyetemen/főiskolán, s ami értelmezi, keretet ad a kampuszon és azon kívül történő eseményeknek, tevékenységeknek. A kampusz-kultúra három szintje ismeretes: termékek, értékek, valamint alapvető feltételezések és hiedelmek. A termékek a kampusz-kultúra szimbolikus aspektusait jelölik, látható bizonyítékai a kultúra működésének. Ide tartoznak pl. a beavatási szertartások az elsőévesek esetében, vagy a hagyományok, közösségi szertartások és elvárások. Ilyen termékek a kampuszra jellemző nyelvfordulatok/használat, emlékeztető történetek, melyek generációról generációra adódnak át. Az értékek a kampusz által elfogadott és közvetített eszméket jelentik. A diverzitás, az intellektuális szabadság vagy éppen a kritikai gondolkodás mint értékek általában explicit módon jelennek meg az intézmények küldetéstudatában. Az alapvető feltételezések és hiedelmek nem jelennek meg annyira explicit módon egy intézmény életében, mint az értékek, de legalább olyan mértékben képesek befolyásolni a gondolkodást, eszméket, percepciókat és érzelmeket a kampuszokon (Renn & Patton, 2017).

A felsőoktatási intézmények esetében a sportkoncepció vizsgálata jelenti azt a keretet, amiből megismerhetjük a sport tényleges és szimbolikus szerepét az intézmények életében. A sportkoncepció azokat a feladatokat és megoldásokat tartalmazza, amik segítik a hallgatókat az egészségtudatos életmód elsajátításában, s ennek részeként az élethosszig tartó sportszocializációban. Ebben három terület különül el: az oktatási feladatok (testnevelés órák, kötelezettségek teljesítésének megszervezése), a szabadidősport-események, -rendezvények, -programok és a versenysport lehetőségek biztosítása (Pfau, 2006). Pfau (2014) országos kutatásából kiderül, hogy a szabadidősport szervezési feladatait szinte minden vizsgált intézményben a testnevelők látják el, kivéve az ELTE-n, ahol egyesületük, a BEAC koordinálja. A versenysport esetében a testnevelő tanárok mellett a Hallgatói Önkormányzat is megjelenik, mint szervező. A kutatás fő következtetése, hogy a szabadidősport-rendezvények képesek megmozgatni a hallgatókat a legnagyobb arányban, így egyértelmű, hogy erre kell fektetni a legnagyobb hangsúlyt.

A sport szempontjából fontos kérdés, hogy az intézmény küldetéstudatában, életében, történetében, a kampusz-kultúrában milyen szerepet tölt be a sport valamilyen formája, hogyan, milyen értékek mentén szervezi a sportéletet, milyen rendezvényeket, programokat nyújt, s ebben milyen rendszert, hogyan működtet.

4. Konstruált környezet: korábban Pascarella & Terenzini (2005) ezeket a modelleket perceptuális modelleknek nevezte, utalva ezek szociálpszichológiai és kulturális antropológiai megközelítéseire, s Strange (2003) elnevezése is a résztvevők percepcióira, értékelésére, tapasztalataira utal az intézményi összetevők jellemzőire vonatkozóan. Témánk szempontjából ez a dimenzió a hallgatók véleményét és értékítéletét jelöli az intézmény által nyújtott sportolási lehetőségekre vonatkozóan. Ez azért is fontos, mert egy korábbi hazai vizsgálat szerint a sportvezetők 87%-a elégedetlen volt azzal, ahogy a felsőoktatási intézmények motiválják a diákokat sportolásra (Pfau & Domonkos, 2016), ugyanakkor az intézmény nyújtotta szabadidősport-lehetőségeket 89%-uk elfogadhatónak vagy annál jobbnak minősítette (Pfau, 2016). Mivel kvalitatív vizsgálatunkban az intézmények

felől közelítettünk, s nem kérdeztünk meg hallgatókat, ezt a kérdéskört jelen tanulmány keretében nem, de a vizsgálat folytatásaként jelenleg zajló hallgatói kérdőíves kutatás keretében tudjuk majd megvizsgálni. A tanulmányunk alapját képező kutatásunkból ehhez a témakörhöz kapcsolódóan azt tudjuk megnézni, hogy miként szereznek információkat a hallgatóktól a sportolási szokásaikra, és sporthoz kapcsolódó intézményi elvárásaikra vonatkozóan, s mit kezdenek ezekkel az adatokkal. Továbbá azt is megtudhatjuk, hogy az interjúalanyok hogyan látják a hallgatók sporthoz kötődő attitűdjeit, tehát az ő percepcióikat ismerhetjük meg.

### *Kutatási kérdések és módszertani háttér*

Feltáró kutatásunkban azt vizsgáljuk meg, hogy az intézményi hatás fent bemutatott elméleti modelljei hogyan jelennek meg kárpát-medencei felsőoktatási intézmények sportéletében. Hogyan manifesztálódnak ezek a dimenziók, illetve milyen hasonlóságokat és különbségeket fedezhetünk fel a vizsgált intézmények sportjában a fizikai, szervezeti, személyi és konstruált környezet vonatkozásában? Hogyan befolyásolhatják ezek a tényezők a hallgatók sportolási szokásait az intézmény és képviselőinek szemszögéből?

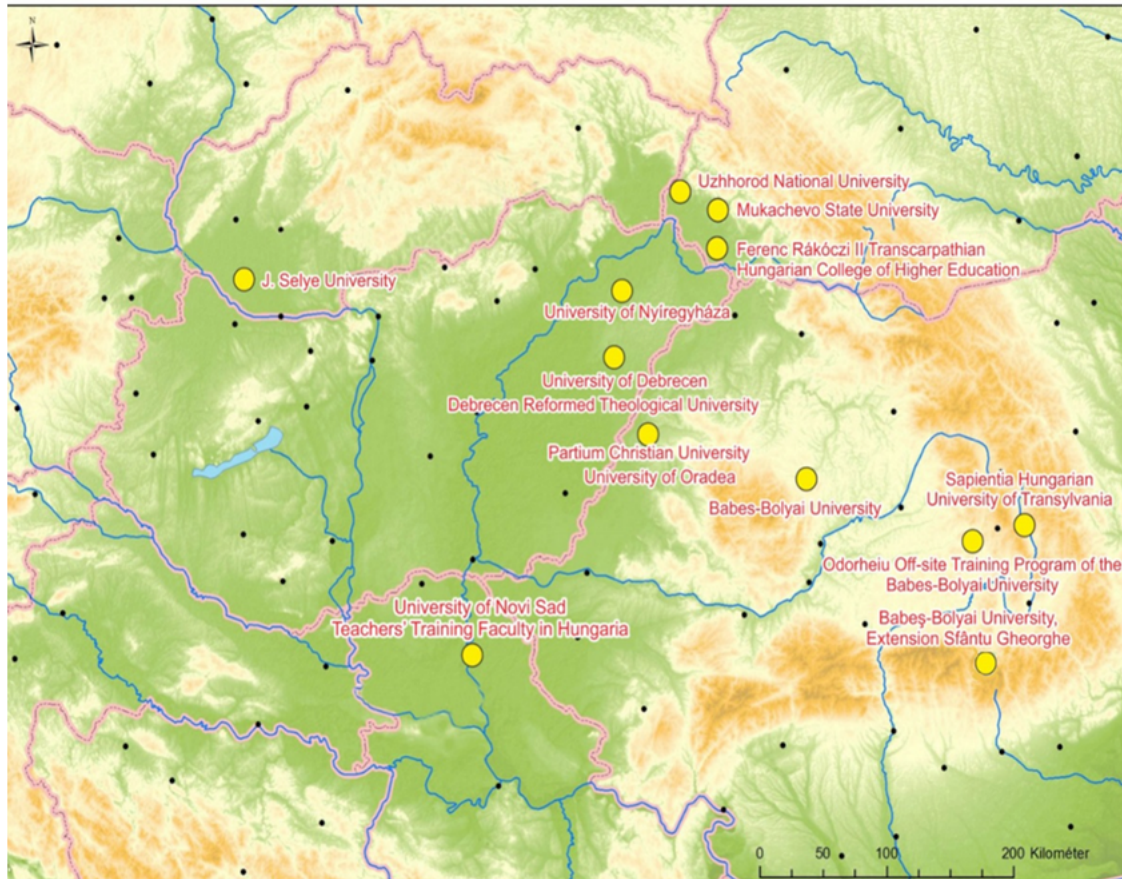
A kutatás keretében strukturált interjúkat készítettünk hazai és négy határon túli térség 14 felsőoktatási intézményében (15 db). Az intézmények kiválasztásában a legfontosabb elv az volt, hogy kapcsolódjon a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) korábbi empirikus vizsgálataihoz, melyek keretében kvantitatív módon vizsgáltuk meg a hallgatók sportolási szokásait, illetve az ezeket meghatározó szociokulturális és individuális tényezőket (Kovács, 2015; 2019). Az intézményi környezet vizsgálatára azonban csak részben nyílt lehetőségünk (Kovács, Lentene, Moravec, Rábai & Bacsne Baba, 2018), így az intézményi hatás mérésének megalapozásához végeztük el a jelen tanulmányban bemutatott kvalitatív kutatást. A következő intézményekben készültek az interjúk:

1. a Debreceni Egyetemen (három fővel),
2. a Nyíregyházi Egyetemen,
3. a DRHE Kölcsey Ferenc Tanítóképző Karán,
4. a Partiumi Keresztény Egyetemen,
5. a Babes-Bolyai Tudományegyetemen (Kolozsvár),
6. a BBTE kézdivásárhelyi és sepsiszentgyörgyi kihelyezett tagozatain ugyanazzal a személlyel,
7. a Munkácsi Állami Egyetemen,
8. az Ungvári Állami Egyetemen,
9. a Nagyváradi Állami Egyetemen,
10. a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán (Beregszász),
11. a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen (Marosvásárhely),
12. az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán (Szabadka),
13. a Selye János Egyetemen (Révkomárom) (egy-egy fővel) magyar, angol és ukrán nyelven (1. ábra).

Három interjúalany csak írásban vállalta a kérdések megválaszolását, a többi interjú hossza 40 és 80 perc közötti. Az írásban készült interjúk során, noha szűkszavú válaszokat kaptunk, ugyanakkor előny, hogy a konkrét kérdésekre válaszoltak, hiszen az interjúvázat kérdéseire írták megjegyzéseiket. Az interjúkban a következő kérdéskörök mentén vizsgáltuk meg az elméleti modelleket:

- Szervezeti környezeti tényezők (a testnevelés és sportolás szervezeti háttere, a sport célja, missziója; az intézményvezetés hozzáállása a sporthoz; sportkoncepció léte és célja; hallgatói szabadidős és versenysport; rendezvények, programok szervezeti háttere és céljai);
- Fizikai tényezők (infrastruktúra, felszerelés, fejlesztések, gazdasági tényezők);

- Személyi tényezők (testnevelő tanárok, óraadók szakmai jellemzői, feladatai, velük szemben támasztott elvárások);
- Konstruált környezeti tényezők (a hallgatók sportolási szokásainak és igényeinek mérése, a kapott adatok felhasználása).



1. ábra: A vizsgált intézmények földrajzi elhelyezkedése. (Szerkesztette: Pallay Katalin)

A vizsgált intézményeket négy típusba soroltuk a sporthoz való viszonyuk, a sportprogramok és versenysport szerepe, az intézményvezetés sport iránti elköteleződése, a sport és testnevelés intézményben betöltött szerepe alapján: (1) versenyorientált, (2) a sport révén közösségteremtő, (3) testnevelés-fókuszú és (4) testkultúra-minimalizáló intézmények. Az első intézménytípusba azok az egyetemek kerültek, ahol a versenysportnak, sportolóknak, sporteredményeknek nagyon fontos szerepe van az intézmények életében, imázsában, sportkonceptiójában. Legtöbb esetben önálló egyesülettel és/vagy csapatokkal rendelkeznek, rendszeresen indulnak régiós, országos, akár nemzetközi versenyeken (ez egyébként más típusba tartozó intézményeknél is tapasztalható, akárcsak, az, hogy a közösségteremtő szabadidősport-rendezvényekre és a testnevelés szervezésére is komoly energiákat fordítanak, de a többiekhez képest a versenysport szerepe kiemelkedő az e csoportba tartozó egyetemek sportéletében). A közösségteremtő intézmények esetében a testnevelés órákat és a sporteseményeket, programokat elsősorban a hallgatói közösségek (új)építése, a hallgató-hallgató, hallgató-oktató kapcsolatok ápolása, javítása céljából szervezik, miközben fontos célként jelenik meg emellett az élethosszig tartó egészségtudatosságra való nevelés is a közös játék, élmények szerzése révén. A testnevelés-fókuszú intézmények kevesebb hangsúlyt fektetnek a sportrendezvények, programok szervezésére, fő profil-

juk a kötelező testnevelés órák megszervezése és lebonyolítása az intézmény minden hallgatója számára (ami nagy egyetemeken esetében önmagában is nagyon komoly szervezőmunkát igényel). Továbbá azon szakok esetében, ahol a kurikulum tartalmaz mozgásos tevékenységekhez kapcsolódó kurzusokat, ezek szakmai (elméleti és gyakorlati) háttérrel biztosítják, sőt legtöbb esetben nagyon komoly hangsúlyt fektetnek ezekre a képzésekre (testnevelés és sporttudományi, óvópedagógia és tanító szakok). A testkultúra-minimalizáló típusba tartozó intézmények életében egyáltalán nem jelenik meg a sport, a fő céljuk, hogy a kötelező minimumot, azaz a testnevelés órák megtartását teljesítsék. Tanulmányunkban azt vizsgáltuk meg, hogy az intézményi hatás egyes dimenzióit mérő modellek tényezői miként érvényesülnek ezekben az intézménytípusokban.

Az interjúkat a következőképpen elemeztük: a hanganyagok gépellátott változatát az elméleti háttér négy dimenziójához kapcsolódóan kódoltuk, tehát első körben minden interjúban megkerestük a fizikai, szervezeti környezeti, emberi erőforrásra koncentrálnó modellekre és konstruált környezetre utaló interjúrészleteket, majd pedig ezeket vizsgálva az egyes dimenziókhoz aldimenziókat/alkódokat rendeltünk. A fizikai környezeti tényezők alkódjai a következők voltak: infrastrukturális háttér és annak minősége, felszereltsége, külső infrastruktúra igénybevétele, sporttudományi háttér, jövőbeli infrastrukturális fejlesztésekre való törekvés. A szervezeti környezeti tényezők kódjai: a testnevelés jogszabályi háttere, a testnevelés szervezése (intézeti szint) – strukturális keret, a sport szervezése – strukturális keret, emberi erőforrás – személyi keret, policy keret (intézményvezetők hozzáállása, céljai), szimbolikus keret (sport/testnevelés célja, értéke, missziója, küldetésstudat), intézményi kultúra – kampusz miliő, a szabadidő- és a versenysport intézményi jellemzői. Az emberi erőforrás alkódjai: testnevelő tanárok, óraadók szakmai jellemzői, feladatai, velük szemben megfogalmazott elvárások, a szabadidős sportrendezvények és testnevelés szervezésének személyi háttere, hallgatói attitűdök. A Konstruált környezet alkódjai: a sport illetve testnevelés célja funkciója, a testnevelés elismertsége az intézményen belül, a hallgatók sportolási szokásainak, igényeinek vizsgálata, az oktatók és a hallgatók kommunikációja, a versenysport és sportolók támogatottsága az intézményen belül, a versenysport elismertsége, felépítése.

Az elemzések harmadik lépéseként ezekben a dimenziókban és aldimenziókban végeztünk összehasonlításokat az intézménytípusok között. Az egyes aldimenziók összefüggéseinek, átfedéseinek vizsgálata és a kapcsolatok azonosítása intézménytípusonként Atlas.ti program segítségével valósult meg. Feltáró vizsgálatról lévén szó a legfontosabb cél a modellek alkalmazhatóságának tesztelése volt, nem pedig egy általános tipológia létrehozása, így a kapott eredmények nem általánosíthatók, csupán a vizsgált intézményekre érvényesek, ahogy a tipológia is.

## *A kutatás eredményei*

A kutatás eredményeit a vizsgált modellek mentén mutatjuk be. Külön térünk ki a fizikai, szervezeti környezeti, emberi erőforrásra koncentráció és konstruktív környezeti modellekre, tényezőkre a vizsgált intézmények sportéletére vonatkozóan, melybe egyaránt beletartoznak a sportprogramok, események, rendezvények és a testnevelés kérdésköre is.

### *A fizikai környezet különbségei az egyes intézménytípusokban*

Jelen alfejezetünkben a sportolás fizikai környezetének különbségeit vizsgáljuk az egyes általunk meghatározott intézménytípusokban. Legfőbb célunk annak a felmérése, hogy az intézménytípusok között milyen különbségek fedezhetők fel a sportolás fizikai környezetét tekintve, milyen hangsúlyt fektetnek az egyes intézmények arra, hogy a jövőben esetleg további infrastrukturális fejlesztéseket célozzanak meg a sportolási lehetőségek javítása érdekében, mennyire jelenik meg ez célként.

A kutatás elméleti háttérben részletesen kifejtettük a sportolás fizikai környezetének hatása kapcsán: minél inkább támogató a fizikai környezet egy helyi közösségben, mindemellett hozzáférhető, megfizethető, civilizáltak és biztonságosak az egyes sportlétesítmények, annál inkább valószínűsíthető, hogy egy ott lakó egyén is fizikailag aktív lesz (Pan et al., 2009; Sallis et al., 2009; Bácsné Bába et al., 2018). Majdnem minden intézményben megjelenik a kötelező testnevelés tantárgy, ami miatt alapvető intézményi háttérrel (mint például a tornaterem) többségében rendelkeznek az intézmények. Ugyanakkor mégis találkozhatunk több olyan intézménnyel is, amelyben jelenleg még nincs használható tornaterem, de folyamatban van annak a felújítása vagy megépítése. Az interjúk elemzését követően látható, hogy azokban az intézményekben tűnik erősebbnek a mozgáshoz kapcsolódó infrastrukturális háttér, ahol a sportolásra és a sporttudományi képzésnek egyaránt kiemelt figyelmet szentelnek, vagy ahol évek óta folyamatosak a sportcélokra irányuló fejlesztések.

A versenysport-orientált intézményekben mindez jól láthatóan prioritást élvez, az általunk megkérdezett interjúalanyok véleménye szerint ugyanis kiemelt szerepe van az egyetemeken tanuló hallgatók sportolási szokásaihoz illeszkedő megfelelő fizikai környezet kialakításának és az ehhez kapcsolódó sporttudományi háttér biztosításának. Mindezt az is kellően alátámasztja, hogy az ilyen típusú intézmények sportolási lehetőségei szélesebb palettán mozognak, illetve általában több bázison valósulnak meg. Az ilyen intézmények céljai között szerepel többek között az is, hogy a kikapcsolódni vágyóknak szintén megfelelő feltételeket biztosítsanak. Az intézményekre jellemző még a folyamatos fejlesztés és fejlődés is, tehát igyekeznek minél körültekintőbben felmérni és ezek alapján kielégíteni a sportolni vágyó egyetemisták igényeit. Mindez bázisbővítéssel, új sportágak bevonásával érhető el a legkönnyebben, amelyeket ezek az intézmények előszeretettel alkalmaznak. Az egyik ilyen egyetem esetében például strandfoci, műfüves és teniszpályák vannak épülőben, sőt többségében már meg is épültek, az egyetem több kampuszán is, amelyek mindenképpen bővíthetik az ezeket a sportágakat űzők lehetőségeit. Ugyanakkor ezzel szemben érdekes, hogy némely ilyen típusú intézménynek is szüksége van esetenként külső infrastruktúra igénybevételére azon sportágak érdekében, amelyeket saját infrastrukturális bázisból alapvetően nem lennének képesek megvalósítani, ilyen például a sízés vagy az úszás.

A sport révén közösségteremtő intézmények esetében már más a helyzet. Ezen intézmények többsége korántsem rendelkezik olyan mértékű és minőségű infrastruktúrával, mint azt az előbbi kategóriában láthattuk. Legfőbb feladatuk a sport általi közösségteremtés, ezáltal nem mindenhol rendelkeznek sportegyesülettel, valahol testnevelési intézettel, tanszékkel sem, ahol mégis van, az is alapszinten működik. Ezzel szoros összefüggésben



az infrastrukturális ellátottság is szerényebb szinteken működik. Egyes helyeken meglennének ugyan a feltételek, ugyanakkor több jövőbeli felújításra is szükség van a megfelelő működés elérésének érdekében.

Nemcsak az infrastrukturális bázisok szorulnak ezen intézmények esetében fejlesztésre vagy korszerűsítésre, hanem a rendelkezésre álló eszközök is. Több esetben elmondták az interjúalanyok, hogy hiába vannak meg a sportszerek, sporteszközök egy-egy intézmény bázisában, ha azok jelenlegi állapotukban alig használhatóak és javításra szorulnának. Ezen intézmények többsége nem rendelkezik sporttudományi képzéssel, illetve nem minden esetben szorulnak külső infrastrukturális segítségre sem, hiszen azt az adott számú hallgatói csoportot kényelmesen tudják oktatni az ottani háttér segítségével is, viszont merészebb célok kitűzése esetén (pl. sporttudományi képzés és/vagy a versenysport beindítása) már korántsem biztos, hogy a meglévő infrastruktúra elegendő lenne.

A *testnevelés-fókuszú intézmények* esetében szintén más tapasztalatokat szerezhettünk a kérdéskör vizsgálatát követően. Ezen intézmények esetében leginkább a testnevelés órák megszervezése és lebonyolítása van a fókuszban, mindezen célok pedig hatással vannak az infrastrukturális háttérbázisokra is. Az ebbe a csoportba sorolt intézmények között találkozhatunk olyanokkal, amelyek rendelkeznek saját sportközponttal, az egyik ilyen esetében például aerobic-és fitnesztermet hoztak létre a sportolni vágyók számára. Mindemellett az itteni intézmények számára mégsem prioritás a sportolási lehetőségek fejlesztése, hiszen elsődleges célként a már korábban leírtakat igyekeznek megvalósítani. Mindezt jól mutatja, hogy például az egyik tanítóképző karon a legfontosabb célként a hallgatók megfelelő körülmények közötti testnevelés oktatását jelölték meg, így ennek a javítása áll jelenleg az élen a kar sportolás érdekében tervezett fejlesztései között. Van olyan intézmény is, aminek az általunk megkérdezett interjúalánya szerint szüksége lenne ugyan egy sportcsarnokra, de mindez egyelőre nem szerepel az egyetem elsődleges beruházási tervei között. Azt láthatjuk tehát összességében, hogy több esetben sem feltétlen a sportolással, testneveléssel foglalkozó, kompetens személyek döntésén vagy észrevételein múlnak a sporttal kapcsolatos infrastrukturális fejlesztések, hanem egész egyszerűen az adott egyetem tervei között nem szerepelnek egyelőre az ilyesfajta célok.

A *testkultúra-minimalizáló intézményekben* rendkívül kevés szerep jut a sportnak, fő céljuk a kötelező testnevelés órák lebonyolítása, ezzel összefüggésben pedig csupán minimális infrastrukturális háttérrel igényelnek az órák megtartásához. Az egyik ilyen egyetemi karon az interjúalanyunktól az ottani tornaterem felszereltségéről érdeklődtünk és a következő választ kaptuk: *„Egy 15 méter hosszú nagyobb terem, semmi igazából, van egy betonozott udvar, az is tele van gödrökkel, nagyon gyenge. Nem értem, most újítták fel ezt az iskolát, és a tornapályát nem tudták megcsinálni.”* (Testkultúra-minimalizáló intézmény1) Interjúalanyunk az interjú további részében is kifejtette elégedetlenségét az egyetemük sportolással kapcsolatos infrastrukturális háttérével kapcsolatban, mivel szerinte mind a gimnazistáknak, mind pedig az egyetemistáknak sokkal korszerűbb és bőségebb sportolási lehetőségeket biztosító fizikai környezetre lenne szükségük. Nem csoda tehát, hogy ezen intézmények esetében is szükség van a külső infrastruktúra igénybevételére, valamelyest javítva ezzel a hallgatók sportolási lehetőségeit. Egy másik intézmény esetében saját tornaterem sem található meg az egyetemen belül, így azt nekik bérelni kell az egyik közelben lévő középiskolától. Mindezen tények tehát jól mutatják, hogy ezekben az intézményekben nemhogy a sportolás, hanem maga a kötelező testnevelés órák lebonyolítása is rendkívül körülményes, így ebben az esetben az egyetemistáknak igen kevés lehetősége van arra, hogy esetleg délutánonként sportolhassanak az egyetem keretein belül.

### *A felsőoktatási sport és testnevelés szervezeti környezeti valamint személyi tényezői*

Schein (2010) három szintet fogalmaz meg a szervezeti kultúra értelmezésében: 1. struktúrák és folyamatok, 2. normák és értékek és 3. alapvető mögöttes feltételezések. A szervezeti kultúra kutatások mentén Chatman & O'Reilly (2016) vizsgálataik alapján arra a következtetésre jutottak, miszerint a Schein-féle meghatározás közelebbi szintjéből kiindulva a kutatások során a normákat kellene a középpontba helyezni. A normák egy meghatározott közösséget, vagy szervezetet jellemeznek és amelyek, ha eléggé elterjedtek és erősen kötődnek hozzá, akkor akár a tagok attitűdjét és viselkedését befolyásoló társadalmi útmutatóként is működhetnek. A definíció szempontjából a normákat három rétegben értelmezhetjük: a tartalom (az adott közösség mit tart fontosnak), konszenzus (annak a mértéke, hogy a norma mennyire elterjedt és elfogadott), valamint az intenzitás (érzelme a norma kapcsán, például képesek-e a norma betartása érdekében szabályokkal irányítani másokat). Hasonló érték- és normarendszerek mentén kutatnak a szervezeti környezeti modellek, amelyek leginkább arra a kérdésre keresik a választ, hogy milyen szervezeti rendszer, értékek, küldetéstudat, policy, szimbólumok alkotják és határozzák meg a sportéletet (Kezar, 2017). Kutatásunkban azt vizsgáltuk meg, hogy milyen strukturális keretei vannak a testnevelés és sport szervezésének (strukturális keret), milyen küldetése, missziója és értéke van ezeknek az intézmények életében, önmagáról közvetített képében (szimbolikus keret), ezáltal milyen intézményi kultúra és kampuszmilió alakul ki, ami körülveszi és meghatározza a hallgatók sportszocializációját. Továbbá azt is megnéztük, hogy az intézményvezetés és a sportban, testnevelésben résztvevő személyek hogyan alakítják ezt a sportos vagy kevésbé sportos intézményi kultúrát (policy és emberi erőforrás/személyi keret). Mivel az intézményi kultúra szerves része az azt működtető személyek hozzáállása, értékei, magatartása, ezért ebben a fejezetben a szervezeti környezettel együtt tárgyaljuk a személyi tényezőket is az emberi erőforrás modellekhez kapcsolódóan. Összehasonlító vizsgálatunk fő kérdése, hogy ezekben a kérdéskörökben milyen különbségeket és hasonlóságokat fedezhetünk fel az egyes intézménytípusok között.

A testnevelés strukturális kereteit alapvetően két fontos tényező határozza meg: a jogszabályi háttér (milyen kötelezettségeik vannak a hallgatóknak), ez pedig országonként változó, illetve az, hogy milyen infrastrukturális lehetőségei vannak az intézménynek. Azt láthatjuk, hogy mind a négy országban alapvetően a felsőoktatási intézmény hatáskörébe tartozik, hogy milyen testneveléshez köthető kötelezettségeket kell teljesíteni a diákoknak, ez lehet kreditalapú (Pl. PKE) vagy kritériumkövetelmény (DE, NYE, SJE, II. RFKMF, MÁE stb.). Minden általunk vizsgált intézményben megjelenik a kötelező testnevelés valamilyen formában, azonban más és más céllal. A versenyorientált intézményekben legalább olyan hangsúlyt fektetnek erre, mint a versenysportra, sőt találhatunk példát arra is, hogy ez ad keretet a versenyzők kiválasztásához, vagy a közösségépítéshez az ilyen típusú intézmények esetében is. A testnevelés órák további célja, hogy érdekeltté tegyék a hallgatókat a szabadidős sportprogramokban, alkalmat adva arra, hogy újabb és újabb élményeket szerezzenek a sportolás által, ami hozzájárulhat az élethosszig tartó sportszocializációjukhoz. A testnevelés-fókuszú intézményekben természetesen ez alkotja a sportélet legfontosabb pillérét. Alapvetően a testnevelési tanszékek, intézetek két feladatot látnak el: ők szervezik meg, hogy minden hallgató lehetőségeinek, igényeinek és időbeosztásának megfelelően tudja teljesíteni a testnevelés-kötelezettséget, illetve gyakorlati és elméleti órákat tartanak azokon a képzéseken, ahol a képzési tervben megjelennek a motorikus képességekhez kapcsolódó tantárgyak. Ezekből a testnevelés órákból nőttek ki aztán az olyan szakkörök, sportfoglalkozások, amik már nem kötelező jellegűek, hanem a lelkes hallgatók sportolási igényeit elégítik ki az intézmény falain belül. A verseny- és testnevelés-fókuszú intézményeknél fontos szervezési kritériumként jelenik meg, hogy minél szélesebb választási lehetőséget kínáljanak a hallgatóknak, és/vagy az órák minél élménydúsabbak, játékosabbak legyenek, amennyiben a fizikai lehetőségek nem teszik lehetővé több sportág felkínálását. A közösségteremtő intézmények-

ben, akárcsak egyes versenysport-orientált egyetemeken is, pedig a legfontosabb cél, hogy olyan szakok hallgatói is találkozzanak, s részt vehessenek közös, s emellett egészséges tevékenységben, akik egyébként aligha találkoznának, végképp nem alkotnának közösséget. A fő cél egyébként mindenhol a mozgás megszerettetése és fontosságának felismertetése az egészségtudatosság szempontjából, ezáltal az élethosszig tartó egészségtudatos életmódra történő nevelés. A testkultúra-minimalizáló intézményekben tulajdonképpen egy személyre, a testnevelő tanárra hárul a testnevelés órák megszervezése és lebonyolítása, s ez képezi az intézmények teljes sporthoz kapcsolódó tevékenységét (más sportprogramok infrastruktúra és intézményi háttér, koncepció, elköteleződés hiányában szinte egyáltalán nincsenek).

„... [célunk] Egy olyan közösséget igyekszünk kovácsolni, és ez majd a programoknál fog előjönni ismételtelen, hogy a mozgás által jobban megismerik a hallgatók egymást, illetve a pedagógusok is a hallgatókat. Tehát tényleg egyfajta közösségformáló szerepet szeretném, hogy betöltsön ez a mozgás az intézményben, illetve a testnevelés. Igazi cél egyébként eredményességi szempontból nincs, tehát nem eredmény, hanem inkább az emocionális érzéseket szeretnénk kielégíteni a hallgatók körében... Míg a teológusoknál, ahogy mondtam elsősorban kondicionális, mert amit tapasztaltunk az elmúlt két évben, hogy sajnos mind állóképesség, mind erő, a gyorsaságot nem is veszem bele, el vannak maradva ezek a hallgatók. És ezeket próbáljuk egy kicsit, amíg van lehetőségünk, egy kicsit formálni.” (Közösség-formáló intézmény1)

Nagyon fontos, hogy a testnevelés órák, csak abban az esetben érik el fő céljukat, ha ezeken az órákon a részvétel valamilyen módon kötelező (szükséges feltétel a diplomaszerezéshez). Az ÚE szabadkai karán kötelezően választható tárgyként kell teljesíteni vagy testnevelést vagy énekkart, míg a beregszászi főiskolán minden félévben kötelező egy szakkörön részt venni (a kilenc választhatóból hat sportfoglalkozás). Ennek a külső motívumnak a hiányában azonban a hallgatók jelentős részére az jellemző, hogy amint megtudják, hogy semmilyen következménye nincs annak, ha nem járnak be testnevelés órára, a továbbiakban nem fognak járni. Így van ez az egyik versenysport-orientált egyetemen:

„Nálunk van 3 csoport a testnevelésnél, 1. általános csoport, akik bármilyen szakra járnak, ők egyszer járnak testnevelő órára hetente. Ez nekik kötelező. De a diplomához nem kötelező. Ez is kb. 50%-os látogatottságú. Az első szemeszterben jobban járnak, mert még nem tudják, hogy nincs formális kontrol. De szünidő után valahogy megtudják, hogy ez nem fog számítani az osztályozáskor. Ekkor már csak 25%-uk jár. A második szemeszter katasztrofális, 25%-os látogatottság. A második csoport a speciális egészségügyi csoport, itt vannak jó speciális kollégáink, akik a betegség, és egészségmegőrzést betegségcsoportonként is felosztják, 3 nagy csoportra. De sajnos ez sem kredites. És a 3. csoport, a sport csoport, akik háromszor hetente járnak, ők versenyeznek, válogatottak. Járnak egész Ukrajna területén, futball játszanak. 360-an vannak a sportcsoportban.” (Versenysport-orientált intézmény1)

Az intézmények sportjának strukturális feltételeit elsősorban nem az határozza és különbözteti meg egymástól, hogy milyen típusba tartoznak, hanem hogy milyen nagy hallgatói létszámú intézményről van szó, illetve országoként találunk különbségeket, amelyek felülírják a típusbelieket. A majdnem 30 ezer hallgatót számoló Debreceni Egyetem komplex sportéletének irányítására 2015-ben jött létre a Sporttudományi Koordináci-

dományi kooperatív kutatások elősegítése, a témához illeszkedő intézményen belüli és intézményközi kapcsolatok fejlesztése, valamint részvétel a debreceni sportegészségügyi diagnosztikai, ellátó és rehabilitációs rendszer kialakításában és működtetésében.”<sup>2</sup>

A Magyar Egyetemi és Főiskolai Sportszövetség egy korábbi pályázata révén jöttek létre nagyobb magyarországi intézményekben sportirodák, így működik jelen esetben a DE-n és az NYE-n szoros együttműködésben a HÖK-vel és a testnevelési tanszékekkel, intézetekkel. Az utóbbi esetben a HÖK által szervezett sportprogramok megjelennek az egyetem által szervezett hallgatói fesztiválon (FŐHE). A két intézmény(típus) között a legfontosabb különbség, hogy míg a DE-n a Sportiroda a sportszervezeti rendszer fontos egyedi intézeteként funkcionál önálló feladatokkal, sajátos szereppel az intézmény életében, addig az NYE-en fennmaradása és működése pályázati források elnyerésétől függ. Hasonlóképpen a szabadkai MTTK-n a HÖK együttműködik az egyetem és a városban működő más intézmények HÖK-jeivel a sportprogramok terén. A sportiroda fő feladata az egyik versenysport-orientált intézményben:

*„A fő feladata, amikor elindult, az volt, hogy ami nincs, azt csináljuk. A kommunikáció, a marketing rész, illetve természetesen szabadidősport-rendezvények szervezése, ami akár szabadidős bajnokságok, kupa. De természetesen itt van ingyeryeg programunktól kezdve, nagyon sok kedvezményes jegyalap. Tulajdonképpen a sportot népszerűsítjük a hallgatóknál, vagy sportolás formájában, akár testnevelés, versenysportban segítünk, elég nagy területet. Illetve itt az együttműködő partnerek, akár a ... kézi, focicsapata, a vízilabdázóknak, jégkorongozóknak, ingyenes vagy kedvezményes jeggyel is szeretnénk a sportot népszerűsíteni.” (Versenysport-orientált intézmény2)*

A beregszászi főiskola vezetése és testnevelői egyedi módon népszerűsítik és szervezik a sportot, s teszik a közösségépítés egyik formájává: kilenc szakkör közül, melyből hat valamilyen sportághoz kapcsolódik, kell teljesíteni minden szemeszterben egyet (a szakkörvezető aláírásával) a diplomaszerzéshez. Ezek közül nagy népszerűségnek örvendenek a sportszakkörök (kézilabda, kosárlabda, röplabda, asztalitenisz, futball, aerobik), amelyek egyben a versenycsapatok kialakulásának és a már létező csapatokba való bekapcsolódás lehetőségét is jelentik.

A személyi tényezőket vizsgálva azt láthatjuk, hogy egészen más szerep jut a testnevelőknek azokban az intézményekben, ahol van szervezeti háttér (sportiroda, tanszék, intézet) a testnevelés és sport mögött, mint azokban, ahol tulajdonképpen egy-két-három lelkes oktató kezében van a testnevelés és sport szervezése. A versenysport-orientált intézményekben fontos elvárásként fogalmazódik meg, hogy az órákon, sportfoglalkozásokon is képviselnie kell az oktatónak azt a missziót, amit az egyetem is megfogalmazott, hírnevéhez, küldetésstudatához és identitásához méltó magas szintű szakmaiságot, figyelmet a hallgatók igényeire, kérdéseire vonatkozóan, amiben az esetleges órán kívüli sporttevékenységre történő motiválás, tehetség-kiválasztás is szerepet kap. Szintén jellemző, hogy a tanárok egy része maga is versenysportoló (volt), illetve edzőként működik még az egyetem falain belül, esetleg azon kívül is.

*„Amit mi elvárunk, az, hogy a ... Egyetem imázsához, arculatához, és szándékához mértén, közvetítsék ők is a sport, és testnevelés irányába az elkötelezettségüket.” (Versenysport-orientált intézmény2)*

2. Forrás: <https://sportsci.unideb.hu/bemutakozas>

A közösség- és testnevelésóra-fókuszú intézményekben az oktatók szerepe kulcsfontosságú, hogy elérjék a sportprogramok és a testnevelés órák céljait: olyan közösség létrehozása a sport révén, ahol vidám hangulatú programokon jól érzik magukat a hallgatók, megismerkednek egymással, s közösséggé kovácsolódnak össze a különböző szakos diákok, illetve olyan magas szintű szakmai munkával szervezett testnevelés órák, ahol valóban fejlődnek a résztvevők fizikailag, mentálisan és szaktól függően szakmailag is. Ehhez mindkét esetben fontos közvetlen kapcsolatban lenni a hallgatókkal, meghallgatni igényeiket, alkalmazkodni órarendjükhöz és elvárásaikhoz. Azonban pl. a szabadkai karon az oktatási tevékenységen túl nagyon komoly (egészség)nevelői munka is zajlik a diákok egészségtudatos életmódra való nevelése céljából, hiszen a testneveléshez kapcsolódó órákat vezető oktatók találkoznak egyedülként az intézményben minden egyes hallgatóval, akik a karon tanulnak. Az ő felelősségük nagy abból a szempontból, hogy nemcsak pótolják az iskolai sportszocializáció, motorikus képességbeli deficitet, küzdenek a mozgással szembeni alapvető negatív attitűdökkel, hanem egy olyan generációt engednek el évről évre diplomával a kezükben, akik számára nemcsak saját egészségük, hanem az óvodások és kisiskolások egészségtudata, a mozgás megszerettetése is fontos kell, hogy legyen.

*„...gyakran találkozom diákokkal fitneszterembe, ahová én is rendszeresen eljárom, a tevékenységeket itt én vezetem, tehát azt mondom a 20 éves fiatalnak, hogy kérlek, tartsd a ritmust velem és ez nagyon sokat számít neki, mert azt mondja, hogy ha ő is mozog, akkor majd ő is az én koromban is fogja tudni tartani a ritmust a fiatalal. És egyáltalán a hozzáállásom, a lelkesedésem nekem hatalmas és ezt igyekszem nekik átadni. A mozgás szeretetét...” (Közösségteremtő intézmény2).*

*„Van egy tantárgyunk, az a neve, hogy mozgásos játékok... És végigjártsszák a 1,5 órát. És akkor döbbenek rá, hogy mi az, amiből kimaradtak. Mekkora pluszt ad ez az életükhöz. 20 évesek szaladgálnak, mint a kisgyerekek. Így próbálok megfogni őket, hogy amit megtapasztalnak, vigyék be az életükbe. És amikor majd tanítók, vagy pedagógusok lesznek, ezt a szemléletet vigyék tovább. Tisztában vagyok, hogy ez utópisztikus, de jobb, mint a porosz rendszer... Mi tanárokként ezt tudjuk hozzáadni, hogy lehetőségeket kínálunk. Valószínű, hogy valami megragadja őket” (Testnevelés-fókuszú intézmény2).*

A testkultúra-minimalizáló intézményekben egy személy küzd nap mint nap az intézménnyel és a hallgatókkal is a testnevelés fontosságának és a lehetőségek fejlesztésének érdekében. Ők – akárcsak egyes közösségteremtő intézményekben – példaként szolgálnak a hallgatók számára, hogy miért fontos mozogni, így lelkesedésüknek, kitartásuknak és lelkiismeretes munkájuknak köszönhető, hogy egyáltalán van valamilyen mozgásos tevékenység az intézményben (azon túl, hogy kötelező testnevelés órákat tartani a jogszabály szerint), s ennek értelme és funkciója is legyen.

*„Én vagyok az egyetlen óraadó tanár és ennek is gazdasági okai vannak, mert sokkal kisebb a fizetés, mint a középiskolában és az egyetem a szűkre szabott keret miatt nem is tud többet, tehát inkább szerelemből dolgozom. Már ez is illusztrálja, hogy az én életfelfogásomban mennyire fontos a mozgás. Óraadóként dolgozom, több, mint 10 évig főállásban voltam, de le kellett sajnós mondanom az anyagi tényezők miatt, de ez nem jelenti azt, hogy nem fontos és fő problémaként kezelem ezt a problémát, mert az ember, amit szeret azt csak teljes részvétellel, 100%-os bedobással tudja csinálni és én szeretem a mozgást, szeretem a fiatalokat, szeretek nevelni, szeretem, amit csinálok, azt 100%-osan elvégezni, legalább is ezt célzom meg mindig...” (Közösségteremtő intézmény2).*

A policy keret vizsgálatakor egyértelműen kirajzolódik az intézményvezetés, mint következő személyi tényező hozzáállásának, elköteleződésének vagy ennek hiányának szerepe és hatása az intézmények sportéletére. A versenyorientált egyetemeken, de máshol is, ahol vannak egyetemi színekben versenysportolók, az intézmény beépíti a sportsikereket az egyetem imázsába, ezzel is vonzóbbá téve magát a jelenlegi és leendő hallgatók számára. Fontos megemlíteni, hogy nem elég a legfelsőbb vezetők (pl. A rektor vagy a kancellár elköteleződése) ahhoz, hogy minden hallgatóhoz eljusson a sportolás fontossága, vagy éppen minden sportoló hallgató megbecsülést és támogatást kapjon tanulmányaihoz, mezo, azaz kari szinten szükséges a támogatás a dékánok részéről. A közösség- és testnevelés óra fókuszú intézményekben az anyagi lehetőségektől függően az infrastruktúra és tárgyi eszközök, ezek hiányában pedig külső intézményekkel való kooperálás révén kedvezmények biztosítását fogalmazza meg a vezetés fő feladatául. Emellett megjelennek összefonódások az intézmény- és kisebbségpolitika sajátos szegmenseivel: azokban a határon túli intézményekben, amelyek sportinfrastruktúrája anyaországi támogatással (is) jött létre, ott a versenysport-eredményekkel és működő programokkal igyekeznek meghálálni a segítséget, az Újvidéki Egyetem sportszervezete pedig folyamatosan lobbizik a mindenki számára kötelező testnevelés bevezetésért. A testkultúra-minimalizáló intézmények esetében egyértelműen látványos annak következménye, ha a vezetőség nem tartja fontosnak a sport bármilyen formáját:

*„Tehát én úgy gondolom, hogy mivel kötelező a testnevelés, beteszik, de nem azért teszik be, jó, nem akarom őket bírálni. Azért teszik be, mert kötelező, maradunk ennyiben... a sport az egy kötelező dolog az egyetemen, és ezt a minimális egy órát tartsd meg, de több nem érdekli őket” (Testkultúra-minimalizáló intézmény1).*

A szimbolikus keretet vizsgálva azt néztük meg, hogy milyen küldetése, missziója, értéke és célja van a sportnak és testnevelésnek a vizsgált intézményekben. A testnevelés céljáról és összehasonlításáról intézménytípusonként már fentebb volt szó, de a sportprogramokra, rendezvényekre vonatkozóan is elmondható, hogy ezek fő célja minden intézményben a mozgás, a sport megszerettetése, fontosságának tudatosítása az egészséges életmód viszonylatában, pozitív élmények nyújtása, a közösségformálás. Az egyes intézménytípusok között elsősorban tartalmi különbségek vannak, melyeket meghatároznak természetesen az infrastrukturális, anyagi lehetőségek, s mint fentebb láthattuk, az intézményvezetés attitűdje. A versenysport-orientált intézmények sajátossága a komplex gondolkodás: egyaránt nagy hangsúlyt fektetnek a változatos, érdekes testnevelés órák biztosítására, a hallgatóközpontú sportrendezvényekre, melyek esetenként a versenysport alapját (versenyzők kiválasztását) képezik, de emellett a versenysportolók és egyetemi csapatok megjelennek az intézmények önmagukról alkotott és kifelé mutató képében. Rendszeresen bemutatják, és kellő nyilvánosságot adnak a versenysportolók eredményeinek, díjazták őket, s ennek kettős funkciója van: a világ felé büszkén mutatják, hogy ezek a sportolók is az adott egyetemet választották, illetve azt, hogy milyen eredményesek az egyetemi sportoló csapatok, a saját hallgatók felé pedig azt közvetítik, hogy érdemes és lehetséges hallgatóként sportolni, s az intézmény megbecsüli sportoló diákjait, példaként állítja őket a többi hallgató elé.

*„Még azt szeretném mondani, hogy a mi karunkon szoktunk találkozókat rendezni a régi hallgatókkal, akik sportmesterek, vagy nemzetközi sportmester címmel rendelkeznek. Eljönnek, és találkoznak az elsősökkel, másodikosokkal, elmesélik, hogy hogyan tanultak, edzettek, versenyeztek. Kb. fél évvel ezelőtt volt egy olimpián induló sportoló, a mi hallgatóinkkal találkozott. Elmondta, hogy milyen fontos a tanulás és a testnevelés” (Versenysport-orientált intézmény1).*

A közösségformáló intézményekben nagyon fontos a személyes kapcsolat kialakítása a résztvevőkkel és egymás között, a sporttevékenység csak így éri el valódi funkcióját: nagyon fontos, hogy a tanár megismerje a résztvevők igényeit, korábbi tapasztalatait, elvárásait, s esetleges problémáit, rendszeresen kommunikáljanak egymással, ez pedig csak úgy lehetséges, ha az órák után és között személyes beszélgetésekre kerül sor. A testnevelésóra-fókuszú intézményekben egyrészt bizonyos nehézségek miatt nincs lehetőség nagyobb sportéletre, másrészt az iskolai testnevelés óra hiányosságai, vagy éppen a képzési sajátosságok miatt van szükség nagyobb hangsúlyt fektetni a testnevelés órák szervezésére, tartalmára, hogy megismerhessenek olyan sportágakat, mozgásformákat, s így olyan sporttal kapcsolatos élményeket szerezhessenek, amikre korábban nem is volt lehetőség. Sok esetben azt láthatjuk, hogy itt zajlik a rendszeres fizikai aktivitásra történő nevelés és a negatív attitűdök lebontása a mozgással kapcsolatban:

*„Pont most volt TRX edzés! Az elején mindenki azt mondta, hogy nem tudom végigcsinálni. Utána átbil-lentek, végig csinálták, és örültek, hogy ilyenben részt vehettek. És köszönik a karnak, hogy volt ilyen lehetőség, mert korábban ilyen mozgásformával nem találkoztak... A lényeg az, hogy nem tudod elképzelni a boldogságot az arcukon a gyakorlatok közben” (Testnevelés-fókuszú intézmény2).*

A sportra vonatkozó intézményi kultúra, kampusz miliő nem választható el a fent bemutatott szimbolikus kerettől, de itt kell megemlítenünk és elemeznünk az intézményi sportkoncepciót (amennyiben van ilyen). A versenysport-orientált intézményekben találunk ilyet, vagy ha nincs is egy konkrét dokumentumban megfogalmazva, akkor minden évben össze kell állítani a vezetőség számára, hogy milyen testneveléshez és sporthoz kapcsolódó céljai, feladatai és tervei vannak a sportot szervező intézetnek. A többi intézménytípusban nem jelenik meg ennyire konkrétan a sportkoncepció az intézményi kultúrában, azonban a testnevelést szervező intézetek, vagy testnevelők küldetés tudatában mindenképpen érezhetjük, hogy a legfontosabb cél a sport megszerettetése, beépítése a mindennapjaikba és a pályájukba pedagógus-jelöltek esetében. Az egyik versenysport-orientált egyetem sportkoncepciója egyedülálló komplexitását, kiemelkedő szakmaiságát tekintve:

*„Számba vettük, hogy ehhez milyen célrendszert kell felállítani, testnevelés, sporttudományi oktatás beindítása, infrastruktúra, sportegészségügy, versenysport stb. És akkor ehhez hozzávettük, hogy a cél megvalósításához, milyen tevékenységek milyen feladatok szükségesek, ezt ki végezze el, és honnan lesz rá pénz. És most 12 évvel ez után, elmondhatjuk, hogy nagyon sok eredményt értünk már, de hála Istennek nem teljesítettük a táblázatunkat, úgyhogy, van még hova fejlődni. Ennek a keretében kezd-tük el, hogy a személyi állomány fejlődjön, az infrastruktúra fejlődjön, kutatások legyenek az egyetemen, és mindegyik vonalon szépen haladtunk” (Versenysport-orientált intézmény2).*

### *A konstruált környezeti tényezők vizsgálata az egyes intézménytípusokban*

A konstruált környezeti modell vizsgálata során, arra kerestük a választ, hogy az intézmények miképpen szereznek információt a hallgatók sportolási szokásairól, illetve hogyan tudják erre reagálva kiszolgálni a hallgatók sportolási igényeit. Továbbá kíváncsiak voltunk arra, hogy a megkérdezett interjúalanyaink miként látják a hallgatók sporthoz való hozzáállását illetve kötődését.

Egyértelműen a legkönnyebb dolga a versenysport-orientált intézményeknek van, mivel olyan kialakult folyamatrendszerük van a sportélet harmonikus fenntartására, hogy ebbe nagyon könnyen beilleszthetők azok a hallgatók is, akik nem versenyszerűen, hanem csak a mozgás élvezetért szeretnének sportolni. Az egyik ilyen

egyetemen a sportiroda vizsgálja folyamatosan a hallgatói igényeket, hasonlóan egy kárpátaljai egyetemhez, ahol évente kb. 60 sportesemény kerül megszervezésre a hallgatók számára. A hallgatók igényeit az előbbi intézmény egy kialakult kérdőíves rendszerrel monitorozza, amiből olyan információk derülnek ki a vezetők számára, amikkel követhetik a hallgatók igényeit: *„Azt gondolom, hogy nem szeretnék tényleg semmit kiemelni, de ami hirtelen eszembe jut, a kocsmasportok. És itt a darts, csocsó, billiárd, póker, nagyon komoly népszerűségnek örvendenek, tehát a pókerbajnokságon, még nem volt olyan, hogy ne lett volna teltház, ami, azt gondolom, hogy elég komoly rendezvény”* (Versenysport-orientált intézmény2). A kikérdezés nélkül talán eszünkbe sem jutna, hogy a hallgatók körében éppen az egyik legkedveltebb sportág mondjuk a darts.

Ezen intézmény tehát több fronton is biztosít sportolási lehetőséget a hallgatói számára. A sportirodájuk és a sportintézet párhuzamosan és egymással összedolgozva szervezi a sporteseményeket: aerobic nap, fitnes órák, spinning, jóga, pilates, alakformálás és mivel olyan hallgatói létszámmal rendelkeznek, amit nagyon nehéz kezelni, a kialakult kérdőíves felmérések kitűnő megoldások a hatékony sportélet fenntartására.

A sport révén közösségteremtő intézményekben tartozó egyik egyetemen az oktatók sokszor szakdolgozók segítségével vizsgálják a hallgatók sportolási szokásait és igényeit. Egyben a testnevelés tanszék kooperációban van a hallgatói önkormányzattal és közös sportrendezvényeket szerveznek. Az ebbe az intézménytípusba tartozó egyetemnél érdemes megjegyezni, hogy kiemelt szerepkörnek tartják a sportot az egyetemi társadalmi élet alakításában és az interjúalanyok szavaiból is látható, hogy mindent megtesznek a hallgatók kényelméért, illetve egészséges életmódra nevelésükért. Egy erdélyi és az egyik kárpátaljai intézményben is heti egy órában mindenkinek kötelezően részt kell vennie a testnevelés órákon, amit a diákok nagy százalékban teljesítenek is. Az intézmények oktatói és hallgatói között olyan kapcsolat alakult ki az évek során, hogy nincs szükség igényfelmérésre, mivel a folyamatos kommunikáció miatt az oktatók naprakészek a hallgatók igényeit illetően.

A testnevelés fókuszú intézményeknek figyelembe kell venniük a hallgatók további egyetemi elfoglaltságait és igényeit is a sportórák kialakításánál, mivel a sport kevésbé határozza meg az egyetemi hallgatóléteket, mint az előbbieken vizsgált felsőoktatási intézményekben. Viszont újra megjelenik az oktatók szerepe, akik az elmondottak alapján rendkívül pozitívan és lelkiismeretesen állnak a feladatukhoz. Az egyik határon túli intézmény magyar kara kiemelt figyelmet fordít a sportos szabadidő-szervezésre a tanítószakos hallgatóinál, gondolva arra, ha kikerülnek iskolákba, önállóan tudjanak megszervezni egy ilyen eseményt. A hallgatói igényekről folyamatosan tájékozódnak az oktatók. Más intézményekben is a hallgatók igényeihez, illetve órarendjéhez próbálják igazítani a sportfoglalkozásokat, így ezeken az órákon több hallgató tud részt venni és a diákok is úgy érzik, hogy fontos a véleményük, ezért szívesebben is vesznek részt olyan órákon, amik az ő igényeikhez lettek igazítva.

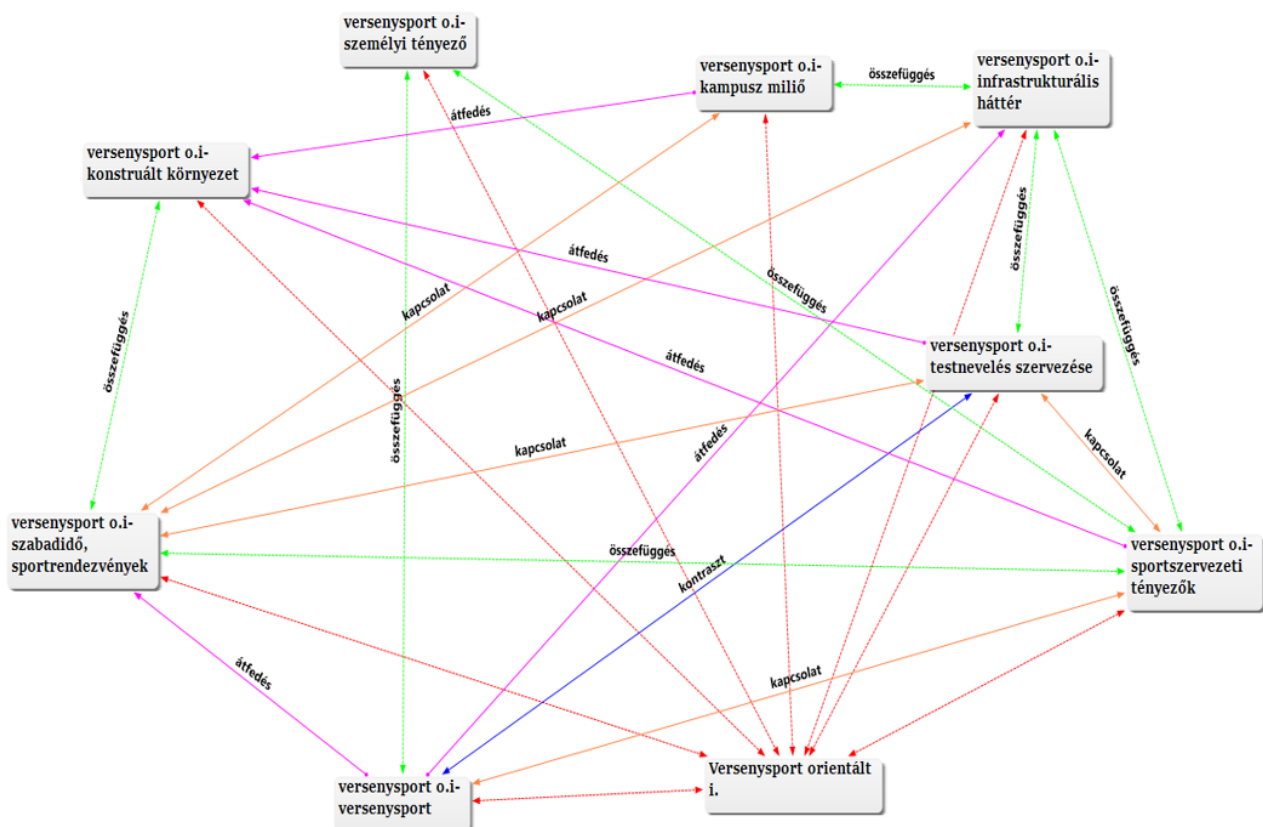
*„Például az aerobiknál úgy van, hogy a csoportot megkérdezi a kolléga és ahhoz viszonyítva állítja össze az órarendet. Tehát mi az első két hétben a hallgatókhoz igazítjuk a lehetőségeket. Ha például amit mi beteszünk az órarendbe, az nem felel meg a többségnek, akkor áttesszük olyan időpontba, ami neki megfelelő és akkor sokkal többen el tudnak jönni, tehát eléggé alkalmazkodunk a hallgatókhoz”* (Testnevelés-fókuszú intézmény3).

A testkultúra-minimalizáló intézményekben az a tendencia figyelhető meg, hogy a tanárok önállóan szervezik a testnevelés órákat, alakítják annak tartalmát specifikusan a hallgatók igényeire és korábbi iskolai tapasztalataira építve. Mivel ezek az intézmények nem rendelkeznek olyan nagy hallgatói tömeggel, mint egy-egy versenysport-orientált intézmény, így az oktatók szóbeli visszajelzések alapján nyernek információt a hallgatók igényeiről és ehhez alakítják az órák tartalmát: *„Úgy igyekszünk megszervezni, hogy ideérjenek, figyelembe vesszük az órarendet”* (Testkultúra-minimalizáló intézmény2).



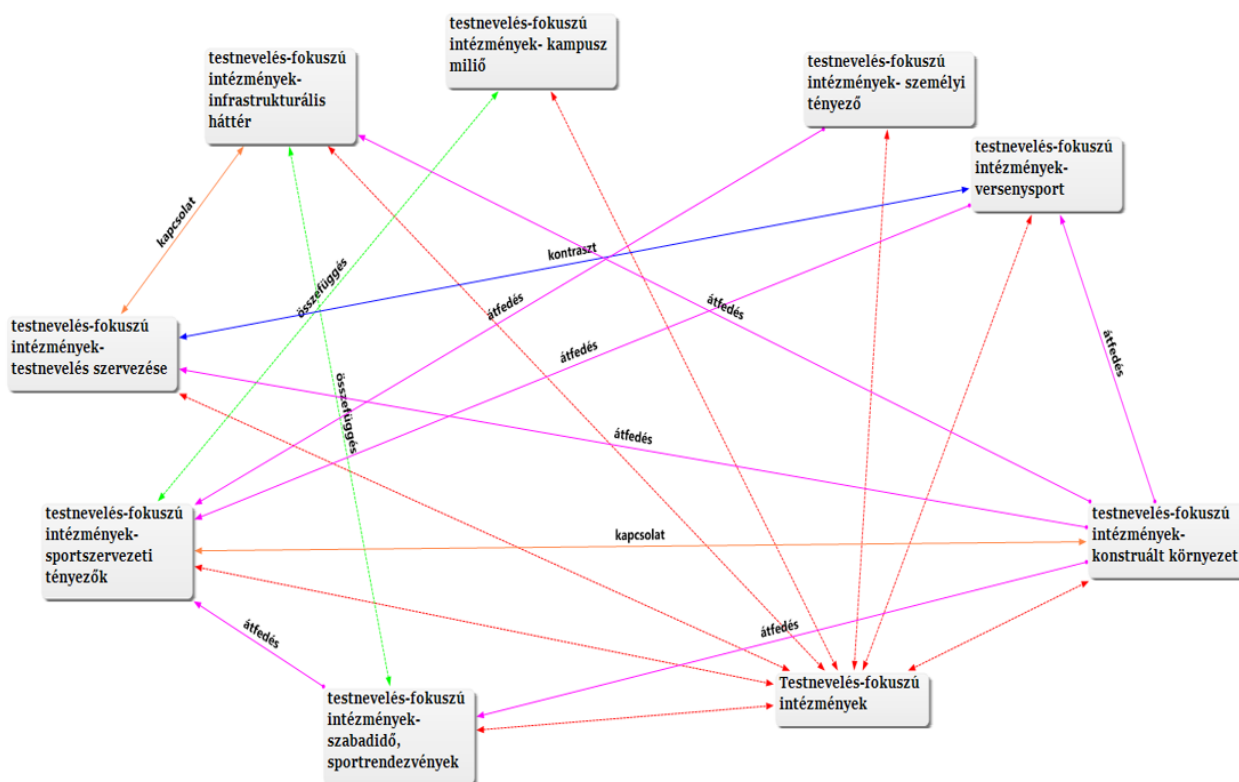
## Az intézményi hatás modelljeinek együttes és kölcsönhatása

Atlas.ti program segítségével vizsgáltuk meg, hogy az általunk létrehozott kódok által az intézményi hatás egyes modelljei, dimenziói hogyan jelennek meg együtt az intézménytípusok sportéletében, tehát mely intézményi tényezőknek van tényleges hatása, milyen különbségek vannak ebben intézménytípusonként, illetve a legérdekesebb kérdés az, hogy az egyes dimenziók milyen kölcsönhatásban vannak egymással. Az 1. ábrából jól kirajzolódik, hogy a korábbi eredményeinkkel összhangban a *versenysport-orientált intézményeknél* láthatjuk a legtöbb tényező kölcsönhatását. Az infrastrukturális háttér lehetővé teszi a versenysport legfőbb támogatását, erre építve a kampuszmilió kialakítását. A versenysport maga kontrasztot mutat a testnevelés szervezésével, ennek hátterében az állhat, hogy ezeknél az intézményeknél a szabadidősportot valamivel jobban előtérbe helyezik a testnevelés szervezésével szemben, mintegy kiegészítőként a versenysport mellé, ezzel is megteremtve a konstruált környezetet, hiszen ezeken a programokon mérik fel a korábbi sportmúltat a versenyzők kiválasztása érdekében, és a sportolási, esetlegesen versenyzési igényeket. A személyi tényezők meglétével még nagyobb lehetőség nyílik a versenysport támogatására, valamint a sportszervezeti tényezők erősítésére, mivel a testnevelésben oktatók, illetve az intézményvezetők is elkötelezettek a versenysport iránt, olykor személyesen vesznek részt a versenysportban edzőként, illetve sportesemények szervezőiként. A testnevelés mint kötelező tevékenység tűnik fel, amely infrastrukturálisan és szakmailag is kiemelkedő színvonalat képvisel. A két legerősebb változó: versenysport és a szabadidős sportrendezvények.



2. ábra. Az intézményi hatás modelljeinek összefüggései a versenysport-orientált intézményekben. (Forrás: saját szerkesztés)

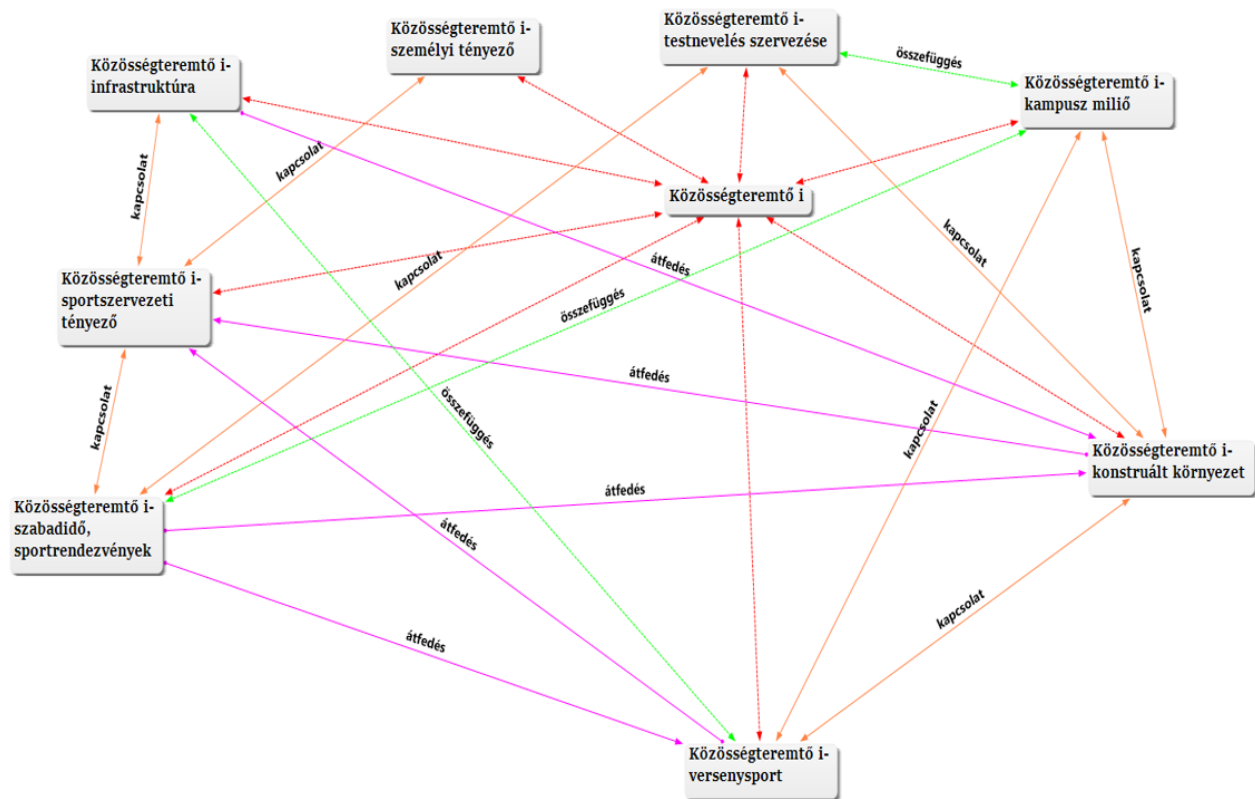
Ezzel szemben a *testnevelés fókuszú intézményekben* a versenysport mint a konstruált környezetet alakító tényező jelenik meg. A testnevelés szervezése az elnevezésből is adódóan ezekben az intézményekben kap a legnagyobb hangsúlyt, ehhez megteremtve az infrastrukturális és a humán erőforrást. A különböző szabadidős programok megléte azonban nem az eredményekről, hanem a jelenlétről szólnak, segítve a kampuszmilió kialakítását. A szabadidős programok erősen kötődnek a testnevelés órákhoz, egyrészt a személyi feltételeket tekintve (nagyra részben a testnevelők a fő szervezők), másrészt a testnevelés órákon megfogalmazódó hallgatói igényekhez igazodnak. Itt a konstruált környezet, valamint a kampusz milió nem a szurkolással, hanem a közösségi élményként megélt együttmozgással alakul. A két legerősebb változó: a testnevelés szervezése és a szabadidős sportrendezvények, ami nem véletlen, hiszen az utóbbiak a testnevelés órákon megfogalmazódó igények és tapasztalatok alapján szerveződnek (3. ábra).



3. ábra. Az intézményi hatás modelljeinek összefüggései a testnevelés-fókuszú intézményekben.  
(Forrás: saját szerkesztés)

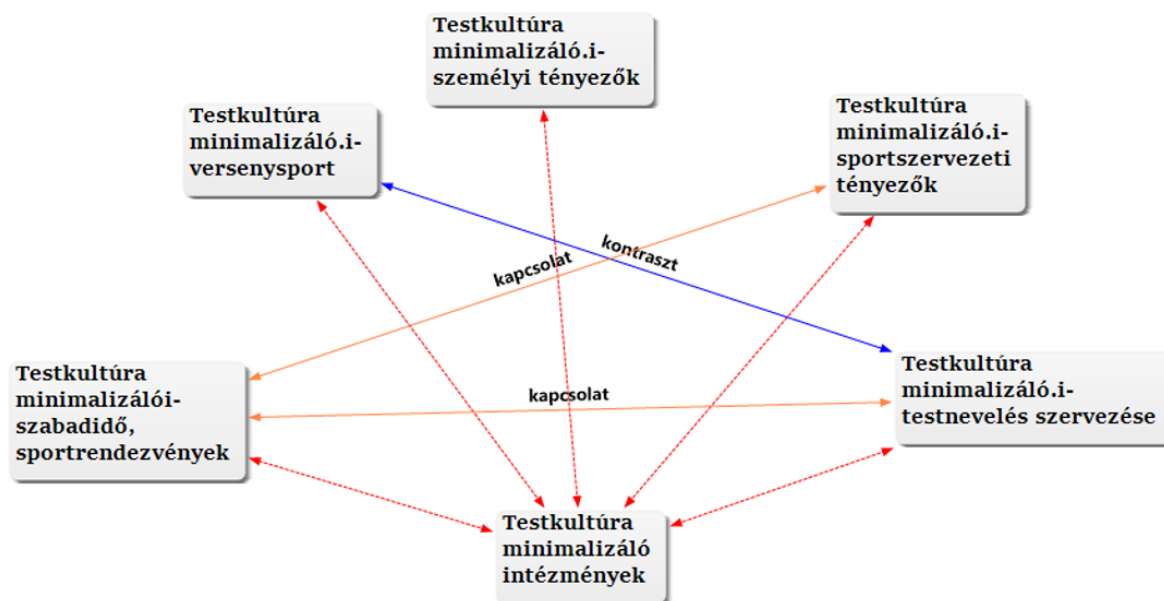
A sport révén közösségteremtő intézményekben az infrastrukturális háttér szoros összefüggést mutat a versenysporttal azon intézmények esetében, amelyek kedvező adottságokkal (pályákkal, termekkel...) rendelkeznek, illetve rendelkezésre állnak olyan szakemberek a szabadidős és sportrendezvények megszervezéséhez, akik ezek lebonyolításáért, valamint megszervezéséért felelnek. Itt jobban mozgósítható a hallgatóság a sportprogramokon való részvételre, a sportesemények látogatására. Ezek az intézmények kihasználják az infrastrukturális háttérüket a hallgatóság igényeinek kielégítésére és a kampuszmilió erősítésére. A kampuszmiliót ez esetben a közös mozgás nyújtotta élmény alkotja, aminek közösség-összekovácsoló ereje van, hozzájárul ahhoz, hogy az intézmény hallgatói és oktatói a sport révén találkozzanak, közösséget érezzenek az intézményükkel, helyenként pedig erősíti a kisebbségi magyar identitást. Az egyetem mint egy „sportcsalád” támogatja a

versenyző hallgatóit. A három legerősebb változó, ami a többi változóval szemben megjelennek: szabadidő- és sportprogramok, kampusz milliő, konstruált környezet (4. ábra).



4. ábra Az intézményi hatás modelljeinek összefüggései a sport révén közösségteremtő intézményekben.  
 (Forrás: saját szerkesztés)

A testkultúra-minimalizáló intézmények tekintetében a kötelező testnevelésen kívüli sportesemények száma nem jelentős, azonban átfedés mutatkozik a konstruált környezet kialakításában és a szabadidős tevékenységek között, s ez betudható a sport (még ha nem számottevő) közösségteremtő hatásának. De ezek az intézmények a többi intézménytípustól eltérően a sportot nem használják eszközként az „egységes erő” egyetemi identitás létrehozásához. Sem a szakmai, sem pedig az infrastrukturális háttér nem mutat szoros összefüggést egyik változóval sem, ami az interjúk alapján arra enged következtetni, hogy ezek az intézmények a testnevelésre, mint „kötelező nehézségre” tekintenek. A legerősebb vizsgált változó a testnevelés szervezése, hiszen a sportéletet gyakorlatilag csak ez jelenti (5. ábra).



5. ábra. Az intézményi hatás modelljeinek összefüggései a testkultúra-minimalizáló intézményekben.  
(Forrás: saját szerkesztés)

## Összegzés és következtetések

Tanulmányunkban az intézményi hatás koncepcióját pedig sokdimenziós modellek segítségével vizsgáltuk meg arra keresve a választ, hogy milyen fizikai, szervezeti, emberi-erőforrásra koncentrált és konstruált környezeti tényezők határozzák meg a felsőoktatási intézmények sportéletét (beleértve a testnevelésórákat is) néhány Kárpát-medencei egyetemen és főiskolán. Elemzéseinkhez kvalitatív feltáró és összehasonlító vizsgálatot végeztünk: 15 interjút készítettünk 14 hazai és határon túli térség, elsősorban kisebbségi magyarokat tömörítő felsőoktatási intézményében. Kutatásunk újszerűsége, hogy a vizsgált modelleket elsősorban a hallgatói eredményesség vonatkozásában alkalmazták, tudomásunk szerint nem tesztelték még a felsőoktatási sportra és testnevelésre vonatkozóan.

Az intézményeket négy típusba soroltuk a sport szerepét és jelentőségét figyelembe véve az adott egyetemen/főiskolán. A *versenysport-orientált* intézményekben a sportélet meghatározó tényezője a versenysportolók támogatása, a sportsikerek népszerűsítése, s a tehetséges hallgatók versenyeken való megmérettetése. Emellett azonban fontos szerepet játszik a minél változatosabb testnevelés órák és sportprogramok szervezése, amelyek esetenként a tehetségkiválasztást és a toborzást szolgálják. A *testnevelés-fókuszú* intézményekben a sportéletet leginkább a mozgásos tevékenységet tartalmazó képzések és a kötelező testnevelés szervezése jellemzi. Az órákon sok esetben a középiskolai testnevelés órák hiányosságainak pótlása és atittűdformálás zajlik. A *sport révén közösségteremtő* intézményekben rendszerint a kötelező testnevelés órán vagy ahhoz szorosan kapcsolódó programokon a fő cél, hogy a közös mozgás, játék, sportolás során szerzett élmények közelebb hozzák egymáshoz a különböző szakokon, karokon tanuló hallgatókat, esetlegesen oktatókat. A határon túli intézményekben a közösségteremtés szorosan együtt jár a magyar identitás és kultúra megőrzésével. A testkultúra-minimalizáló intézményekben a sportéletet szinte kizárólag a kötelező testnevelés biztosítása jelenti, általában minimális infrastrukturális háttér és csak egy oktató lelkiismeretes munkája mellett.

Az interjúk elemzését követően összességében elmondható, hogy markáns különbségek fedezhetők fel az egyes intézménytípusokban a sportolás fizikai, infrastrukturális környezetét vizsgálva. Azon intézmények esetében beszélhetünk erősebb infrastrukturális háttérrel, amelyekben a sportolás is kiemelkedő szereppel bír az adott egyetem életében (versenysport-orientált intézmények), így folyamatosak az ilyen célú és irányú infrastrukturális fejlesztések, ezeket több esetben hallgatói igényfelmérések előzik meg. Ezekben az intézményekben a sporttudományi képzésre is nagy hangsúlyt fektetnek, illetve a sporthagyományok ápolása is jelentős szereppel bír, gyakran az egyetem városának sportkoncepciójához kapcsolódnak. Mindennek az a legfőbb célja, hogy a hallgatók az egyetem kötelékébe tartozó sportegyesületek egyikébe helyezkedjenek el. A másik három kategória esetében zömmel már sokkal szegényesebb infrastrukturális háttérrel beszélhetünk, ugyanakkor ezen típusú intézmények kapcsán az egyetemek küldetésstudatában sem találkozhatunk elsődleges célként a sportolás fejlesztésére, javítására irányuló törekvésekkel. Gyakran szükség lenne felújításra, az eszköztár korszerűsítésére, de ezek az igények nem mindig találkoznak a vezetőség elképzeléseivel. Hiábavalóak tehát több esetben is a sportban kompetens személyek meglátásai és a leendő fejlesztésekre irányuló törekvései, ha az adott intézmény életében nem jelennek meg prioritásként az ilyen jellegű fejlesztések. Ezen intézmények zöme nem rendelkezik sporttudományi képzéssel, azonban a sporthagyományok fenntartására és őrzésére majdnem minden intézmény hangsúlyt fektet.

A magas szintű infrastrukturális háttér potenciálisan segíti a szabadidős programok megszervezését is, valamint a konstruált környezet kialakításában is kulcsfontosságú helyet tölt be ezen rendezvények jelenléte. A *testnevelés-fókuszú intézmények* esetében megkönnyíti a sportrendezvények szervezését és lebonyolítását a megfelelő szintű infrastrukturális háttér, erősíti a konstruált környezetet, ami nem más, mint a hallgatók értékeit, véleménye az intézmény sportéletéről. Ebben az esetben ez az eredmény arra utal, hogy a sport szervezésében fontos szerepe van a hallgatói véleményeknek ezekben az intézményekben, ezekre alapozva igyekeznek megszervezni a sportéletet, amely szoros összefüggésben áll a testnevelés megszervezésével. A *sport révén közösségteremtő intézmények* hasonlóságot mutatnak a versenyorientált intézményekkel, azonban míg az előző intézmények esetében a versenysportra fektetnek nagyobb hangsúlyt, itt a szabadidősport által építik fel a kampusz miliót, s ez a konstruált környezet kialakításában is fontos szerepet játszik. Az egyetemi hallgatótárat egységként kezelik, ahol mindenkit megillet a sportprogramon való részvétel lehetősége. A versenysporteseményeket sportrendezvényekként szervezik, ahol nem mint résztvevők, hanem mint látogatók biztosítják a hallgatók jelenlétét. Az egyetemeken versenysportoló hallgatókat sportösztöndíjjal támogatják. De fontosabb célok az egyetem hírnevének erősítése és a szabadidő aktív eltöltésének támogatása.

A szervezeti környezeti tényezők közül fontos szerepe van a komplex sportstratégiának az intézmények részéről, mely jól tükrözi az intézményvezetők elköteleződését a sport iránt és beépül az egyetem imázsába. Ez egyaránt tartalmazza a fő célokat, irányelveket és elvárásokat a testnevelés-oktatásra, sportprogramokra és versenysport szervezésére vonatkozóan. Megvalósítása különösen hatékony azokon az egyetemeken, ahol többnyire a HÖK-vel együttműködve Sportiroda, vagy kiemelten erre létrejövő intézmény működik. Ahol nincs lehetőség ilyen szervezeti keretek között szervezni a sportéletet és a kötelező testnevelést, ott kiemelkedő szerepe van egy-egy személynek, leginkább testnevelőnek, aki hivatásként tekint munkájára, s életcéljának tekint a mozgás megszerettetését. A szervezés során szintén meghatározó a hallgatók motiválásában a hallgatóbarát órák és programok szervezése, amely keretében figyelembe veszik a diákok időbeosztását, igényeit és korábbi tapasztalatait. A személyi tényező, az oktató egyéni példamutatása is szükséges a hallgatók sportszocializációjának formálásában. Ez akár ellensúlyozhatja az infrastruktúra, a koncepció hiányát is.

Összességében megállapítható, hogy a saját lehetőségeihez mérten mindegyik egyetem igyekszik olyan körülményeket biztosítani a hallgatói számára, hogy a sportot minél közelebb hozzák hozzájuk. Nyilván egyik felsőoktatási intézmény sem tud versenyezni egy versenysportot kiemelkedően támogató intézménytípusba tartozó egyetem infrastrukturális és logisztikai adottságával, de az kijelenthető, hogy mindegyik a lehető legtöbb lehetőséget próbálja megadni a hallgatói számára amennyiben az intézményvezetés és a HÖK kellő figyelmet és támogatást szentel az intézményi sportra. Külön kiemelendők a kisebb intézmények speciális kommunikációs csatornái a sportról, melyeket közösen alakítottak ki a hallgatóikkal, s így első kézből értesülnek a hallgatók igényeiről és a programjaikat is ezekhez igyekeznek igazítani.

## Irodalom

- 1 Bácsné Bába, É., Fenyves, V., Szabados, G., Pető, K., Bács, Z., & Dajnoki, K. (2018). Sport Involvement Analysis in Hungary, in the North Great Plain Region. *Sustainability*, 10(5), 1629.
- 2 Bárdos, Gy. & Kraiciné, Sz. M. (2018). Egészség, életmód, egészségfejlesztés a felsőoktatás szemszögéből. *Neveléstudomány*, 6(5), 5–21. DOI: 10.21549/NTNY.22.2018.2.1
- 3 Berg, G. (2007). From structural dilemmas to institutional imperatives: a descriptive theory of the school as an institution and of school organizations. *Journal of Curriculum Studies*, 39, 577–596.
- 4 Casper, J. M., Pfahl, M. E., & McCullough, B. (2014). Intercollegiate sport and the environment: Examining fan engagement based on athletics department sustainability efforts. *Journal of Issues in Intercollegiate Athletics*, 7, 65–91.
- 5 Chatman, J. A. & O'Reilly, C. A. (2016). Paradigm lost: Reinvigorating the study of organizational. *Research in Organizational Behavior*, 36, 199–244. DOI: 10.1016/j.riob.2016.11.004
- 6 Euler, D. (2018). Hochschulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In Göhlich, M., Schröer, A. & Weber, S. M. (Ed.), *Handbuch Organisationspädagogik* (pp. 767–777). Wiesbaden: Springer VS.
- 7 Galan, Y., Iryna, S., Zoriy, Y., Briskin, Y., & Pityn, M. (2017). Designing an effective approach to sport for the integration in higher education institutions (the effects of yoga practice). *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 509–518.
- 8 Göhlich, M., Weber, S. M., & Schröer, A. (2016). Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. In Schröer, A., Göhlich, M., Weber, S. M. & Pätzold, H. (Ed.), *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (pp. 307–320). Wiesbaden: Springer VS.
- 9 Gósi, Zs. (2018). Magyarországi iskolarendszer alapú sporttámogatások. Sport, tanulás, karrier. *Neveléstudomány*, 6(2), 44–60. DOI: 10.21549/NTNY.22.2018.2.4
- 10 Kezar, A. (2017). Organization theory and change. In Schuh, J. H., Jones, S. R. & Torres, V. (Ed.), *Student Services: A Handbook for the Profession, 6th Edition* (pp. 220–235). San Francisco: Jossey-Bass.
- 11 Kovács, K. (2015). Magyarországi és romániai hallgatók sportolási szokásait meghatározó szocio-kulturális tényezők. In Kozma, T., Kiss V. Á., Jancsák, Cs. & Kéri, K. (Ed.), *Tanárképzés és oktatáskutatás* (pp. 673–685). Debrecen: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.
- 12 Kovacs, K. (2019). Socio-Cultural Characteristics of Sport Activity among Students in Central and Eastern Europe: Comparative empirical analysis. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(1), 669–676.
- 13 Kovacs, K., Lentene Puskas, A., Moravec, M., Rabai, D. & Bacsne Baba, E. (2018). Institutional Environment of Students' Sports Activities in Central Europe. *Hungarian Educational Research Journal*, 8(2), 50–68. DOI: 10.14413/HERJ/8/2/5
- 14 Kozma, M., Szabó, Á. & Huncsik, P. (2016). A budapesti egyetemisták sportolási szokásai – 2004–2014. In Kovács, K. (Ed.), *Értéktéremtő testnevelés. Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében* (pp. 187–198). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, CHERD-H.

- 15 Kraiciné, Szokoly M. (2016). Egészségfejlesztés a felsőoktatásban – Gondolatok egy felsőoktatást érintő projekt zárása kapcsán. *Opus et Educatio*, 3(5), 511–528.
- 16 Macphail, A., Gorely, T., & Kirk, D. (2003). Young people's socialisation into sport: A case study of an athletics club. *Sport, Education and Society*, 8(2), 251–267.
- 17 Museus, S. D. (2017). Environmental theories. In Schuh, J. H., Jones, S. R. & Torres, V. (Ed.), *Student Services: A Handbook for the Profession, 6th Edition* (pp. 236–251). San Francisco: Jossey-Bass.
- 18 Pan, S. Y., Cameron, C., DesMeules, M., Morrison, H., Craig, C. L. & Jiang, X. (2009). Individual, social, environmental, and physical environmental correlates with physical activity among Canadians: a cross-sectional study. *BMC public health*, 9(1), 21. DOI: 10.1186/1471-2458-9-21
- 19 Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 20 Pfau, C. (2014). Szabadidősport és a sportinfrastruktúra összehasonlító elemzése a kutató egyetemeken. *TAYLOR*, 6(1–2), 413–422.
- 21 Pfau, C. (2016). Hallgatói szabadidősport szervezése és jellemzői a felsőoktatásban. *TAYLOR*, 8(4), 5–15.
- 22 Pfau, C. & Domonkos, Sz. (2016). Szabadidősport a felsőoktatásban. *TAYLOR*, 8(2), 111–117.
- 23 Prins, R. G., van Empelen, P., te Velde, S. J., Timperio, A., van Lenthe, F. J., Tak, N. I. & Oenema, A. (2010). Availability of sports facilities as moderator of the intention–sports participation relationship among adolescents. *Health Education Research*, 25(3), 489–497.
- 24 Pusztai, G., Kovács, K. E., Kovács, K. & Nagy, E. B. (2017). The effect of campus environment on students' health behaviour in four Central European countries. *Journal of Social Research & Policy*, 8(1), 125–138.
- 25 Renn, K. A. & Patton, L. D. (2017). Institutional identity and campus culture. In Schuh, J. H., Jones, S. R. & Torres, V. (Ed.), *Student Services: A Handbook for the Profession, 6th Edition* (pp. 58–72). San Francisco: Jossey-Bass.
- 26 Sallis, J. F., Bowles, H. R., Bauman, A., Ainsworth, B. E., Bull, F. C., Craig, C. L. & Matsudo, S. (2009). Neighborhood environments and physical activity among adults in 11 countries. *American Journal of Preventive Medicine*, 36(6), 484–490.
- 27 Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 28 Schemmann, M. (2018). Institutionentheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In Göhlich, M., Schröer, A. & Weber, S. M. (Ed.), *Handbuch Organisationspädagogik* (pp. 187–197). Wiesbaden: Springer VS.
- 29 Silver, H. (2003). Does a University Have a Culture? *Studies in Higher Education*, 28(2), 157–169. DOI: 10.1080/0307507032000058118
- 30 Smart, J. C., & John, E. P. S. (1996). Organizational Culture and Effectiveness in Higher Education: A Test of the "Culture Type" and "Strong Culture" Hypotheses. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18, 219–241.
- 31 Smerek, R. E. (2010). Cultural Perspectives of Academia: Toward a Model of Cultural Complexity. In Smart, J. C. (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 381–423). New York: Springer.
- 32 Sporn, B. (1996). Managing university culture: an analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. *Higher Education*, 32(1), 41–61.
- 33 Strange, C. C. (2003): Dynamics of campus environments. In Komives, S. R. & Woodard, D. B. Jr. (Ed.), *Student Services: A Handbook for the Profession* (pp. 297–316). San Francisco: Jossey-Bass.
- 34 Soos, I., Dizmatsek, I., Ling, J., Ojelabi, A., Simonek, J., Boros-Balint, J., Szabo, P., Szabo, A., & Hamar, P. (2019). Perceived Autonomy Support and Motivation in Young People: A Comparative Investigation of Physical Education and Leisure-Time in Four Countries. *Europe's Journal of Psychology*, 15(3), 509–530.
- 35 Szolár, É. (2009). Szervezetelméletek a felsőoktatás-kutatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(8–9), 27–46.
- 36 UNESCO (2015). *Fenntartható Fejlődési Célok*. Retrieved from: [http://www.unis.unvienna.org/unis/hu/topics/sustainable\\_development\\_goals.html](http://www.unis.unvienna.org/unis/hu/topics/sustainable_development_goals.html) (2020. 06. 30.)
- 37 Wiltshire, G., Lee, J., & Williams, O. (2019). Understanding the reproduction of health inequalities: Physical activity, social class and Bourdieu's habitus. *Sport, Education and Society*, 24(3), 226–240.

## *Examination of Institutional Effect and Its Models in Sports of Central and Eastern European Higher Education Institutions*

---

Our study aimed to explore the institutional environmental factors of the sporting life of some higher education institutions in the Carpathian Basin. In our study, the main research questions were the following: How do the models of institutional effect appear in the field of sports in the examined higher education institutions? Which factors can influence the sports habits of students? International models were used to understand the factors of institutional effect in higher education sports. The study intended to reveal and identify these indicators of the institutional effects and see how they work in the leisure-time and competitive sport of some institutions of higher education in the Carpathian Basin. The relevance of examining students sporting habits and their determinants is supported by the fact that since the time spent in higher education is the last chance for students for practicing any sport activity in an organized manner (Pfau, 2014). Our research conducted structured interviews with physical education teachers and sport leaders in Eastern Hungary (5 interviews), as well as in Upper Hungary (1), Transcarpathia (3), Vojvodina (1), Transylvania (3) and Partium (2 interviews), particularly in higher education institutions comprising minority Hungarians or in those in which a large number of Hungarian students study abroad. The investigated institutions were classified into four types based on their relationship to sport and the role of sport and physical education in the life of the university/college: (1) competition-oriented, (2) community-building through sport, (3) physical education-focused, and (4) physical education-minimizing institutions. In our study, we present the sports and constructed environment of the institutions, their organizational and infrastructural background, and the role of teachers.

**Keywords:** sports habits, higher education, institutional backgrounds



# Labdarúgó akadémiák pedagógiai programjainak elemzése

Fenyő Imre\* és Rábai Dávid\*\*

*Jelen kutatásunkban magyarországi labdarúgó akadémiák pedagógiai programjainak elemzését végeztük el, vizsgálatunkban igyekeztünk feltárni a labdarúgó akadémiák növendékeit körülvevő életvilág pedagógiai aspektusait. Korábbi kutatásaink során egyértelművé vált, hogy ez a terület a tudományos kutatás számára még teljesen feltáratlan, és az akadémiák által másodlagos fontosságúnak tekintett területnek számít. Kutatásunk célja az volt, hogy az akadémiák pedagógiai programjainak dokumentumelemzése során a dokumentumokat formai és tartalmi jegyek mentén összehasonlítsuk, illetve az intézmények pedagógiai- és szociális részlegének vezetőivel felvett interjúk elemzése során a kapott tapasztalatokat cáfoljuk vagy pedig megerősítsük. Kutatásunk eredményei hozzájárulnak ahhoz, hogy miképpen a közoktatás esetében a helyi pedagógiai programok elkészítése során ezt a kutatók elvégezték (például Brezsnaynszky, 2000), jobban megértsük a labdarúgó akadémiák pedagógiai világának elemeit, értékorientált összetevőit. Kutatásunk eredményeképpen elmondható, hogy az egyes labdarúgó akadémiák pedagógiai programjai mind a formai, mind pedig a tartalmi jegyek mentén erősen heterogének, és pedagógiai jellegű tartalmuk minősége gyakran megkérdőjelezhető. Az interjúelemzés során kapott eredmények alapján kijelenthetjük, hogy – bár minden általunk vizsgált akadémián működik az oktatási- és szociális részleg, mindenhol több munkatárssal – a dokumentumelemzés során a pedagógiai munka színvonalára vonatkozó következtetésünk helytálló volt. Az akadémiák szinte kivétel nélkül saját elgondolásaik alapján írják meg a pedagógiai programjaikat és szervezik pedagógiai tevékenységüket, elkerülve az egyes intézmények közötti kooperációt, az ebből fakadó egységesség lehetőségét, illetve a pedagógiai munka minőségének erősödését és annak szakszerű dokumentálását. Mindezek mellett maguk a részlegvezetők is érzik a fennálló hiányosságokat a szekcióik működését illetően, ami további bizonytalanságokra enged következtetni.*

**Kulcsszavak:** labdarúgó akadémiák, pedagógiai program, dokumentumelemzés, interjúk

## Bevezetés

Kutatásunkat az teszi indokolttá, hogy gombamód szaporodnak az utóbbi időben hazánkban az akadémiái típusú labdarúgóútánpótlás-nevelő intézmények, és ezekben a magyar gyermekek ezrei játszanak, élnek, fejlődnek. Vizsgálandó kérdés ezért, hogy milyen minőségben képesek pedagógiai hatások tudatos kezelésére ezek az intézmények. Azért sem elhanyagolható szempont ezekben az intézményekben a pedagógiai folyamatok működésének és minőségének a vizsgálata, értelmezése, mivel az akadémiákon iskolai jellegű oktatás is folyik a sportági szakképzéssel párhuzamosan, illetve a bentlakásos jelleg miatt – több esetben is – az akadémistákat éppen a családi közegükből ragadják ki.

Mindehhez szorosan hozzátartozik, hogy a labdarúgás a 21. század egyik legnépszerűbb sportága, sőt Magyarországon egyértelműen a labdarúgás tekinthető a legnépszerűbb sportágnak (Orosz, 2009), mivel az igazolt sportolók fele labdarúgó. Kétségtelen ugyanakkor, hogy az utóbbi időben a sikerek elkerülték a magyar csapatokat, ezért hazánkban a labdarúgás helyzetének javítása érdekében az utóbbi években több kísérlet is beindult, legfőképpen az utánpótlás-nevelés helyzetének előmozdítását és javítását megcélözva. Ilyen lépések

\* Egyetemi docens, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, e-mail: fenyoimre@unideb.hu

\*\* Tanársegéd, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, e-mail: david.rabai67@gmail.com

voltak például a különböző labdarúgó gyermekprogramok beindításai, az utánpótlás képzési stratégiák ki- és átalakítása, illetve a labdarúgó akadémiák megalapítása 2001 óta (Rábai, 2018).

Nerland & Saether (2016) megállapítása szerint a tehetséges fiatal játékosok fejlődésének elősegítése érdekében a futballakadémiák fontos eszközzé váltak az utóbbi években. A labdarúgás akadémiái környezete sok előnyös sajátossággal rendelkezik: nagy hozzáértésű edzők, kiváló infrastruktúra és képzési lehetőségek várják a fiatal labdarúgókat ezekben a speciális intézményekben. Továbbra is kérdés azonban az, hogy a magyar labdarúgó akadémiák a sportági szakképzés mellett a pedagógiai aspektusokra mekkora figyelmet fordítanak, illetve ezzel szoros összefüggésben az is, vajon milyen jellegű az oktatási-nevelési munka az egyes intézményekben. Ennek a kérdésnek a megválaszolásához járható útnak látszott annak vizsgálata, hogy milyen pedagógiai programokkal rendelkeznek az egyes intézmények, ezek miképpen határozzák meg az akadémiák pedagógiai tevékenységét. Vizsgálatunk részét képezte annak feltárása is, hogy mennyire teszik az akadémiák elérhetővé ezeket a dokumentumokat a szülők, érdeklődők számára, azaz részét képezik-e a pedagógiai programok az intézmények „arculatának”, és tartalmaznak-e konkrét módon megfogalmazott ígéreteket, tanulási eredményeket, minőségbiztosítás alapjául szolgáló is alkalmas számonkérhető elemeket.

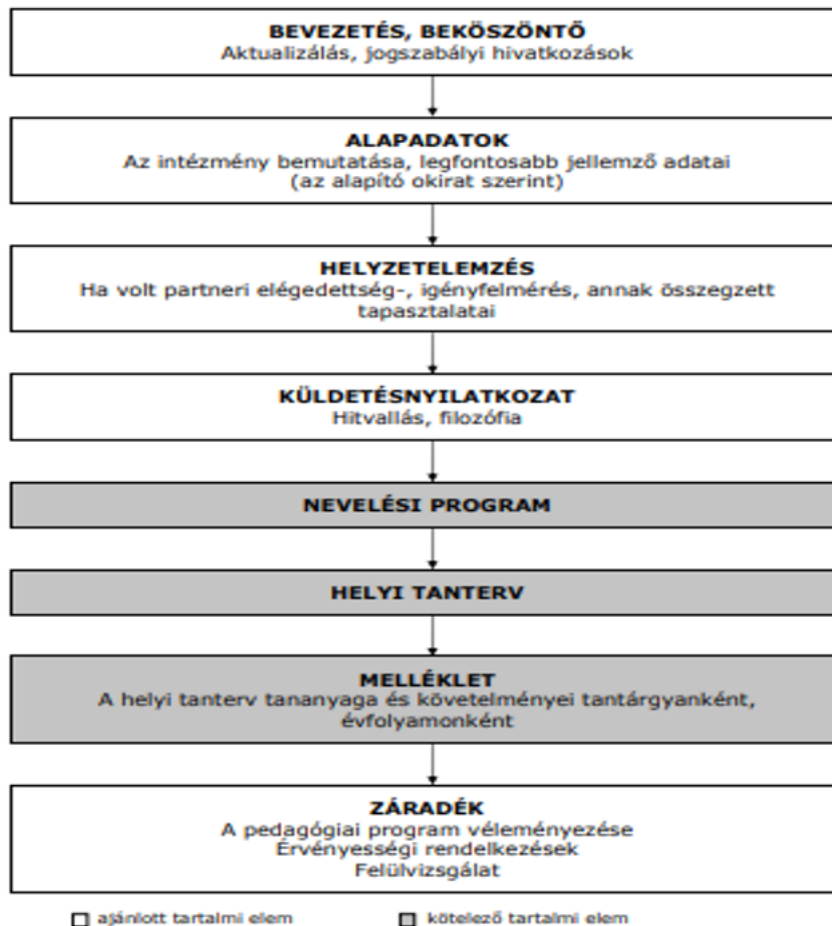
Jelen kutatásunk illeszkedik azon kutatásaink sorába, melyek során feltártuk a labdarúgó akadémiái rendszer létrejöttének történetét, az akadémiái rendszer előzményeit és a rendszer sajátos fejlődését (Rábai, 2018), illetve a labdarúgó akadémiák működését meghatározó jogszabályi környezet sajátosságait (Fenyő & Rábai, 2016). Kutatásainkkal igyekszünk megismerni és megérteni a pedagógiai életvilágként értelmezett akadémiák működését, kifejezetten neveléstudományi megközelítés alkalmazásával. Ezért került sor kutatásunkban ezúttal annak a célkitűzésnek a megfogalmazására, hogy hat labdarúgó akadémia<sup>1</sup> pedagógiai elveinek dokumentumokba foglalt formáját: pedagógiai programját illetve az oktatási és szociális részlegek vezetőivel készített interjúkat vonjuk átfogó elemzés alá. Tanulmányunkban ezek elemzésének eredményeit mutatjuk be.

## *A pedagógiai programok általános értelmezése, néhány elméleti megfontolás*

A pedagógiai programok tulajdonképpen a nevelési-oktatási intézmények alapidokumentumainak tekinthetők, amelyeket az adott intézmény nevelőtestülete alkot meg, és a fenntartó vagy jóvá végrelegesen. Az adott intézmény működését foglalja egységbe, figyelembe véve a helyi sajátosságokat és az intézmény klienseinek igényeit. Általános intézményi hitvallásként (Kotschy, 2003) és stratégiai tervként is értelmezhető (Kormos, 2010), amelynek feladata meghatározni a tanulás-tanítás folyamatának pedagógiai jellegű elveit és gyakorlatát. Gábri (1998) szerint a pedagógiai programok elkészítésének egyik legfőbb feladata, hogy az adott intézmény által megfogalmazott tevékenységeket, illetve az abban megjelöltek megvalósulásának mértékét és színvonalát tudják objektíven értékelni a szakértők. Ennek viszont az a feltétele a szerző szerint, hogy az egyes intézmények oly módon fogalmazzák meg a saját feladat- és célrendszerüket, hogy az valóban tükrözze a szakmai tevékenységek fejlődésének menetét és ütemét. Hasonlóan látja Brezsnayánszky (2000), aki szerint a pedagógiai programok olyan dokumentumok, amelyek diagnosztikus céllal is elemezhetők, illetve belőlük fontos szakmai, szemléleti és iskolafilozófiai nézetek mutathatók ki például arról a gyermekképről, amelyet az adott intézmény pedagógusai képviselnek.

1. Három vidéki és három fővárosi akadémiát választottunk ki vizsgálatunk során, ezeket jelen írásban nem nevezzük meg, csak számokkal azonosítjuk.

Több szerző is megkülönbözteti a programok ajánlott, illetve kötelező elemeit (például Gábri, 1998; Kormos, 2010). Kormos (2010) a pedagógiai programokra és a helyi tantervekre vonatkozó módszertani összefoglalójában meghatározta azokat a főbb csomópontokat, szerkezeti egységeket, amelyeket szerinte tartalmaznia kellene minden ilyen jellegű programnak (lásd 1. ábra).



1. ábra: A pedagógiai program szerkezeti felépítése (Forrás: Kormos, 2010, p. 44)

Az ajánlott részek közül a bevezetés vagy beköszöntő rész betekintést nyújt az adott intézmény életébe, légkörébe, ez általában az igazgató személyes hangvételű szövege. Itt kaphatnak helyet az alapadatok, amelyek információkat nyújtanak az intézményről. A helyzetelemzés nem része a pedagógiai programnak a közoktatási törvény értelmében, ám Kormos (2010) szerint mégis érdemes egy ilyen fejezetet is megírni, amelyben az egyes intézmények be tudják mutatni az adott intézményre vonatkozó jellegzetességeket és sajátosságokat. A küldetésnyilatkozat az iskolára vonatkozó hitvallást és filozófiát mutatja be. A pedagógiai programok kötelező eleme a nevelési program, amelynek tartalmaznia kell az adott intézményre vonatkozó nevelő és oktató munka pedagógiai alapelveit, céljait, feladatait, eljárásait és eszközeit, a személyiség- és közösségfejlesztéssel, a beilleszkedési, magatartási nehézségekkel összefüggő pedagógiai feladatokat, a tehetség kibontakoztatását segítő és támogató folyamatokat, a tanulók felzárkóztatását elősegítő, a szociális hátrányok enyhítését támogató tevékenységeket, illetve az adott iskolára vonatkozó egészségnevelési programot (Kormos, 2010).

Mivel kutatásunkban labdarúgó akadémiák pedagógiai programjainak vizsgálatára vállalkoztunk, érdemes a pedagógiai megközelítések mellett a belga Double Pass<sup>2</sup> független auditáló cég elemzési eredményeiről is szót ejtenünk, akik a magyar labdarúgó akadémiákat immáron két ciklusban (2013, 2016) is teljes átvilágítás alá vonták. A Double Pass ugyanis a 2016-os jelentésében<sup>3</sup> részletesen beszámol az általuk átvilágított 15 magyar labdarúgó akadémia sajátosságairól, köztük az egyes akadémiákon található szervezeti egységek<sup>4</sup> működéséről, így az oktatási és szociális részlegek vizsgálatát követően megfogalmazott konklúziókról is. A már említett 2016-os vizsgálat eredményeiből kiderül, hogy a belga cég szakemberei szerint a szervezeti egység működése általánosságban a magyar labdarúgó akadémiákon az operatív tervezés szempontjából nagyon kezdetleges stádiumban van: noha a fejlesztési célok megfogalmazására kerülnek, ezek inkább csak a fejlesztési irányokra koncentrálódnak. Eredmény volt még, hogy az akadémiák vezetőségének többnyire tudomása van arról, hogy milyen tevékenységeket végeznek az egyes részlegek szakemberei, ezek azonban ritkán kerülnek dokumentálásra. Az oktatási és szociális részleg teljesítményét értékelő eredményként könyvelhették el továbbá a belga cég szakemberei, hogy az iskolaidőben szerveződő, labdarúgással kapcsolatos tevékenységeket a legtöbb akadémia össze tudja hangolni az iskolával, különösen azok, amelyeknek szoros együttműködésen alapuló kapcsolatuk alakult ki egyes oktatási intézményekkel.<sup>5</sup>

A fentiek alapján talán nem tűnik indokolatlannak, hogy fokozottan érdekesnek találtuk azt a kérdést, vajon milyen dokumentumokban és milyen minőséggel írják le pedagógiai profiljukat, és határozzák meg követendő céljaikat és feladataikat a magyar labdarúgó akadémiák.

### *A vizsgálat módszere, mintája és a hipotézis*

Ahogy már korábban is említettük, jelen vizsgálatunk fókuszában hat labdarúgó akadémia pedagógiai programjának elemzése áll.<sup>6</sup> Az intézmények kiválasztása során arra törekedtünk, hogy fővárosi és vidéki akadémia pedagógiai programja is megjelenjen a mintánkban. Kutatásunk a kvalitatív paradigma tárgykörében értelmezhető, vizsgálati módszereink a dokumentumelemzés és a félig-strukturált interjúk felvételei voltak, melyek során a mintába bevont akadémiák pedagógiai programjának elemzése mellett az egyes akadémiák oktatási részlegének vezetőivel készültek beszélgetések saját akadémiájuk pedagógiai szekciójának és programjának működéséről. A dokumentumelemzés módszere során Brezsnjányszky (2000), illetve Kormos (2010) módszertani eszközeit tekintettük alapnak.

A következő táblázatban (1. táblázat) az interjúalanyainkról közlünk néhány fontos információt.

2. Bővebben a Double Pass-ról lásd: <https://www.doublepass.com/>
3. A belga Double Pass 2016-os auditjának elemzési eredményei a következő linken olvashatók: [https://www.mlsz.hu/wp-content/uploads/2016/06/DP\\_glob%C3%A1lis-jelent%C3%A9s.pdf](https://www.mlsz.hu/wp-content/uploads/2016/06/DP_glob%C3%A1lis-jelent%C3%A9s.pdf)
4. A Double Pass-modellben összesen öt szervezeti egység működését vizsgálják az egyes akadémiákon: futball, scouting és toborzási, sporttudományos, szociális és oktatási, illetve adminisztrációs és logisztikai részlegek.
5. Forrás: [https://www.mlsz.hu/wp-content/uploads/2016/06/DP\\_glob%C3%A1lis-jelent%C3%A9s.pdf](https://www.mlsz.hu/wp-content/uploads/2016/06/DP_glob%C3%A1lis-jelent%C3%A9s.pdf)
6. Pedagógiai programnak azt a dokumentumot tekintettük, melyet az akadémiák így kezeltek: ekként hoztak nyilvánosságra, vagy kérésünkre ekként adták át számunkra.

	Az akadémián eltöltött eddigi idő	Dolgozott-e korábban másik akadémiában?	Rendelkezik-e pedagógusvégzettséggel?
1. alany (1. fővárosi akadémia)	több mint tíz éve dolgozik az akadémián nevelőtanár, kollégium igazgató	nem	igen, tanár
2. alany (2. fővárosi akadémia)	kevesebb mint tíz éve dolgozik az akadémián	nem	igen, tanár
3. alany (3. fővárosi akadémia)	1 éve dolgozik az akadémián	nem	nincs, TTK BSc végzettsége van
4. alany (1. vidéki akadémia)	csaknem húsz éve dolgozik az akadémián	nem	igen, tanár
5. alany (2. vidéki akadémia)	kevesebb mint 5 éve dolgozik az akadémián	nem	igen, nevelőtanár
6. alany (3. vidéki akadémia)	2 éve dolgozik az akadémián	nem	igen, tanár

1. táblázat: Interjúink alanyainak bemutatása Forrás: saját szerkesztés

A fenti táblázatban (1. táblázat) összefoglalt sajátosságok mellett kiemelésre érdemes talán, hogy egyik általunk vizsgált részlegvezető sem dolgozott korábban másik akadémia munkatársaként, és egy vezető szakember (3. fővárosi akadémia) kivételével mindenkinek van valamilyen pedagógus végzettsége.

Vizsgálatunkat megelőzően azt feltételeztük, hogy az ilyen háttérrel dolgozó sportutánpótlás-nevelő intézmények pedagógiai tevékenysége tudatosan működik, éppen ezért az idevonatkozó programok szintén ezt az összképet mutatják majd, illetve mindezeket megerősítik az interjúkban az egyes szekciók vezetői is.

### *A dokumentumelemzés során született eredmények ismertetése, a magyar labdarúgó akadémiák pedagógiai programjainak általános képe*

A dokumentumelemzés során a kiválasztott pedagógiai programok formai és tartalmi sajátosságaira voltunk kíváncsiak. Az egyes formai és tartalmi elemzési szempontok kialakításában segítségünkre volt az iskolák pedagógiai programjaival foglalkozó szakirodalom, amely segítségével megalkottuk vizsgálatunk szempontrendszerét. Nem támaszkodhattunk ellenben a labdarúgó akadémiák működését meghatározó jogszabályi környezet előírásaira, mert mint korábbi kutatásunkban kimutattuk (Fenyő & Rábai, 2016) ez a terület meglehetősen hiányosan szabályozott, sajnos ebben a tekintetben is.

Már a kutatás tartalmi részét megelőzően fontosnak tartottuk annak vizsgálatát is, hogy vajon a honi labdarúgó akadémiák összességében mennyire teszik elérhetővé programjaikat a saját honlapjaikon vagy más forrásokon keresztül az érdeklődők számára. Ez azért is lényeges kérdés, mert a leendő kliensek első körben az akadémiák honlapjairól tudnak tájékozódni az intézmények nyújtotta lehetőségekről, ezen belül pedig a pedagógiai programokról is. A szülők számára fontos lehet, hogy milyen területekre fektet hangsúlyt az adott akadémia pedagógiai programja szerint, éppen ezért a dokumentumok elérhetősége mindenképpen indokolt lenne. Eredményeinket az alábbi táblázatban (2. táblázat) foglaltuk össze.

Akadémia (N=15)		Pedagógiai program megtalálható-e az akadémia honlapján vagy más internetes forrásban (igen/nem)	Pedagógiai program konkrét elérhetősége
1	Békéscsabai Labdarúgó Akadémia	nem	-
2	Bozsik József Labdarúgó Akadémia	nem	-
3	Debreceni Labdarúgó Akadémia	nem	<a href="https://balashazy.unideb.hu/wp-content/uploads/2015/09/hivatalos-dokumentumok/pedprogram_1718.pdf">https://balashazy.unideb.hu/wp-content/uploads/2015/09/hivatalos-dokumentumok/pedprogram_1718.pdf</a>
4	Diósgyőri Futball Akadémia	nem	-
5	Fehér Miklós Labdarúgó Akadémia	igen	<a href="http://www.fmla.hu/uploads/oth/pedagogiai_program_2016.pdf">http://www.fmla.hu/uploads/oth/pedagogiai_program_2016.pdf</a>
6	FTC Zrt.	nem	-
7	Illés Akadémia	nem	-
8	Kaposvári Rákóczi Bene Ferenc Labdarúgó Akadémia	igen, de csak egy utánpótlás kódex jelenik meg	<a href="http://www.beneakademia.hu/modul/letoltesek/download.php?bid=3">http://www.beneakademia.hu/modul/letoltesek/download.php?bid=3</a>
9	Kecskeméti Labdarúgó Akadémia	nem	-
10	Magyar Futball Akadémia	igen	<a href="http://magyarfutballakademia.hu/uploads/docs/pedagogiai_program_2016.pdf">http://magyarfutballakademia.hu/uploads/docs/pedagogiai_program_2016.pdf</a>
11	Pécsi Futball Akadémia	igen	<a href="https://www.kir.hu/KIR2_INFO/Pub/DokLetolt/PEDPROG-201639-0">https://www.kir.hu/KIR2_INFO/Pub/DokLetolt/PEDPROG-201639-0</a>
12	Puskás Ferenc Labdarúgó Akadémia	igen	<a href="https://pfla.hu/downloads/dokumentumok/Ped_progr_2015.pdf">https://pfla.hu/downloads/dokumentumok/Ped_progr_2015.pdf</a>
13	Sándor Károly Labdarúgó Akadémia	nem	-
14	UTE Labdarúgó Akadémia	igen	<a href="http://www.utelabdarugas.hu/programok/oktatasi-program">http://www.utelabdarugas.hu/programok/oktatasi-program</a>
15	Vasas Kubala Akadémia	igen	<a href="http://www.vkla.hu/oktatasi-program">http://www.vkla.hu/oktatasi-program</a>

2. táblázat: A labdarúgó akadémiák pedagógiai programjainak nyilvánossága, elérhetősége (Saját szerkesztés)

Az egyes akadémiák pedagógiai programjának elérhetősége tehát igencsak változatos képet mutatott a kutatást megelőzően, ugyanis több esetben nem voltak elérhetők sem az akadémiák honlapjain, sem pedig más internetes forrásban, és csak személyes kérésre kaptunk betekintést az akadémiák vezetőitől áttekintésre és

elemzésre. Ezzel összefüggésben határozottan az a véleményünk, hogy ezen dokumentumok nyilvánosságra hozatala kifejezetten fontos lenne – főként azért, hogy a leendő vagy már az adott akadémián nevelődő akadémisták szülei is tudjanak tájékozódni a pedagógiai program alapján a kiválasztott akadémia pedagógiai és szociális részlegének működési elveiről, koncepciójáról, illetve sajátosságairól, valamint azért is, hogy az akadémiák munkája összemérhető legyen saját előre nyilvánossá tett értékeikkel és megfogalmazott célkitűzéseikkel.

Másik fontos tapasztalatunk volt a tartalmi elemzés megkezdése előtt, hogy az akadémiavezetők gyakran nem voltak tisztában pedagógiai programjuk létezésével, sokszor értetlenkedve álltak a meglétük előtt, sőt egy esetben irrelevánsnak nevezték a saját programjukat. Mindezen tények már sejtették azt is, amivel később, a programok elemzése során kellett szembesülnünk, azaz hogy az általunk vizsgált dokumentumok jelentős szórást mutattak tartalmi minőségük tekintetében.

### *A pedagógiai programok formai sajátosságai*

---

A pedagógiai programok formai sajátosságainak feltérképezése érdekében a következő kérdésekre kerestük a válaszokat: milyen a dokumentumok tagoltsága (egységes vagy pedig több kisebb terjedelmű dokumentumban alkotják-e meg a labdarúgó akadémiák a pedagógiai programjukat)? Milyen terjedelembeli különbségek mutatkoznak az egyes dokumentumok között? Milyen szerkezetbeli különbségek vagy azonosságok jelennek meg bennük, mennyire figyelnek oda a dokumentumok megírásánál a szakirodalom alapján a pedagógiai programokra vonatkozó ajánlott és kötelező elemekre? Mi a dokumentumok elnevezése, ezzel szoros összefüggésben tartalmilag milyen szerkezeti különbségek vannak bennük? Releváns-e ilyen szempontból a dokumentum elnevezése a benne található tartalom alapján? Az alábbi, 3. táblázatban az általunk elemzett programok formai paramétereit szemléltetjük, majd részletesen elemezzük.

Akadémia típus (vidéki/fővárosi)	A dokumentum tagoltsága	A dokumentum terjedelme összesen (oldalszám)	Szerkezeti felépítés (fejezetek tagoltsága)	A pedagógiai programokra vonatkozó ajánlott és kötelező elemek megjelenése	A dokumentum megnevezése
1. fővárosi akadémia	1 egységes dokumentum	48 oldal	fő-és alfejezetekkel ellátott, koherens szövegezés	A helyi program kivételével valamennyi elem megjelenik a programban	... Akadémia Alapítványi Kollégium Pedagógiai Program
2. fővárosi akadémia	1 egységes dokumentum	35 oldal	Fő-és alfejezetekkel ellátott, koherens szövegezés	Az ajánlott és a kötelező elemek töredéke jelenik meg csupán (bevezetés, nevelői-oktatói munka céljai, feladatai, stb.)	Pedagógiai-Nevelési Program ... Diáksportház
3. fővárosi akadémia	1 egységes dokumentum	13 oldal	Nincsenek fő-és alfejezetek, a szövegezés szerkezete néhol kaotikus	Az ajánlott és kötelező fejezetek csupán egy eleme (nevelői-oktatói munka céljai, feladatai) jelenik meg	... Akadémia éves szabadidő és nevelési - oktatási programja 2014-2015
1. vidéki akadémia	1 egységes dokumentum	177 oldal	Fő-és alfejezetekkel ellátott, koherens, bőséges szöveg	A küldetésnyilatkozaton és a záradékon (nem kötelező elemek) kívül minden elem megjelenik	Pedagógiai Program
2. vidéki akadémia	1 egységes dokumentum	4 oldal	Nincsenek fő-és alfejezetek, csak néhány főcím	Az ajánlott és a kötelező fejezetek nem jelennek meg a dokumentumban	Szociális részleg, oktatási részleg
3. vidéki akadémia	Több dokumentumrészlet (összesen 5 részletben)	9 oldal	Nem egységes a dokumentum, részenként vannak rögzítve külön-külön dokumentumokban, fő-és alcímekben elküldve	Csak a küldetésnyilatkozat és a fejlesztési célok jelennek meg a dokumentumban	Nincs egységes elnevezés, csak az egyes fejezetek kaptak megnevezést

3. táblázat: A labdarúgó akadémia pedagógiai programjainak formai paraméterei (Saját szerkesztés)



A labdarúgó akadémiák részéről feltöltött vagy rendelkezésre bocsátott pedagógiai programok többségükben egy egységes dokumentumban jelentek meg, egy esetben találoztunk több részletre bontott pedagógiai programmal (3. vidéki akadémia). Mindazonáltal terjedelmükben rendkívül heterogénnek bizonyultak a programok, vajmi kevés egységesség fedezhető fel bennük, hiszen míg az egyik program (1. vidéki akadémia) terjedelme közel 177 oldalt tesz ki, addig egy másik (2. vidéki akadémia) mindösszesen 4 oldal terjedelmű – ez mindenképpen felveti annak kérdését, hogy vajon az egyes akadémiák értelmezése egy dimenzióban mozog-e.

Az egyes programok szerkezeti felépítésükben szintén különböznek egymástól: összesen három akadémia (1. és 2. fővárosi és 1. vidéki akadémia) pedagógiai programjának esetében találoztunk koherens, fő- és alfejezetekre lebontott szerkezettel. A másik három akadémia (3. fővárosi, 2. és 3. vidéki) kapcsán már jelentősebb hiányosságokat találoztunk a szerkezeti felépítést illetően: Van, ahol tulajdonképpen egységes pedagógiai programról sem beszélhetünk, hiszen több dokumentumban kaptuk meg az elemzés tárgyául szolgáló szöveget. Ahol egy egységes dokumentumban olvashattuk a pedagógiai programot, ott is több esetben nagyobb hiányosságokba ütköztünk: a pedagógiai programokra vonatkozó ajánlott és kötelező elemek (Kormos, 2010) megléte és kidolgozottsága ugyanis meglehetősen vegyes képet mutatott.

Olyan programmal nem is találoztunk, ahol a fentebb ismertetett ajánlott és kötelező pedagógiai program-elemek mindegyike megjelent volna, olyannal viszont igen (1. fővárosi és 1. vidéki akadémia), ahol majdnem az összes jelen van és kellően kidolgozásra került. Más programokban (2. és 3. fővárosi akadémia, 3. vidéki akadémia) csak egy része vagy csupán a töredéke jelent meg mind az ajánlott, mind a kötelező elemeknek, egy esetben (2. vidéki akadémia) pedig valójában egyik elem sem (!) volt jelen a programban. Ezek a különbségek tehát jelentősek, ezáltal több kérdést vetnek fel a minőségre való törekvés kapcsán is.

A dokumentumok elnevezése szintén heterogén képet fest, ugyanis az általunk vizsgált hat akadémia mindegyike különbözőképpen nevezte el pedagógiai programját. Ez a tény arra enged következtetni, hogy az akadémiák saját maguk határozták meg az egyes programok formai egységeit, és a pedagógiai kérdésekben (így például a pedagógiai programkészítésben) gyaníthatóan nem eléggé magabiztosak vagy jártasak a megszövegezők.

### *A pedagógiai programok tartalmi sajátosságai*

A pedagógiai programok tartalmi elemzése során a következő kérdésekre kerestük a választ:

- Hogyan veszik számba az infrastrukturális sajátosságokat (tárgyi és emberi erőforrásokat) az akadémiák pedagógiai programjai?
- Fellelhető-e az egyes dokumentumokban a nevelési program, ha igen, akkor mennyire kidolgozott ez a terület?
- A gyermeki személyiségfejlesztés milyen mértékben érvényesül az egyes programokban, milyen fontosságot szánnak ennek a szövegalkotók?
- Milyen gyermekkép alapozza meg a programok pedagógiai megfontolásait?
- Milyen értékek artikulálódnak a programokban?
- Hogyan és milyen célokat fogalmaznak meg a programok az intézmények számára?
- Helyet kapnak-e a programokban minőségbiztosítási megfontolások: vannak-e számonkérhető (vagy bármilyen) teljesítménykritériumok az akadémiák részéről?

Első vizsgálati területünk a *tárgyi infrastruktúra és az emberi erőforrás* számbavételének kérdése volt. Elemzésünk alapján elmondható, hogy mindössze két program esetében (az 1. fővárosi és az 1. vidéki) találoztunk részletesen kidolgozott, erről a szegmensről bőségesen információt adó részzel. A 3. vidéki akadémia program-

jában jelentek meg ugyan erről szóló információk, mindezek azonban kidolgozatlanok, részlethiányosnak mutatkoztak. Három program esetében (2. és 3. fővárosi, 2. vidéki) azonban utalást sem találtunk erre a szempontokra a dokumentumokban.

A *nevelési programok* megléte esetében hasonló a helyzet. Az általunk vizsgált hat program közül ugyanis mindössze egy dokumentumban (1. vidéki akadémia) találoztunk részletesen kidolgozott, majdnem minden fontos területre (nevelési alapelvek, értékek, célok, feladatok, eszközök, nevelési területek) kitérő nevelési programmal. A másik öt program közül háromban (1, 2, 3. fővárosi akadémia) megjelent ugyan szerkezeti egységként a nevelési program, de ezek a részek inkább kidolgozatlanok, érintőlegesnek bizonyultak, vagy csak egy konkrét területre tértek ki csupán. Ami azonban szembeűnő, hogy két pedagógiai program (2, 3. vidéki akadémia) egyáltalán nem tartalmazott nevelési programot, ami lényeges hiányosságként értelmezhető ezen két intézmény esetében.

A nevelési programhoz szorosan kapcsolódó területként vizsgálva *a gyermeki személyiségfejlesztés fontosságára, a pedagógus szerepére és ennek érvényesülésére* is kíváncsiak voltunk. Az összképet tekintve azt láthatjuk, hogy négy dokumentumban (1. és 2. fővárosi, 1. és 3. vidéki) nagy hangsúlyt fektetnek erre a területre, kiemelve ezekben a gyermeki személyiségfejlesztés fontosságát, a személyiségközpontú környezet kialakítását, illetve a felkészült szakemberbázis meglétének szükségességét. Két program esetében (3. fővárosi akadémia, 2. vidéki akadémia) azonban nem történt utalás erre a területre, ami mindenképpen hiányosságként értelmezhető.

A megvizsgált pedagógiai programokkal kapcsolatban általánosságban azt kell kijelentenünk, hogy nagy részük nem tartalmaz *explicit gyermekképet*. Nem található bennük olyan megalapozó fejezet, melynek az lenne a feladata, hogy átgondolja az akadémiákon foglalkoztatott korosztályok sajátosságait, a velük való foglalkozás sajátos pedagógiai igényeit. A program egyéb tartalmi elemeiből persze visszafejthetők a megalapozó gyermekkép elemei, ám ha megtesszük ezt az elemző lépést, azt láthatjuk, hogy a derivatív módon megjelenő gyermekképek elemei valójában nem különböznek az egyéb, nem-specifikus profilú iskolai pedagógiai programok hasonló elemeitől, azaz egybevágnak a közoktatási intézmények esetében feltárt (Brezsnyánszky, 2000) sajátosságokkal, nem tartalmaznak a sporttevékenységgel kapcsolatosan jelentőssé váló elemet. Fontos hangsúlyoznunk azt, hogy mivel ezek a programok az akadémiák esetében több funkciót is el kellene lássanak (így egyrészt például a szülők érdeklődésének kielégítését, akik számára a 2011. évi CXCV. köznevelési törvény is szavatolja azt a jogot, hogy megismerhessék a gyermekükkel foglalkozó akadémiák működési gyakorlatát, másrészt a pedagógiai képzettséggel nem rendelkező sportági szakemberek, edzők munkájának orientálását is támogatnia kellene) a gyermekképpel foglalkozó általános-alapozó fejezet kimaradása nem elhanyagolható hiányosságot jelent.

Ezen a területen a programokból két érdekes elem emelhető ki, mindkettő szimptomatikusan példázza fenti megállapításainkat. Az egyik példánk azt mutatja meg, hogy az akadémista gyermekek sajátosságaival, illetve a velük szemben elvartakkal kapcsolatban a szöveg tartalmaz ugyan helyenként sajátos kitételeket, melyeket azonban a szöveg nem tölt meg tartalommal, s amelyek így megmaradnak a pusztán megállapítás szintjén:

*„A diákok 'iskolapolgárok', illetve szeretnénk, ha azokká válnának”<sup>7</sup>*

A meghatározás így nemhogy segítene megértenünk az akadémista fiatalok sajátosságait, de valójában inkább csak kérdéseket vet fel: érdekes lenne megtudnunk, pontosan milyen sajátosságokat fed az 'iskolapolgár' fogalom, hiszen ezzel jobban megérthetnénk a program megszövegezőjének szándékát, azonban az értelme-

7. A 2. fővárosi akadémia programja.

zéshez nem kapunk segítséget, így a program meghatározását sikertelennek kell minősítenünk. Másik példánkban a program szövege tartalmaz egy szokatlanul nyílt állásfoglalást a tanítványi kör sajátosságával kapcsolatban (kiemelés tőlünk):

*„Az itt tanuló sportolók számára a Pedagógiai Programban rögzített alapértékek mentén évről-évre sikeres diáksporolókat készítünk fel az érettségire, illetve a továbbtanulók számára stabil tudást nyújtunk, melyet a felsőoktatásban kamatoztathatnak. A labdarúgók esetében ezek az alapértékek és kompetenciák „finoman szólva” nehezen kivitelezhetők.”<sup>8</sup>*

Ebben az esetben annak lehetünk tanúi, hogy bár a program, ismét adós marad az akadémista fiatalok sajátosságainak gyermekkép-szerű kibontásával, azonban váratlan őszinteséggel használja fel azt a sztereotíp képet, mely a kívülálló számára nem ismeretlen a sportolók „civil” képességeivel kapcsolatban. Ez bántóan szakmaitlan egy nevelési intézmény pedagógiai tevékenységét meghatározó alapidokumentumban, illetve lesújtó képet mutat a szöveg alkotójának pedagógiai jártasságáról és érzékenységéről.

Ismét csak felmerül bennünk a kérdés: milyen következtetést von le a program idézett részletét olvasó szülő a gyermekét nevelő intézmény tevékenységével, gyermekek nevelése iránti attitűdjével kapcsolatban, illetve milyen gyakorlati következtetésre jut egy ilyen pedagógiai megállapítás alapján a pedagógiában kevésbé járatos (és alighanem ezen a területen képzetlen) szakember, edző.

Az értékek terén a megvizsgált programok meglehetősen vegyes képet rajzolnak ki. Jellemző ezen a területen, hogy a fogalomhasználat nagy zavart mutat, az értékek gyakran az alapelvek szinonimáiként jelennek meg, ezzel is jelezve, hogy a megszövegezők nincsenek pontosan tisztában az értékek pedagógiai szerepével és jelentőségével, hogy az értékelmélet neveléstudományi hagyományát már ne is említsük. A programok mindenestre többféleképpen kezelik az értékek problémakörét. Vannak közöttük olyanok, melyek kikerülik ezt a feladatot, és egyáltalán nem beszélnek értékekről. Vannak olyanok, amelyek megfogalmazzák értékeket, de meglehetősen általánosan: a szövegbe bekerült értékek nincsenek kapcsolatban az intézmény elsődleges profiljával, a sportutánpótlás-képzéssel. Ezekben az esetekben a megfogalmazott értékek általában érvényesek, de valójában bármely tetszőleges nevelési vagy oktatási intézmény programjában megállnák a helyüket, nem kapcsolódnak semmilyen formában a sportszakmai tevékenységhez, és végül vannak olyanok, amelyek megfogalmazzák értékeket, még hozzá olyan értékeket, melyek eléggé specifikusnak tűnnek, azaz amelyek megkülönböztetik a labdarúgó akadémiákat minden egyéb nevelési intézménytől. Az alábbiakban néhány példát mutatunk be az értékek megfogalmazásával kapcsolatos kísérletekre:

2. számú fővárosi akadémia:

*„Munkánkat a demokrácia értékei hatják át, mert:*

- egyrészt olyan demokratikus magatartásra készítjük fel tanulóinkat, amelyben az egyén és a köz érdekei egyaránt megfelelő szerephez jutnak,*
- másrészt, a minden ember számára nélkülözhetetlen általános műveltségnek azokat a szilárd alapjait sajátítjuk el, amelyekre biztonságosan építheti ismereteit a későbbiekben valamennyi tanuló.*

*Nevelő-oktató munkánk a közös nemzeti értékeket szolgálja, mert:*

- fontos szerepet szán a hagyományoknak és a nemzeti azonosságtudat fejlesztésének.*
- az európai, humanista értékrendre építettük nevelési-oktatási programunkat.*
- nagy figyelmet fordítottunk az emberiség előtt álló közös problémákra.*

8. A 2. fővárosi akadémia programja.

*Hangsúlyozzuk: az egyén és az állam felelőségét,*

- *a társadalmak lehetőségeit, feladatait a problémák megoldásában,*
- *a Földet, az emberiséget, az egyes közösségeket fenyegető veszélyek csökkentésében.*"<sup>9</sup>

3. számú fővárosi akadémia:

„Értékek, deklarált alapelvek, amelyekből levezethetjük céljainkat és feladatainkat:

Türelmesség, Esélyegyenlőség, Nyilvánosság, Tehetség gondozás és tehetséggondozás, Felzárkóztatás, Személyiségfejlesztés, Közösségfejlesztés, Egészség- és környezetvédelem, Partnerközpontúság, Tanulói hátrányok kompenzálása

Általánosan érvényesíteni kívánjuk az alábbi alapelveinket:

Tapasztalatszerzés elve, Következetesség elve, Motiváció elve, Koncentráció elve, Felelőség,

*Erkölcösség, lelkiismereti és vallási szabadság, Az alapvető emberi és szabadságjogok, a gyermekeket megillető jogok érvényesítése*"<sup>10</sup>

1. fővárosi akadémia:

„*Kiemelten fontos alapelveink:*

*önállóság, együttműködés, nyitottság, sokszínűség, türelmesség, korrektség, tisztelet, empátia, szakszerűség, személyiség*"<sup>11</sup>

A programok elemzése alapján általánosságban elmondható, hogy a bennük foglalt értékek:

- a) nem alkotnak koherens rendszert egy-egy akadémia esetében sem, hiszen a fenti példák is mutatják, hogy az értékek felsorolása nem tűnik többnek pusztán ötletelésnél – nem különülnek el az értékek típusai, nem épülnek zárt rendszerré, nem alapozódnak meg a gyermekképzésben (hiszen mint korábban állítottuk, az általában hiányzik a programokból), mint ahogy másban sem, a programok nem mutatnak rá az értékek közötti kapcsolatokra;
- b) gyakran keverednek más programelemekkel, így gyakran vegyülnek az akadémiák céljainak, feladatainak megfogalmazásával.

A programok elemzése során célanalízisre is vállalkoztunk, vagyis arra voltunk konkrétan kíváncsiak, hogy az egyes labdarúgó akadémiák milyen célokat fogalmaznak meg a saját intézményük számára, mely területeket emelik ki ezek közül elsősorban.

A programok elemzése alapján általánosságban kijelenthetjük, hogy az akadémiák cél- és feladatmegfogalmazásai nyelvi szinten bizonytalanok, gyakran keverednek a leíró és előíró megfogalmazási módok. A célok és feladatok meghatározása gyakran keveredik az értékeket rögzíteni hivatott szövegelemekkel. A megfogalmazott cél- és feladatrendszer a megvizsgált programok esetében gyakran nem áll össze logikailag egységes egészzé, elemei nem épülnek egymásra. A célok, feladatok, tevékenységek nem alkotnak értelmesen egységes folyamatot, a megszővegezők láthatóan nem törekedtek arra, hogy az elemek pusztán megjelenítésén kívül megpróbáljanak koherens rendszert teremteni, lásd az alábbi példát:

*„Az iskolában-egyesületben folyó nevelő-oktató munka céljai*

- *vegye figyelembe, hogy a tanulók ismeretszerzési folyamatában 14 éves kortól előtérbe kerül az elvont fogalmi és az elemző gondolkodás*

9. A 2. fővárosi akadémia programja.

10. A 3. fővárosi akadémia programja.

11. Az 1. fővárosi akadémia programja.

- a különböző érdeklődésű, eltérő értelmi, érzelmi, testi fejlettségű, képességű, motivációjú, szocializált-ságú, kultúrájú gyerekeket együtt neveljük
  - a tanulókat érdeklődésüknek, képességüknek és tehetségüknek megfelelően készítse fel a társadalomba való majdani beilleszkedésre
  - a társadalom számára hasznos embereket neveljen tanítványaiból
  - olyan felnőtteket neveljen tanítványaiból, akik tanulmányaik befejezése után képesek lesznek önállóan eligazodni a társadalom állandó változásaiban
  - a magas színvonalú, sokrétű ismeretközléssel fejlessze a tanulók önálló problémamegoldó képességét, készségét és kreativitását
  - tanítványok ne csak az életben legyenek képesek érvényesülni, hanem a társadalomba is be tudjanak illeszkedni
  - alapozza meg a felkészülést, a jogok és kötelességek törvényes gyakorlására.
- Az [egyesület neve]-ban folyó nevelő – oktató munka feladatai
- fejlessze a tanulóiban azokat a képességeket, készségeket, amelyek a környezettel való harmonikus, konstruktív kapcsolatokhoz szükségesek
  - a tanulási tevékenységek közben és a tanulói közösségekben való élet során fejlessze a tanulók önismeretét, együttműködési készségét, akaratát, segítőkészségét, szolidaritásérzését, empátiáját
  - tudatosítsa a tanulóiban a közösség demokratikus működésének értékét és néhány általánosan jellemző szabályát
  - tisztázni az egyéni és közérdek, a többség és kisebbség fogalmát, és ezek fontosságát a közösséghez, illetve egymáshoz való viszonyulásba
  - fejlessze a tanulóiban a nemzeti azonosságtudatot, képviselje az egymás mellett élő különböző kultúrák iránti igényt<sup>12</sup>

A fent kiemelt részben jól látszik, hogy mindenféle konkrétum megfogalmazása és definiálási erőfeszítés nélkül sorakoznak az intellektuális, a szociális, személyes fejlesztési elemek logikai elrendezés nélkül, érezhetően ötletszerűen csapongva egyik fejlesztési területről a másikra, majd vissza.

Gyakran azt is megfigyelhetjük, hogy az akadémisták fejlesztésére vonatkozó célok mellett, sőt szinte azokat felülírva jelennek meg a szervezetfejlesztésre irányuló célok is. Erre jó példa a 3. vidéki akadémia programjának következő szakasza (kiemelés tőlünk):

- „- Célunk a sportolók felkészítése a versenyzésre korszerű oktatási módszerekkel, eszközökkel a különböző nevelési lehetőségek kihasználásával.
- Fő feladat: Optimális kollégiumi elhelyezés biztosítása, együttműködve a bázis intézményekkel (...)
  - A legfontosabb célkitűzésünk önálló sportkollégium kialakítása [város neve] város többi sport egyesületével összefogva a város segítségét kérve.”<sup>13</sup>

12. A 2. fővárosi akadémia programja.

13. A 3. vidéki akadémia programja.

Különösen érdekes azonban az, hogy alig-alig kap teret az akadémiák valódi funkciója: a sport-szakmai fejlesztés, illetve annak támogatása. Ez alól a megvizsgált programok alapján csak az egyik akadémia (1. fővárosi) jelent kivételt:

*„A klub utánpótlás nevelésének elsődleges célja, hogy saját nevelésű, a klubhoz kötődő, megfelelő technikai tudással és taktikai ismeretekkel rendelkező játékosokat neveljen ki az első csapat számára. Másodlagos cél, hogy sok, a környéken élő fiatal szoktasson rá a rendszeres sportolásra, szerettesse (sic!) meg velük a mozgást és a sportágot, ezáltal közvetett módon járuljon hozzá egy egészségesebben élő, nagyobb munkabírású generáció kialakításához. A rendszeres edzések elősegítik egy pontos életritmus kialakítását, rendszerességhez, tudatossághoz szoktatják a fiatalokat, akiknél kevésbé, vagy egyáltalán nem érvényesülnek a környezetben fellelhető negatív, a személyiséget romboló hatások (italozás, drog-fogyasztás, csavargás).*

*A játékos nevelés rendszer célja kettős. Az egyik, hogy a profi csapat számára kitűnően felkészült fiatal játékosokat produkáljon. A másik, hogy a profi csapat minél kevesebb anyagi ráfordításból, saját nevelésből csináljon a környezete által is szerethető csapatot. Ez egy zárt rendszer. A rendszer transzfer folyamatként működik, hiszen széles és mélyen az egész körzetből meríthet.”<sup>14</sup>*

Az utolsó tartalmi elemzési szempontunk a minőségbiztosítás területére vonatkozott, és ezen a területen már nem ért bennünket meglepetés, ugyanis véleményünk szerint a fenti sajátosságokból egyenesen következik, hogy a megismert pedagógiai programokban hiányosan és általánosan megfogalmazott célok teljesülésének ellenőrzése nehéz, vagy inkább lehetetlen feladat, a labdarúgó szakmai elemek tekintetében éppúgy, mint az egyéb nevelési összetevőkkel kapcsolatosan. Nem is csoda, hogy a vizsgált akadémiai pedagógiai programok nem tartalmaznak minőségbiztosítási elemeket, sikerkritériumokat, visszacsatolási eljárásokat a célok teljesülése vagy nem teljesülése esetére. Ahol esetleg szóba kerül az eredményesség kérdése, ott csak a hagyományos iskolai elemek kapnak teret, a specifikus sport-szakmai dimenziók, a sport területén elért sikerek kérdése nem. Lásd az alábbi példát:

#### *„AZ EREDMÉNYESSÉG ÉRTELMEZÉSE*

*A kollégium a szülővel és az iskolával együtt hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló eredményesen végezze és fejezze be a tanulmányait.”<sup>15</sup>*

Összegzésképpen a formai és a tartalmi jegyek alapján történő elemzés után kijelenthetjük, hogy a vizsgált hat labdarúgó akadémia pedagógiai programja rendkívül heterogénnek mondható mind a formai, mind pedig a tartalmi vizsgálati szempontjaink alapján. Több program esetében komoly hiányosságokat véltünk felfedezni, ami a pedagógiai részlegek minőségi működését is nagyban befolyásolhatja. Ha mind a formai, mind pedig a tartalmi jegyek összes elemzési területét és eredményét figyelembe vesszük, akkor két program (1. fővárosi és 1. vidéki) emelhető ki – terjedelmében, szerkezetében, illetve a különféle tartalmi jegyek meglétében és ezeknek az ismertetésében – a többi közül, noha ezeket sem neveznénk maradéktalanul kielégítő minőségűnek. A

14. Az 1. fővárosi akadémia programja

15. Az 1. fővárosi akadémia programja.

másik négy akadémia pedagógiai programjának mindegyike rendelkezik komolyabb hiányosságokkal, sőt esetükben az elfogadhatóság is kérdéses lehet.

## *A pedagógiai programokkal kapcsolatos interjúk vizsgálatunk*

Ahogy már korábban is említést tettünk róla, az általunk kiválasztott labdarúgó akadémiák pedagógiai programjainak elemzése mellett interjúkat is vettünk fel az egyes utánpótlásbázisok oktatási részlegeinek vezetőivel, amelyek során ennek a szekciónak a működési sajátosságairól szeretnénk volna érdeklődni. Kérdéseink az egyes részlegek működésével kapcsolatosan több részterületre is kitértek, mint például a szekciók vezetőinek a rekrutációjára, motivációjára, a részleg kialakításának, jelenlegi működésének koncepciójára, illetve az esetleges problémák, nehézségek, fejlesztési javaslatok említésére.

Az interjúalanyainkhoz intézett első kérdésünkben arra voltunk kíváncsiak, hogy mi motiválta őket választásukban, azaz miért éppen egy labdarúgó akadémián dolgoznak, van-e esetleg valamilyen különleges motivációjuk, amely miatt ebben a munkakörben tevékenykednek.

A kérdésre válaszolva több részlegvezető is a klubszeretetet jelölte meg a legfőbb motivációs tényezőként, ami miatt ezt a feladatkört választotta munkájának. Mindezt hihetővé teszi, hogy az általunk vizsgált labdarúgó akadémiák anyaegyesületei nagy tradíciókkal rendelkező klubok a honi mezőnyön belül. Interjúalanyaink azt is hozzátették még, hogy alapvetően szeretik a labdarúgást, illetve szeretnek gyermekek közelében tevékenykedni, segíteni a pályafutásukat, alakítani a sorsukat. Ebben a kérdésben válaszadóink nagy összhangban nyilatkoztak.

A következő kérdésünkben arra kértük a részlegvezetőket, hogy mutassák be a saját oktatási és szociális szekciójuk működési elveit, ismertessék a részleg legfőbb jellegzetességeit. Az interjúalanyok által elmondottak alapján mind a hat akadémián működik valamilyen formában a szociális és oktatási részleg, azonban az mindenképpen különbség közöttük a működést illetően, hogy nyitott (például 2. fővárosi, 1., 2. és 3. vidéki akadémia) vagy pedig zárt (például 1. és 3. fővárosi akadémia) akadémiairól van-e szó. A két típus között az a legfőbb különbség, hogy míg a nyitott típusú akadémiák az iskolai oktatást különböző bázisiskolák segítségével bonyolítják le, azok különböző osztályaiba integrálva az akadémista gyermekeket, addig a zárt típusú akadémiák a saját akadémiájuk falain belül szervezik meg a növendékeik oktatását. Általában ez úgy működik, hogy a pedagógusok járnak ki az akadémiákra délelőttönként tanítani a fiatalokat, szorosan igazodva a fiatalok edzésbeosztásához. Az egyik ilyen típusú akadémia (3. fővárosi akadémia) szekcióvezetője beszélt az ottani oktatás menetéről, a fiatalok napirendjéről:

*„8-tól kezdődik az oktatás az akadémistáknak, az első három óra kedden és csütörtökön meg van tartva, utána a negyedik és az ötödik órában van edzésük. Vissza az akadémiára hétfőnként járnak a gyerekek a hétvégéről, így azokon a napokon déltől kezdődik az oktatás számukra és általában fél 4-ig vannak óráik. Fél 4 után minden nap edzésük van, edzés után pedig kimenőt kapnak a fiatalok, írnak nekem, hogy kimentek, tehát ezzel kapcsolatban nincsenek olyan nagy kötöttségek. Esténként tanulószoba van, akiknek viszont 4 egész vagy afeletti átlaga van, nekik nem kötelező lejönni, ha valaki ront, akkor le kell járnia.”*

Jól láthatóan a zárt akadémiai rendszeren belüli oktatás szoros ütemterv segítségével kénytelen működni, ebből is következik, hogy komoly a gyermekek leterheltsége majdnem minden nap. A nyitott akadémiák esetében az általános iskolásoknál az interjúalanyok szerint különösen fontos szempont a bázisiskolák kiválasztása-

kor, hogy az adott iskola milyen távolságra található az akadémia nyújtotta lakóhelytől, a középiskolák esetében pedig az akadémiák a játékosokat és azoknak a szüleit próbálják meg bizonyos oktatási intézmények felé irányítani, ügyelve a túl erőszakos nyomásgyakorlás elkerülésére. Az egyik interjúalanyunk (2. fővárosi akadémia) így fogalmazott ezzel kapcsolatosan:

*„Úgy ajánljuk ki ezeket az iskolákat a szülőknek, hogy nézzük a távolság háromszögét: lakóhely, iskola, edzeshelyszín. Célunk, hogy lehetőleg minél szűkebb legyen a pontok között a szakaszok hossza, hiszen idővesztésüket nem szeretnénk eredményezni.”*

A középiskolások esetében az akadémiák elsősorban arra törekcsenek, hogy növendékeiket a köznevelési típusú sportiskolákba irányítsák, mégpedig azért, mert ezek a típusú intézmények tolerálják a leginkább a gyermekek sport jellegű távolléteit. Az egyik interjúalanyunk (2. fővárosi akadémia) elmondta, hogy inkább az általános gimnáziumokat célozzák meg az oktatás lehetséges helyszínéként a szakgimnáziumokkal szemben, ugyanis velük éppen az a legfőbb probléma, hogy ott rengeteg gyakorlat délután és hétvégén szerveződik, amely időbeosztás az akadémiai szintű sporttal nehezen lenne összeegyeztethető.

Több részlegvezető is hangsúlyozta interjúinkban a tanulás fontosságát az egyes utánpótlásbázisokban, ahogyan az egyik alanyunk (1. fővárosi akadémia) fogalmazott ezzel kapcsolatban: *„A magas szintű sportnak feltétele, hogy a kognitív képességek rendjén legyenek, illetve fejlesszük a mentális területeket is.”*

Azt mindenesetre kijelenthetjük, hogy minden vizsgált akadémia esetében nagy figyelmet fordítanak az akadémisták iskolai oktatásával kapcsolatos kérdések megszervezésére. Ki kell emelnünk azt is, hogy találkoztunk olyan akadémiával, ahol alap gondolatként jelent meg már az akadémia alapításakor a tanulás és az emberi személyiségfejlesztés fontosságának érvényesítése a sportági szakképzés mellett, ezáltal ezen elgondolás mentén került kialakításra az oktatási részleg és az arra vonatkozó működési koncepció. Az egyik vidéki akadémia (2. vidéki akadémia) oktatási részlegének vezetője a következőképpen fogalmazta meg a gondolatait ezzel kapcsolatban:

*„A klub nagy hangsúlyt fektet arra, hogy ne csak a futballpályán nyújtsunk maradandót, hanem embert próbáljunk nevelni, mivel tudjuk, hogy ha 2-3 gyermeket ki tudunk nevelni NB I-es szintre a 120-ból, azt mondhatjuk, az már nagyon magas százalék. Mindenki jól tudja, hogy nem mindenkiből lesz NB I-es focista, és pont ez a klubnak a koncepciója, amit a vezetőség is mindig folyamatosan hangoztat, hogy embereket kell nevelni, akik, ha nem is sikerül úgy a sportpályafutás, akkor is meg tudják találni a helyüket az életben.”*

Érdemes azonban a fenti gondolatokon kissé mélyebben elgondolkodnunk, hiszen, ha ténylegesen ilyen kevés fiatalnak sikerülhet a profi pályafutás, akkor valóban kulcskérdéssé válik, és egyben felértékelődik az egyes akadémiák oktatási részlegeinek a működése, ezzel párhuzamosan pedig annak minősége is, hiszen a profi pályafutásról „lemaradó” gyermekek részére a tanulás lehet az egyetlen út a sikeres jövőbeli életút felé. Kérdés, hogy vajon a gyermekek hogyan látják a saját helyzetüket, látják-e a jövőbeli kifutási lehetőségeiket, mennyire gondolkodnak duálisan a jövőjüket illetően? Vajon ezt a helyzetet tisztázták-e a beiratkozás előtt a labdarúgó karrierről álmódó tehetséges akadémista-aspiráns gyerekekkel és szüleikkel? Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása jelen munkánknak nem feladata, de a közeljövőben a kérdőíves elemzéseket követően minden bizonnyal választ fogunk kapni rájuk.



Az egyes akadémiák oktatási részlegeinek működését illetően több hasonlóság is felfedezhető az interjúalanyaink beszámolóí alapján. Szinte mindenhol részt vesznek a részleg működésében a részlegvezetők mellett a helyetteseik, illetve nevelőtanárok, akik közvetlen kapcsolatban vannak a kollégiumokban elszállásolt fiatalokkal. Egyes akadémiákon jól működik a tehetséggondozás (van, ahol például pályázatok segítségével nyertek támogatást a nyelvórák fejlesztésére, mint például a 3. fővárosi akadémián), illetve jelen van a felzárkóztatás lehetősége is, ahol az iskolai tananyagban lemaradókat vagy a tanulási nehézségekkel küzdőket igyekeznek külön támogatni és segíteni. Fontos feladatuk még az oktatási és szociális részlegekben dolgozó szakembereknek, hogy egyfajta hidat képezzenek az oktatási intézmények és az edzők között, vagyis folyamatosan nyomon kövessék és közvetítsék az edzők felé az akadémisták tanulmányi eredményességét, az iskolákkal kapcsolatos pozitív vagy negatív történéseket, illetve kapcsolatot ápoljanak a szülőkkel is. Az interjúalanyok elmondásai alapján az osztályfőnökökkel napi szinten működik a kapcsolattartás, és általában jó kapcsolatot ápolnak a bázisiskoláikkal, bár itt több alany is megjegyezte, hogy vannak azért súrlódások és nehézségek, de általában sikerül ezeket megoldani. A legtöbb konfliktus éppen abból ered, hogy a fiataloknak gyakran kell kikérőt kérni a sportolással kapcsolatos elfoglaltságok miatt (például bajnoki vagy válogatott mérkőzések), és néhány oktatási intézmény ezt a helyzetet nehezebben kezeli. Erre vonatkozóan az egyik interjúalanyunk (2. fővárosi akadémia) megosztotta velünk a gondolatait:

*„Azokkal az intézményekkel van elsősorban gond, akikkel nincs együttműködési megállapodásunk, mert nem köznevelési típusú sportiskolák. Az ott dolgozó tanárok nem tudják, vagy nem értik azt, hogy ebben a korosztályban el kell fogadni, hogy tanárként én a rangsornak nem tudom hányadik eleme vagyok, és az első helyen az edző áll. És ha változást vagy eredményt akarok elérni, akkor fel kellennem a kapcsolatot az edzővel, mert ő két mondatával lehet elintézi azt, amit én tanárként vagy osztályfőnökként órák alatt sem tudok elérni.”*

Az interjúalanyok megemlézték még az elektronikus napló bevezetésének nagy előnyeit is, hiszen ezáltal sokkal egyszerűbben ellenőrizhetők a játékosaik iskolai teljesítményei. A szekcióvezetők elmondása alapján tudjuk, hogy az akadémiák minden esetben maguk alakították ki a részleg működését, előzetes kooperáció vagy szakmai konzultációk nélkül. Az egyik interjúalany (1. fővárosi akadémia) elmondta, hogy a Double Pass megjelenése és vizsgálódásai előtt is működött ez a szekció informálisan, hivatalossá azonban csak a belga cég vizsgálatai előtt vált, ők ugyanis az egyik szervezeti egységként értékelik és pontozzák is ennek a részlegnek a működését:

*„Mindig is működött a részleg, csak nem az volt a neve, hogy oktatási-szociális részleg, ez már a Double Pass által lett így elnevezve, de maga a működésre vonatkozó ötlet az belső indíttatású.”*

Felmerült bennünk ennek alapján az a kérdés is, hogy vajon miért nem folytatnak szakmai beszélgetéseket az egyes akadémiák ezen részlegének vezetői a saját oktatási és szociális szekciójuk működését illetően, esetleg segítve ezzel egymás hatékonyabb munkáját, illetve lehetőséget adva egymás jogyakorlatainak adaptálására. Az egyik interjúalanyunk (1. vidéki akadémia) ezzel kapcsolatban a következőt válaszolta:

*„Mindig azon gondolkodom, hogy min tudnánk még egy picit változtatni. Ezért akarok elmenni minden egyes akadémiára, és megnézni, hogy ők hogyan csinálják, mert a jót át kell venni. Lehet, hogy neki van jó ötlete, lehet, hogy nekem van jó ötletem. Nekünk szakmai beszélgetésekre kell elmennünk, mindenki mondja el a tapasztalatait, hogy sikeresebbek lehessünk ők is és mi is.”*

Úgy tűnik tehát, hogy bár nem volt lehetőség az előzetes tájékozódásra a programok létrehozásakor, illetve nem álltak rendelkezésre adaptálható alternatívák az akadémiák megalakításakor, mostanra már lenne igény szakmai beszélgetések folytatására a szekciók működését illetően, mindezzel segítve a tapasztalatok megosztását vagy akár közös megoldások keresését egy-egy felmerülő problémával kapcsolatban. Kétséges, hogy erre ténylegesen is sor kerül-e az akadémiák részéről a jövőben, legalábbis a nyilvánossággal kapcsolatos magatartásuk a kételyt erősíti.

Interjúalanyaink a programok minőségével egyébként nem elégedettek maradéktalanul, szinte mindegyikük kiemelte, hogy *„mindig van hova fejlődni és fejleszteni”*, tehát majdnem mindenhol lehetne még csiszolni az eddigi működés hatékonyságán. Kitértek a nehézségekre is: többen említették például, hogy akkor tudnának valóban komolyan a szekcióval kapcsolatos feladataikra koncentrálni, ha főállásban, napi 8 órában tudnának tevékenykedni, ez szerintük a hatékonyságukat is nagyban növelné. Egy interjúalany (1. vidéki akadémia) az infrastrukturális lehetőségekkel is elégedetlen – pedig sportszakmai szempontból éppen ez a terület, ami a hazai labdarúgó akadémiák esetében egészen kiváló színvonalú. Interjúalanyunk viszont hiányol a saját akadémiajukon belül egy olyan helyet, ahová az edzések előtt korábban megérkező növendékek beülhetnének és tanulhatnának:

*„Nincs az akadémián olyan rész, ahova mondjuk azok a gyerekek, akik hamarabb ideérkeznek, esetleg tudnának tanulni, főként a vidékiekre gondolok. Nagyon kellene egy olyan, hogy hamarabb kijön, itt le tudna ülni, edzés előtt idejönne, meg tudná tanulni.”*

Egy másik akadémia (3. vidéki akadémia) részlegvezetője is infrastrukturális hiányosságokról tett említést. Egy olyan egységes intézményt, sportkollégiumot hiányol még a jelenlegi működésükből, ahol egy helyen történhetne a játékosok iskolai oktatása és pihentetése, és ezáltal a klubhűség is jobban kialakulhatna:

*„Sokkal egyszerűbb megoldás lenne egy kollégium, ott is egyben lehetnének a sportolók, azt gondolom, a mi hátrányunk, hogy nincs egy iskolánk, ami lehet, hogy az előnyünk is, mert így több gyermeket tudunk behozni, nem mondjuk azt, hogy te gimnáziumba mész, te kőműves leszel, te meg pincér, nem mondjuk ezt. Ha ő asztalos szeretne lenni, akkor elmegy asztalosnak, ha gimnáziumba szeretne menni, akkor pedig oda megy. Igazából ezt meg tudjuk oldani, csak jó lenne, segítene a klubtudat kialakításában is, ha egy olyan helyre tudnának este bemenni, ahol tényleg azt látnák, hogy lila a címer, lila a fal és tényleg egy olyan közegbe, ahol építő lenne ez az egész történet.”*

A fejlesztési területek kapcsán több interjúalanyunk is a legfontosabbnak az iskolákkal való kapcsolatok hatékonyságának növelését tartja. Az egyik interjúalanyunk (2. vidéki akadémia) elmondta, hogy főképpen az egyházi iskolákkal vannak nagyobb súrlódások éppen azért, mert azokban az intézményekben más felfogás szerint tanulnak a gyerekek, maguk az intézmények is mást helyeznek előtérbe, ezáltal gyakran a be nem tervezett programok miatt problémás szituációk alakulnak ki az akadémia és az ilyen jellegű iskolák között. Egy másik interjúalany (2. fővárosi akadémia) a bázisiskoláik számának növelését szeretné elérni a jövőt tekintve,

vízont mindenképpen olyanokat tudna csak elképzelni, amelyek támogatják a sportpályafutással járó kötelezettségeket. Ő is említette az iskolákkal való együttműködési és kommunikációs problémákat, szerinte gyakran az iskolák csak a legvégső esetben fordulnak hozzájuk, pedig a problémák korábbi stádiumokban könnyebben orvosolhatók lehetnének:

*„Az iskolák esetében cél, hogy elhitessük az ott dolgozó pedagógusokkal, hogy mi együtt szeretnénk velük dolgozni. Azt többször tapasztalom, hogy már csak akkor jelentkeznek, amikor valami komoly probléma van, holott lehet, hogy ha hamarabb jelentkeznének minket bevonva, akkor hamarabb megoldást találunk, vagy megoldanánk a problémát.”*

Mindehhez hozzátette, hogy gyakran érzik a sztereotip megkülönböztetéseket is a sportággal kapcsolatban, amely jól összefoglalja az oktatási részlegek presztízsét is az akadémiák munkájában:

*„Nem akarok szemellenzős lenni, biztos, hogy benne van az is, hogy ezek labdarúgók. Most akkor miért kérném az edzőnek a segítségét, az sem jobb, mint a játékos, úgy sem lesz ebben partner és így tovább...”*

## Összegzés

Kutatásunk kezdetén azt feltételeztük, hogy a sportutánpótlás nevelésével foglalkozó intézmények gyakorlati tevékenysége pedagógiailag tudatos és megalapozott, ezért arra számítottunk, hogy rendelkeznek olyan jellegű dokumentummal, mint az egyéb oktatási és nevelési intézmények esetében a pedagógiai tevékenységet megalapozó pedagógiai program. Hogy tisztázzuk ennek a dokumentumtípusnak a sajátosságait, kutatásunk során áttekintettük a pedagógiai programok sajátosságaival, formális és tartalmi elemzésével foglalkozó szakirodalmat. Majd ennek ismeretében elvégeztük az akadémiáktól beszerzett (nyilvánosan elérhető, vagy egyes esetekben nehezebben hozzáférhető) pedagógiai programok elemzését.

Dokumentumelemzésünk egyrészt formai, másrészt tartalmi dimenziók mentén igyekezett jellemezni az akadémiai pedagógiai programokat. Összességében arra a megállapításra kellett jutnunk, hogy az általunk vizsgált hat akadémia pedagógiai programja mind a formai, mind pedig a tartalmi jegyek mentén rendkívül heterogénnek mutatkozott, vajmi kevés egységesség fedezhető fel bennük.

A heterogenitás mellett a programok kapcsán több esetben is hiányosságokba ütköztünk, a megszokott és elfogadott fejezetek rendre kimaradtak egy-egy dokumentumból, a programok minősége tehát hagyott kívánnivalót maga után. Ennek alapján azt is kijelenthetjük, hogy a hiányos vagy kevésbé kidolgozott pedagógiai programok minőségbiztosítási szempontból is kétséges eredménnyel alkalmazhatóak: ha nem kidolgozottak és jól meghatározottak a célok, vajon mit lehet számonkérni egy intézmény működésén? Mindezen megállapítások szorosan illeszkednek a Double Pass 2016-os auditjának<sup>16</sup> az eredményeihez a szervezeti egységeket illetően, ahol a belga cég szakemberei éppen a dokumentáció minőségének és mennyiségének a hiányát emelték ki a vizsgálat végeztével.

A dokumentumelemzésünket kiegészítő interjúink során az egyes részlegek vezetőivel beszélgettünk az adott akadémia pedagógiai részlegének a működéséről. Az interjúalanyok elmondásai alapján majdnem minden részleg apparátusának több szakember is a tagja, így meg tudják osztani egymás között az egyes részfeladato-

16. Forrás: [https://www.mlsz.hu/wp-content/uploads/2016/06/DP\\_glob%C3%A1lis-jelent%C3%A9s.pdf](https://www.mlsz.hu/wp-content/uploads/2016/06/DP_glob%C3%A1lis-jelent%C3%A9s.pdf)

kat, erősítve ezzel a szekció működését. Ugyanakkor egyértelművé vált, amit a dokumentumelemzés már sejtett: minden egyes intézmény a saját maga elgondolása alapján alakította ki saját szekcióját és pedagógiai programját, tehát ezeket nem előzte meg semmilyen felkészülés vagy szakmai diskurzus a részlegvezetők között, aminek a hiányát több alany is említette a beszélgetések során, és ami talán javított volna a dokumentumok színvonalán is. Úgy tűnik – és ebben egyetértünk a szekcióvezetőkkel –, hogy a pedagógiai tájékozódás hiánya tekinthető a rendszer legnagyobb és legalapvetőbb problémájának.

Összességében tehát elmondható, hogy a labdarúgó akadémiákon hiába működik az oktatási-szociális részleg, a működést megalapozó dokumentumok színvonala korántsem kielégítő. Az akadémiáknak pedagógiai dokumentumaik megírására jóval nagyobb figyelmet kellene fordítaniuk, hiszen azok többnyire hiányosak, kulcskérdéseket nem tartalmaznak, ezért akár hamis képet festhetnek az akadémia pedagógiai munkásságáról, ha egy laikus szülő vagy érdeklődő ezekbe betekint. Bár ezzel kapcsolatban ismételt meg kell jegyeznünk azt is, hogy ez a bepillantás korántsem egyszerű, hiszen a labdarúgó akadémiák egy része nem gondoskodik pedagógiai programja nyilvános hozzáférhetővé tételéről.

## Irodalom

---

1. Brezsnaynszky, L. (2000). Dialógus az iskolák pedagógiai programjaiban. In Brezsnaynszky L. (Ed.), *Pedagógiai programok elemzése* (pp. 9–22). Debrecen: A Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszékének Közleményei XCVIII.
2. Fenyő, I. & Rábai, D. (2016). A sporttehetség-gondozás jogszabályi környezete – a sportakadémiák Magyarországon. In Kovács Klára (Ed.), *Értéktérítő testnevelés: Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok.....életében* (pp. 65–88). Debrecen: CHERD-H, Debreceni Egyetemi Kiadó.
3. Gábri, K. (1998). A pedagógiai program mint az iskolaértékelés alapja. *Új pedagógiai Szemle*, 48(9), 41–50.
4. Kormos, V. (2010). *Módszertani összefoglaló: 3. Pedagógiai program és helyi tanterv*. INTER-STUDIUM – Az egész életen át tartó tanulás fejlesztése az intézmények közötti nemzetközi együttműködéssel". Szemere Bertalan Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium. Retrieved from <http://inter-studium.hu/pdf/modszertan/3.pdf> (2019. 03.20.)
5. Kotschy, B. (2003). Az oktatás célrendszere. In Falus I. (Ed.), *Didaktika* (pp. 107–134). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. Retrieved from [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_519\\_42498\\_2/ch06ml](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch06ml) (2019. 03. 12.)
6. Nerland, E. & Saether, S. A. (2016). Norwegian football academy players – Players self assessed competence, Perfectionism, Goal orientations and Motivational climate. *Sport Mont*, 14(2), 7–11.
7. Orosz, R. (2009). *A labdarúgó tehetség kibontakozását befolyásoló pszichológiai tényezők vizsgálata*. Doktori értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola. Retrieved from <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/88741/ertekezes.pdf?sequence=5&isAllowed=y> (2018. 10. 12.)
8. Rábai, D. (2018): A magyar labdarúgó akadémiai rendszer kialakulásának története és a Sándor Károly Labdarúgó Akadémia jelen gyakorlatának bemutatása. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 19(74), 52–58.

## Internetes források

---

1. <https://www.doublepass.com/>
2. [https://www.mlsz.hu/wp-content/uploads/2016/06/DP\\_glob%C3%A1lis-jelent%C3%A9s.pdf](https://www.mlsz.hu/wp-content/uploads/2016/06/DP_glob%C3%A1lis-jelent%C3%A9s.pdf)

## *A General Overview on the Educational Programmes of the Hungarian Football Academies*

---

In our research, we analyzed the pedagogical programs of Hungarian football academies. In our study, we intended to reveal the pedagogical aspects surrounding the students of football academies. Our previous research revealed that this is an unexplored scientific area, and also considered to be of secondary importance by academies, so its relevance is unquestionable. By document analysis, our research aims were to analyze comparatively the formal and content marks of the pedagogical programs of the academies and to refute or reinforce the experiences gained during the semi-structured interviews with the leaders of the pedagogical and social departments of the academies. Our research revealed that the pedagogical programs of each of the football academies are highly heterogeneous both in form and content, so there is hardly any unity between them. Based on the results of the interview analysis, each of the investigated academies has an educational and social department, several professionals are members of this apparatus, but the interviews confirmed the results of the document analysis. The academies almost always write their pedagogical programs autonomously. It can be an obstacle to strengthen cooperation between the institutions and to foster the unity or the development of quality of the pedagogical work and its professional documentation.

**Keywords:** football academies, pedagogical program, document analyses, interviews

# Tanulmányok

*Körkép*

# A gyermekkor felszabadítása Czóbel Béla festészetében II. Fiúgyermek-ábrázolások

Támba Renátó\*

*Tanulmányomban egy korábbi cikkem folytatásaként Czóbel Béla fiúgyermek-ábrázolásainak elemzésére vállalkozom a gyermekkor-történeti ikonográfia eszközeivel, az alkotó életművében fellelhető releváns tárgyú képek pedagógiai eszmetörténeti háttérmotívumainak feltárására, s ezzel együtt a kép mögött húzódó gyermekszemléleti mintázatok feltárására törekedve. Czóbel a Nyolcak alkotójaként érintkezésbe került a művészcsoportha nagy hatást gyakorló baloldali szellemi áramlatokkal, így áttételesen az életreform-mozgalmak új ember- és gyermekszemlélete is hatást gyakorolhatott felfogására, így a látottak értelmezésekor elsősorban az életreform, a reformpedagógia és a gyermek-tanulmányi mozgalom eszméi felől indulva kezdjük el, hasonlóan előző, ugyancsak a Neveléstudományban közölt íráshoz. Alapvető feltevésem szerint Czóbel festészetében a fiúgyermek a korszak „gyermek megváltó” toposzának tükrében értelmezhető, aki a társadalom megreformálásának zálogaként a természetes állapothoz való visszatérés lehetőségét hozza el a civilizációs sallangoktól terhelt polgári létmódtól menekülő ember számára.*

**Kulcsszavak:** ikonográfia, gyermekkortörténet, Nyolcak, Czóbel Béla

## Bevezetés

Tanulmányomban egy előző, a Neveléstudomány hasábjain megjelent cikkem (A gyermekkor felszabadítása Czóbel Béla festészetében I. – Leánygyermekábrázolások)<sup>1</sup> folytatásaként azzal a problémakörrel kívánok foglalkozni, hogy miképp jelentek meg a Nyolcak egyik meghatározó, ám szervezeti értelemben mégis kissé kívülálló alkotóegységének, Czóbel Bélának az életművében fellelhető fiúgyermek-ábrázolásokon a kor meghatározó gyermekszemléleti mintázatai, különös figyelemmel a reformpedagógia, a gyermektanulmányi mozgalom és az életreform-mozgalom hatásaira. Miután előző írásomban már kellő mértékű áttekintést adtam minderről, ettől jelen cikkemben eltekintek, ugyanakkor néhány új történeti-elméleti megfontolással kívánom felvezetni Czóbel képeinek elemzését, gondolva itt elsősorban „a gyermek mint megváltó” toposz eszmetörténeti beágyazottságának feltárására, valamint az ember és természet szimbiózisára vonatkozó korabeli teoretikus állásfoglalások felvázolására. Mint látni fogjuk, az előbb említett toposz a leánygyermek-ábrázolásokhoz képest a fiúgyermek-reprezentáció kapcsán határozottabban érvényesül, e képeken a gyermek már-már ikonként jelenik meg, más szóval egy, a társadalom megreformálására irányuló nagyszabású mozgalom szimbólumaként. Jelen írásomban a gyermekkor-történeti ikonográfia módszereivel kívánom elemezni az említett eszmetörténeti folyamatok érvényesülését a vizsgált alkotásokon.

## A gyermekkor új értelmezése a századelőn

A XIX. század ipsari-urbanizációs folyamatainak eredményeképpen megszilárdult puritán-polgári létmód nyomán a gyermekkor a fegyelmező idő és tér áldozatává vált, a gyermek ösztönkésztetéseit visszaszorították a racionalizmus-alapú, fejlődéselvű pedagógiai hagyomány által meghatározott, rögzített, a gyermekkor konzer-

\* Fejlesztő (Reménységár Habilitációs Intézet), író, kutató, e-mail: [trenato87@gmail.com](mailto:trenato87@gmail.com). Honlap: <https://sites.google.com/site/tambarenato/>

1. Lásd: Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció 2020. 3. pp. 61–84.

válását elősegíteni szándékozó életkeretek (Pukánszky, 2004, pp. 292–293), az aufklérista elképzelés szigorú kontrollja, a keresztény-konzervatív nemzeti identitás kontinuitásának garantálása céljából. Ám a századfordulón hazánkban mind népszerűbbé váló mozgalmak (evolucionizmus, pszichoanalízis, életreform, reformpedagógia, gyermektanulmány) az individuum, s egyszersmind az ideális én elvárásrendje által megbéklyózott gyermekkor felszabadítását tűzték ki célul, abban a meggyőződésben, hogy a játék, a felejtés és az újrakezdés potenciálját magában hordó gyermekkorban rejlik a társadalom megreformálásának záloga (Németh, 2013, p. 20; Németh, 1996, p. 10; Nietzsche, 1908), hiszen csakis a gyermeki önkibontakoztatás folyamatára alapozott nevelésfelfogás vezethet vissza a természet ideális, romlatlan ősállapotához (Németh, 2002, p. 33).

Az érdeklődés, az akarat, az intuíció és az érzelem az új gyermekléptékű pedagógia alapmotívumaivá lettek (Simonfi, 2011, p. 129), mindezek alapos társadalmi beágyazottságát bizonyítja többek között, hogy a budapesti baloldali polgári értelmiségi körök fontos őrtornyaként jegyzett Magyar Társadalomtudományi Társaság törekvései között is kiemelt feladatként jelent meg az új, progresszív pedagógiai koncepciók felkarolása, menedzselése, mely tendenciának a társaság Új Korszak című folyóirata adott helyet (Németh, 2013, p. 40). A Magyar Társadalomtudományi Társaság, közelebbről a Huszadik Század körével jelentős kapcsolatot ápoltak a századelő baloldali ideológiai áramlatait meggyőződéssel képviselő Nyolcak is, gondolva itt például Kernstok és Jászi kapcsolatára (Gellér, 2010, p. 46; Horváth, 1997, p. 168). Így nem meglepő, ha Kernstok, Berény vagy Márffy ábrázolásain az Új Korszak vagy épp a gyermektanulmányi mozgalom szellemiségét megközelítő individuumfelfogás és gyermekszemlélet jeleit véljük felfedezni, hiszen e művészek könnyedén magukba szívhatták a rokon mozgalmakra is nagy hatást gyakorló eszmei törekvéseket.

A századforduló embere számára alternatívát nyújtottak azon szellemi áramlatok, amelyek a civilizált polgári létmód sallangjaitól és sablonjaitól való menekülés új útjaként a természetbe való visszatérés eszméjét kínálta fel, különböző életviteli-életvezetési módozatok elsajátítására való felszólításokon keresztül (például vegetariánus életmód, nudizmus, öltözködés – Németh R., 2013, p. 86.), ám mindemögött egy, az emberi test mibenlétéről alkotott, már Rousseau és Schopenhauer óta körvonalazódni látszó, a puritán-protestáns hagyományétól merőben eltérő elképzelés állt. Az új testkoncepció lényege az emberi test természete és az egyetemes természet közötti szimbiózisban ragadható meg, a kettő egymástól elválaszthatatlan voltában, e szerint tehát voltaképpen az ember teste mint természeti egység szerves alkotóeleme az eleven természet egészének (Németh R., 2013, p. 83).

A felvilágosodás örökségén iskolázott európai ember ekkortájt úgy vélte, hogy az ész mindenhatósága garantálja az ember természet fölött aratott örök diadalát, az ember lényegi meghatározója a ráció, s ez predesztinálja őt arra, hogy birtokba vegye azt, uralkodjon felette. Az ember és a természet különállóságáról alkotott elképzelés már Rousseau, Schopenhauer és Nietzsche munkásságában bomlásnak indult, majd e bomlás folytatódott Carpenter, Morris és Ruskin törekvéseiben, hogy helyét egyfajta organikus felfogás vegye át, melynek programjában egyre inkább közeledett egymáshoz az ideális és a reális dimenzió (Németh R., 2013, p. 83). Az immár romlatlannak, egészségesnek, sőt, értelmesnek tartott természet rendjét tartották az egyedülinek és örökkévalónak, s ennek alkotóelemének tekintették az embert is, akinek életét természeti törvényszerűségek határozzák meg, így a természetes életmód sem jelenthet mást, mint „az ember természete szerinti életmódot” (Németh R., 2013, p. 85).



## *Életreform-motívumok és új gyermekkor-szólamok a századelőn és a Nyolcak művészetében*

Czóbel Béla életművének egyik legmeghatározóbb témája a gyermekkor, mellyel érdeklődése egyezést mutat a Nyolcakéval. Ugyanakkor a gyermek a Nyolcakknál, így Kernstok ifjúaktjain<sup>2</sup> vagy Berény pszichoanalitikus irányultságú gyermekjelenetein<sup>3</sup> nem egyszerűen az ábrázolás tárgya, ugyanis alakjában az alkotók polgári radikális szellemi mozgalmak felé való tájékozódása nyomán megfogalmazódó eszmei törekvései sűrűsödnek. Hiszen mint az 1907-es Könyves Kálmán Szalon-béli Kiállítás címe (Ifjúság) is mutatja (Révész & Molnárné Aczél, 2016, p. 27), a Nyolcak hittek a gyermek- és ifjúkor erejében, azzal a meggyőződéssel, hogy érintetlensége, játékosága, képzelő- és teremtő ereje okán csakis a gyermekkor jelenthet garanciát egy szebb jövőre, mely az ideális természeti állapothoz való visszatérés révén érhető el (lásd: Németh, 2013, p. 12; Németh, 2002, p. 33).

A gyermekben e korban – a felejtés, a játék és az újrakezdés nietzschei potenciáljára hivatkozva (Nietzsche, 1908; Németh, 1996, p. 10; Németh, 2013, p. 20) – megváltó erőt véltek felfedezni, nemcsak Ellen Key, de a reformpedagógia más képviselői és a gyermektanulmányi mozgalom reprezentánsai is, abban a hitben, hogy a gyermeki ösztönerek kellő idejű és mértékű kibontakozása révén – a nevelők támogató-facilitáló tevékenysége mellett – maga a természeti rend teljeseedik ki lényében. Márpedig miután az életreform-mozgalom képviselői is a természetességet, a természetes életmódot tekintették alapvető kívánalomnak, ők is a tisztaság és az érintetlenség képzetével társított gyermeket tekintették messiásuknak, akinek az új természet-hit (lásd: Németh R., 2013, p. 86) szerint történő szabad nevelése, öntevékenységének folyamatos támogatása elhozhatja a társadalom megújulását (Németh R., 2013, p. 97). Az urbanizáció és az industrializmus életkeretei által terhelt polgár, akinek hite megfogyatkozott a vallásban és a modern fejlődésmítoszokban egyaránt, most a természetben vélte felfedezni az elveszettnek hitt örök értékeket, s a teljesség utáni vágyódásában az ősalapothoz való „visszatérés” forrását nem másban fedezte föl, mint a gyermekkorban (Németh R., 2013, p. 84).

A gyermek az új, bontakozófélben lévő felfogásban – magában hordozva az Übermensch-koncepcióból kiinduló gyermekfogalmat – immár abszolút lényé válik, abszolút volta azonban a mélylényegét meghatározó örök természeti sajátosságokból ered, s csak ezek megértése révén válhat lehetővé a jobb jövő letéteményeseként dicsőített gyermek szolgálata (Sáska, 2011, p. 19). Ez a Haeckel ontogenetikai modelljéig visszavezethető természetelvű gyermekszemlélet (Sáska, 2011, p. 21) a gyermeki természet alapmotívumainak feltérképezésétől az ember természeti lényegének felszabadulásáig vezető úton vélte megvalósíthatónak a társadalom és az emberi élet reformját. Ennek nyomán a gyermektanulmányi mozgalom felfogásában a gyermekkor az élet univerzális törvényeinek alárendelt ösztönélet, a teremtő életakarát határozza meg, mely cselekvést és szabadságot követel (Deák, 2000, p. 122) azzal a céllal, hogy az ösztöntartományt mozgósító megismerés folyamatában végül uralomra juthasson az intuíció, az érzés, az értelem és az akarat fogalomkörével körülírt szellem, előtérbe állítva az érdeklődés, az önállóság és a belső figyelem mozzanatát a gyermeki viselkedés vonatkozásában (Simonfi, 2011, p. 129). Továbbá a pedagógiai figyelem fókuszába került Claparède funkcionális értelmezése is, melynek fényében az utánpótlás és a játék számos formája a felnőtt élet feladataira való előkészület gyakorlataként nagy jelentőséggel bír a gyermekkor önértékeiből kiinduló, s végső soron a társadalmi élet új alapokra helyezésére, megreformálására irányuló nevelés folyamatában (Németh, 1996, p. 42). A kor gondolkodói tehát új bizonyosságokat kerestek az istenné emelt gyermek személyében, s erre alapozták az új rend és az új értékek ígértét is.

2. Erről részletes tanulmányomat lásd: Támba, 2019a, pp. 121–154.

3. Lásd: Támba, 2019b, pp. 65–89.

Ehhez hasonló törekvések és víziók jelentek meg a kor hazai baloldali értelmiségi orgánumaiban is, mint amilyen a Huszadik Század, vagy olyan társaságok tendenciáiban, mint a Vasárnapi Kör vagy a Galilei-kör, melyek ugyancsak az életreform-mozgalom képviselői voltak, s mint már említettük, szoros kapcsolatot ápoltak a Nyolcak körével, különösen a Huszadik Század (Németh Ed., 1981, p. 547). Így például kapcsolatba kerültek mindazokkal a szellemi áramlatokkal is, melyek annak körében meghatározóak voltak. Így megismerkedhettek Ernst Haeckel ontogenetikai modelljével vagy Herbert Spencer szociáldarwinizmusával is, Kernstok pedig – a biológiai fejlődés koncepciójára alapozó, s azt a szellem kiteljesedésének folyamatával összeegyeztető felfogása nyomán – egyenesen kulturális küzdelemnek tekintette alkotó tevékenységét (Bodri Ed., 2000, p. 78). Mindenesetre e művészek az „Isten halott” (Nietzsche) és a „Minden egész eltörött” (Ady) kijelentése utáni állapotban egy, a régi képépítési hagyományokkal felhagyó, azok helyébe újakat megteremteni igyekvő, kutató-kereső művészetet kívántak állítani, a rend, az új értékek és a megépítettség igénye által vezérelve, minek okán Lukács György Kernstokék „új művészetét” „az egészlet-alkotás művészetének” nevezte (Lukács, 1910).

Bár a Kernstok-féle konstruktív törekvés talán Czóbelre igaz a legkevésbé, étellel teli képeire mégis jellemző egyfajta erőteljes metafizikai irányultság. Ám a festő sajátos totalitásélménye a művész nyers, keveretlen színek és harsány színkontrasztok által jellemzett (Rockenbauer, 2008, p. 4), már-már dekomponáltnak ható kompozícióin a jelenségvilágban bújjik meg, ezáltal ruházva fel az elevenség képzetével a folytonos alakítás munkája révén megragadható univerzális szellemi rend mítoszát (vö. Markója, 2010, p. 59), amely a Nyolcak szellemi univerzumának alapját jelenti. Czóbel felületei könnyed ecsetvonásokkal felvitt, vaskos, ragacsos színfoltok, színpázmák egymásba kapcsolódásából épülnek föl, hogy aztán vásznain mintegy színes foltok rendszereként jelenjen meg előttünk a világ, akárcsak példaképeinél, a párizsi Vadaknál (Passuth, 1972, p. 151). Ebben az új, szertelen rendben bújjik meg az az eleven teljesség, amit Czóbel keresett, amely nem tompította el az individualitás szólását, mint például azt Kernstok ifjúaktjain láttuk (lásd: Támba, 2019a, pp. 121–154).

## *Czóbel Béla fiúgyermek-ábrázolásai A Labdát tartó fiútól a Mon ami Michelig*

Czóbel képeit Gertrude Stein Matisse-nál is hevesebbeknek ítélte, hiszen formái súlyosabbak az övéinél (Passuth, 1972, p. 38). Művein kevesebb a játékoság, mégpedig többek között a kontúrnak a színbeli és formai tömörítésben játszott jelentős szerepe okán (Kemény, 2010, p. 114). A távlatiságot és mélységet nélkülöző, a dekoratív síkfestés tendenciája által áthatott képeit könnyed rajzosság és kolorizmus jellemezte (Barkó, 2014, p. 39), s az a törekvés határozta meg, hogy az összhang, a mérték és a rend matisse-i elvét idéző dekoratív kompozíciókat hozhasson létre (de Micheli, 1977, p. 64). Gyermekábrázolásain a gyermek alakjában gyakorta megtestesül egyfajta, a társadalom radikális, polgári értelmiségi alapokon történő megreformálására irányuló program víziója, némiképp ahhoz hasonlóan, ahogyan azt Kernstok fiúaktjainál tapasztalhatjuk (lásd: Támba, 2019a), noha eltérő kompozíciós megoldásokon keresztül. Bár a leánygyermek-ábrázolások is nagyfokú gyermekközpontú szemléletmódról tanúskodnak, ez itt elsősorban a társadalmi kontrollal szembeni törekvésként jelenik meg a közösségi törvények által uralt, „kalitkába zárt” leánygyermeki életvilág felszabadításának tendenciájaként, mely a kompozíciókon elsősorban a színhasználat eszközeiben nyilvánul meg. Ezzel szemben Czóbel fiúgyermek-szereplői már-már vegytisztán hordozzák magukban a gyermektanulmányi mozgalmak felől érkező radikális utópiákat, ennek egyik fő oka azonban a fiúgyermeki excentrikusság megjelenítésének általános voltában keresendő (vö. Támba, 2017, pp. 321–343). A fiúgyermek az ábrázolásokon összességében mintegy laicizált messiás-ikonokként jelennek meg, az új gyermekeszményre utaló szimbólumok és színek által meghatározottan. Még ha a polgári környezet társadalmi kontrollja érzékelhető is a képeken, a gyermeki személyiség

mélyreható obszervációja és a gyermeki élményvilágot kifejező gazdag színek és színkapcsolatok egyértelműen a gyermekkor apoteózisát nyújtják, mintegy meghirdetve a gyermek önkibontakozására alapozott társadalomreformer utópiák új korszakát, immár túl a Nyolcak korszakán.



1. Czóbel Béla: *Labdát tartó fiú (Fiú labdával)*, 1916. Olaj, vászon, 80×60 cm, jelezve jobbra fent: Czóbel 1916. Czóbel Múzeum, Szentendre. Forrás: Kratochwill, 2001, 19. kép

Czóbel Béla 1919-ben 14 képpel jelentkezett a Stedelijk Museumban megrendezett *Hollandische Kunstenaarskring* című kiállításra – az itt kiállított képei immár neós korszakától való eltávolodását mutatják. Ezek sorából kiemelkedik a *Labdát tartó fiú* (1916), melynek modellje leányai barátainak egyike volt (Kratochwill, 2001, p. 26).

A festmény még hangsúlyosan a művész példaképe (Németh, 1981, p. 568), Matisse piktúrájának emlékét idézi, hiszen a mester tiszta, élénk, ragyogó színeivel dolgozik, kerülve a perspektíva törvényeit, a tisztaság és a kiegyensúlyozottság matisse-i elvét idéző dekoratív kompozíciót eredményezve ezáltal (Hollósi, 2010, p. 41). Itt azonban már tetten érhetők az első lépések afelé, hogy a fauvista ábrázolásmód tanulságait a berlini expresszionizmus irányába fejlessze tovább (Barki, 2014, p. 69). Ekkortájt ugyanis valóságos szenvedély fogta el e szertelen, vad, az emberi lélek kifejezésére, „kisajtolására” sarkalló festésmód iránt (Németh Ed., 1981, p. 568).

A színek már-már zenei összhangja által jellemzett (de Micheli, 1977, p. 64) festményen a tengerészruhában és tengerészsapkában ábrázolt gyermek egyenes támlájú széken ül, egyenes testtartással, testéhez labdát szorít jobb karjával. Arc kifejezése kissé fásult, koravén gyermeki lélekről árulkodik, nagyfokú önfegyelem és komoly figyelem árad belőle. Ugyanakkor a frontálisan beállított test tengelyéhez képest feje kissé elfordul, mint ha melankolikus tekintene a távolba. A gyermek erkölcsi tisztaságot, ártatlanságot sugalló fehér ruhás alakja vastag, vörösesbarna kontúrral kettéosztott háttér előtt jelenik meg: narancssárgás fal és sötétkék függöny látható a háttérben, mely előbbi a gyermeki kreativitást, találékonyságot fejezi ki, utalva a gyermeki képzelet teremtő erejére, utóbbi pedig – a Madonna-ikonográfiában gyakori mélykék szimbólumértékéből fakadóan – egyfajta kozmikus melankóliát áraszt magából, mely a gyermek megnövekedett szerepéből fakadó teherre utal (a mélykék szimbólumértékéről lásd: Kirschbaum, é. n.; Pál & Újvári, 2001; Eperjessy Ed., 2006).

Az erőteljes körvonalakkal tagolt kompozíció meglehetősen kevés szín található, ám a visszafogott szín-skála ellenére a síkszerűen megkomponált dekoratív felület színei roppant kifejezőerővel bírnak. A képen fellelhető okker, kék és fehér így „szükszavúságukban is gazdag koloritot eredményeznek” (Kratochwill, 2001, p. 26), ráadásul a festmény színértékeit erőteljesen élénkíti a labda egy-egy szeletének vöröse, illetve pirosa. Minden részletében harmonikus és egységes képről van itt szó, amelynek egész felületét a gyermek roppant vonzó, szuggesztív portréja uralja (Kratochwill, 2001, p. 26).

A színes szeletekre tagolt labda motívuma a képen a szabadság szimbólumaként jelenik meg, hiszen formája révén a véletlen, s így a lehetőség jelentését hordozza magában (Hankiss, 1997, p. 165), ezáltal juttatva kifejezésre egyrészt a gyermekkorok a tekintélyelvű pedagógia alóli felszabadítására irányuló reformpedagógiai, gyermektanulmányi törekvéseknek a mű szövegtestében való munkálkodását, másrészt pedig az annak alapjául szolgáló „a gyermekkor mint a szabadság garanciája” toposz működését. Ugyanakkor a megváltozott, legalább áttételesen reformpedagógiai, illetve gyermektanulmányi ihletésű gyermekszemléletet támasztja alá a labda-motívum mélyebben gyökerező ikonográfiai magyarázata is, mely szerint a labda a modern gyermekábrázolásokon a keresztény képhagyományokból jól ismert alma transzformálódott változatának tekinthető, amelyet a gyermek Jézus világgömbként tart kezében a középkori és kora újkori ábrázolásokon, mintegy az isteni hatalom jelképeként (lásd: Hankiss, 1997, p. 168). Ennek értelmében jelen ábrázoláson a labda mint a jézusi világgömb transzformálódott motívuma a gyermeki cselekvőerőt, a gyermeki képzelet teremtő erejét a jézusi potenciál szintjére emeli, azt sugallva, hogy a transzcendens eredetű szellemi hatalmakba vetett bizalom helyett a gyermek évszázadában immár a már-már isteni magaslatokba emelt gyermekkor messianisztikus tendenciájába vetett hit válik időszakosá. A labda mint az én „gömb-alakú otthona” (lásd: Weöres Sándor *Én és a világ* című versét) az önkiteljesedés és az egyéni szabadság szimbólumaként egyfajta, a gyermeki önkibontakozás eszméjére alapozott utópikus víziót hordoz magában (Németh, 2002, p. 26), nem mentesen a „vissza a természet-hez!” igéjének életreform-motívumának hatásától sem (lásd: Németh, 2002, p. 33).

A labda-motívum már az ókori bölcséletben is a világmindenség szimbólumát jelentette (Pál & Újvári, 2001), s Fröbel adományrendszerében is a tökéletes forma, a gömb megtestesítőjeként jelent meg, a befejezettség jelentéstartalmával hozva összefüggésbe a gyermekkor (Vág, 1976, p. 27 és p. 62). Fröbel panteisztikus istenképének tükrében a képünkön szereplő labdát tartó gyermek mintegy az ősi isteni éltetőerő szüntelen munkálásának hordozójaként kerül megjelenítésre, egyfajta romantikus gyermekideológia van tehát itt érvényben, melyből fakadóan a gyermekre mint az egyetemes szellemi potenciál érvényesülésének garanciájára tekinthetünk, egy szóval: mint megváltóra (vö. Vág, 1976, p. 62).

Ezen túl azonban a gyermekközpontú szemléletmódot jelzi a tárgyi környezet és a ruházat is. A gyermek méretéhez igazított kisszéken ül, tehát még szűkös tárgyi környezete is a gyermekközpontú szemléletről tanúskodik. A tengerészruhában való szerepeltetés a felnőtt életideálnak való megfeleltetésre, a későbbi társadalmi szereprendszerre való ráhangolás törekvéseire is utalhat, ám jelen kontextusban, e nyers színkontrasztok vadságában, illetve a labda által jelzett gyermekmessiás-toposz révén itt e viselet korántsem a polgári életre való előgyakorlat jelmezeként jelenik meg, hanem a gyermekkor világmegváltó erejébe vetett hitre utal ez is, a tengerészruha által vizionált nagy távolságok asszociatív módon való vizualizálása révén. E képen tehát a labda motívuma, a kisszék és a tengerészruha révén egyaránt a gyermek mint megváltó, avagy a jövő építőmestere reformpedagógiai toposzra helyezi a hangsúlyt, s itt a gyermek érdeklődésénél, akaratánál, képzeletének teremtő erejénél fogva – miképp Nietzsche vallotta – az új narratíva szerint magában hordozza a kozmikus értelemben vett játék képességére alapozott újakezdés potenciálját (Németh, 1996, p. 10; Németh, 2013, p. 20), hiszen Nietzsche szerint a gyermek nem más, mint „feledés, újakezdés, játék, önmagából kipördülő kerék, első

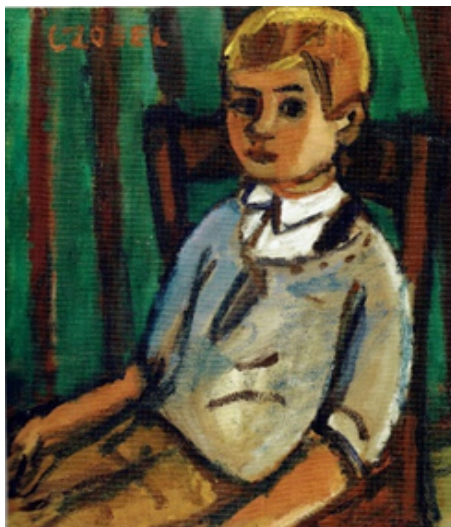
mozdulat, szent igenlés” (Nietzsche, 1908). Claparède funkcionális értelmezéséből fakadóan pedig a gyermekkorról való hazai gondolkodásban is jelentőségteljessé vált a gyermek játéka és utánzásai hajlama, melyek immár a felnőtt élet feladataira való előkészület formáiként jelentek meg a haladóbb gondolkodású körök gyermekszemléletében. Ez is indokolta tette tehát, hogy az önértékeinél fogva értelmezett gyermekkorra alapozták a társadalom megreformálására irányuló folyamatot a kor progresszív gondolkodói, s a labdát tartó játékos fiú alakjában e felfogás sűrűsödik jelen ábrázoláson is (Németh, 1996, pp. 41–42), hogy végső soron a polgári értelmiségi körök radikális társadalomreformeri szándékainak szimbólumává váljon.



2. Czóbel Béla: Pásztorfiú kecskével, 1919. Szentendre, Ferenczy Múzeum.

Forrás: Bodonyi, 2014, p. 116.

Három évvel később készült a Pásztorfiú kecskével című kép (1919), melyen a primitivista hangvétel és az expresszionista jelleg egyaránt hangsúlyos, s egyúttal mintha a gyermeki lélek és látásmód perspektívájából került volna megfestésre a jelenet, gondolva itt a síkszerű, dekoratív felületekre, a tér gyermeketeg egyszerű tagolására, a háttérben kirajzolódó piciny házikók képére, s magára a technikára (rajz), valamint a színezés egyenetlenségére. A mű tehát a gyermeki lélek mélyén úszkáló egyszerű, derűs érzelmeket juttatja kifejezésre, ugyanakkor a fiúcska körül legelő kecskével együtt a mű több, mint a gyermeki kedély tükröztetése. Ugyanis a művészre – mint azt más képei is tanúsították – ha áttételesen is, de hatott az életreform-mozgalom, s azzal együtt az általa hordozott nietzschei szólamok is (pl. a gyermek mint az újrakezdés záloga) befolyást gyakoroltak rá, s e mű szemléletére. Itt pedig a kecskék nem más jelképeznek, mint a csordát, s közöttük a gyermek (a pásztor) mintegy útmutatóként, az emberfeletti ember, az Übermensch mintaképeként jelenik meg. Bármilyen bohókásnak is hat e kép, ha oly rejtett módon is, de a gyermek itt egyértelműen egyfajta gyermekmessiásként rajzolódik elő a művész e látomásában, aki felelősen terelgeti népét egy új társadalmi rend reményében. A mezőn lévő virágok és a háttérben lévő fák pedig a gyermeki növekedés, fejlődés képzetét keltik a szemlélőben, egyúttal a társadalom fejlődésének képzetét vizionálva. E művön tehát már-már infantilis módon kerül megfogalmazásra a „megváltó gyermek” mítosza.



3. Czóbel Béla: Ülő fiú, 1920–21. Szentendre, Ferenczy Múzeum.

*Forrás: Barki, 2014, p. 81.*

A Labdát tartó fiú portréjához hasonlóan az excentrikus fiúgyermek képét közvetíti az Ülő fiú című festmény (1920-21) is, mely egy bátor, módos, polgári viseletbe öltözött, határozott tekintetű kisfiút ábrázol, kényelmesen (kissé hanyag testtartással) ülve a vagyonos polgári környezetre utaló széken, félprofil beállítással, ezáltal is az elevenség élményét kölcsönözve. Vonásai jellegzetesen gyermekiek, nagy, hangsúlyos kontúrokkal kirajzolt szemei szuggesztíven hatnak, az intenzív befogadói jelenlétet kiváltva, s egyszerre komoly, fegyelmezett, méltóságos tekintete kifejezetté teszi a gyermek öntudatosságát.

A folthatást eredményező dekoratív síkfestés tendenciájával megfestett képen vastag kontúrok által különülnek el egymástól az élénk színektől, ennek köszönhetően kihangsúlyozásra kerül a felület kétdimenziós kiterjedése. A távlatok és mélységek nélküli képen a háttér mélyzöldjének harmóniában felel a gyermek felső ruházatának világoskékje, s egyúttal a háttér színe egyszerre utal a gyermek nemesi előkelő voltára, valamint a fiatalságra mint átmeneti létszakaszra. E mű eszünkbe juttathatja Fényes Adolf Fiú című képét is, mely ugyancsak zöld háttér előtt ábrázol egy módosabb középbirtokos parasztfiút. Az előkelőséget, vagyonosságot és büszkeséget itt is a háttér zöld színe szimbolizálja, akárcsak az említett Fényes-festményen (lásd: Támba, 2014, p. 25), ugyanakkor Czóbel fiúcskájából hiányzik Fényes kisfiújának dacos tekintete, mely a közép- és nagybirtokos családból származó gyermek bensővé vált, kérlelhetetlen szereprepedesztinációt magában hordozó fölényesség-érzetét tükrözi. E képen sokkal inkább egy intellektüel család visszafogott, derűs szemléletű gyermeke látható.

Mindazonáltal a jómódból származó fiúgyermeki öntudatosság és polgári magabiztosság magasfokú művészi obszerváción alapuló társadalmi szemléjén túl e gyermekportré már magában hordozza a gyermekközpontú szemléletmódot is. Ebben a felfogásban pedig immár a gyermek személyiségének mélyreható megfigyelésének mozzanatán keresztül a „gyermekmessiásba” mint a társadalom átalakítására irányuló utópikus víziók közegébe vetett hit jut kifejezésre, jóllehet, kevésbé hangsúlyosan, mint az előzőekben tárgyalt alkotásokon, amelyeken szimbolikus elemek is ráirányítják a figyelmet az új gyermekmítoszra, e motívumok révén már-már kiemelve őket hétköznapi életvilágukból. Czóbel Béla Ülő fiú című képén ugyanis egy, a polgári környezetbe jelentősen beágyazott, ám mégis jelentős figyelem tárgyát képező gyermek látható, aki épp e nagyfokú figyelem révén válik a társadalom megújulása iránt táplált remény már-már ünneplé tárgyává, akárcsak a művész más hasonló képein.



4. Czóbel Béla: *Mon ami Michel (Fiú csíkos ingben)*, 1926. Olaj, vászon, 81×50 cm, jelezve jobbra lent vagy jobbra fent. Magántulajdon. Forrás: Kratochwill, 2014, p. 161.

Öt évvel később, 1926-ban keletkezett Czóbel Béla *Mon ami Michel* (vagy *Fiú csíkos ingben*) címen ismert képe, amelyen Czóbel barátjának, a kereskedő Van Leernek<sup>4</sup> az akkor még jövőbeli sógorát festette meg még kislíuként (a kép alanya egyúttal Van Leer párizsi barátjának, Kellermann Dezsőnek volt a fia) (Kratochwill, 2014, p. 160). A festményen sötétkék sapkában, világosbarnás alaptónussal, sötétebb okker csíkokkal megfestett ruhában, valamint sötét csíkos fehér ingben jelenik meg az okos tekintetű fiú, amint egy küsszéken ül természeti környezetben, talán kertben, gazdag színvilággal, vörösek és feketék arabeszkjeivel jellemzett háttér előtt (Kratochwill, 2001, p. 34).

Polgári miliőre utalnak a ruházatok és a magatartás-motívumok is: az összezárt lábak, a keskeny ajkak mind intellektüel családból való származásra utalnak. A háttérből érkező villódzó fények zöldjei és sárgásbarnái a gyermek ingén visszatükröződnek, e színkapcsolat által is hangsúlyt adva a fiatalság motívumának (Kratochwill, 2014, p. 160). A kép egész terét betöltő gyermek fejét jobb felé fordítja, mintha csak valami elvonná figyelmét; ez a gyermeki érdeklődés elevenségének élményét nyújtja. A mű kiváló karakterábrázolását az arcvonások leegyszerűsítésének köszönheti, ami a német expresszionizmus hatásáról tanúskodik (Kratochwill, 2001, p. 34). Az expresszionizmus 1919–22 környékén gyakorolta a legnagyobb befolyást a festőre, ám még a *Mon ami Michelen* is erőteljesen felfedezhető hatása.

4. Czóbel 1932-es párizsi kiállítását a Van Leer Galéria rendezte meg (Kratochwill, 2014, p. 152).

A háttér vad, keveretlen, nyers színfoltjai kifejezésre juttatják a lélek mélyvilágának eleven szervezetlenségét, zabolátlan kuszaságát, egyúttal utalva a gyermeki élmény- és ösztönvilágban rejlő teremtő erő lehetőségeire, melyek azonban csakis a gyermeki természet feltérképezése útján aknázhatók ki. Ezzel szemben a gyermek – egyenletesebb ecsetkezeléssel kidolgozott – öltözéke a polgári életvilág önreprezentációs eszközeként a felnőtt környezet felől érkező társadalmi kontrollra utal. E képen ily módon feszülnek egymásnak a kiüresedett felnőtt társadalom autoritását, a polgári életmóddal járó rendezett tudat hegemoniáját érzékeltető egyenletes színtelületek és a vaskos, ragacsos pászmák és színfoltok, melyek révén a gyermeki lélekvilág mintegy az újra-kezdés zálogát jelentő teremtő képzelet hordozó közegeként jelenik meg.



5. Czobel Béla: Ülő fiú, 1940-es évek. Olaj, vászon, 80×52 cm. Jelezve jobbra fent.  
Janus Pannonius Múzeum, Pécs. Forrás: Kratochwill, 2001, p. 60.

Immár másfél évtizeddel később, az 1940-es években keletkezett az Ülő fiú című kép. Fehér ruhában, az ártatlanság színében, s a gyermekkort fémjelző kantáros kék ruhácskában jelenik meg előttünk a kisgyermek. A semleges háttér vörösesbarnái a háttérben húzódó pszichikai feszültségre utalnak, érzékeltetve a gyermek lényének mélyén húzódó pszichés léttartalmakat ezen a durva, ragacsos színtelületekkel jellemzett, nyugtalan ecsetkezeléssel és keveretlen színekkel kidolgozott képen. Ugyanakkor a barna megidézheti az anyaság képzetkörét is, s ebből fakadóan a gondoskodó-oltalmazó anyai nevelői attitűd munkálását érezzük az anya fizikai jelenlétének hiányában is (Pál & Újvári, 2001).

Mindazonáltal a gyermek természetének aprólékos megfigyelése révén e kicsi, gyámoltalan gyermek lénye jelentőségteljessé válik a vásznon mint a társadalom radikális átalakítására irányuló polgári értelmiségi víziók hordozó közege. A gyermek tehát itt is egyfajta társadalmi ikonként jelenik meg, hiszen a Nyolcak, így Czobel szellemi orientációja (az életreform-mozgalomhoz és a polgári radikális körökhöz való kötődése) révén itt a gyermek teste feltöltődik merőben ideologikus tartalmakkal. Így jelenik meg az ösztönösséggel, s ugyanakkor társadalmi ártatlanságánál fogva jellemzett gyermekkort a szebb jövő megteremtésének zálogaként még a negyvenes években is, a fasizálódás korában.



## *Szegény fiúgyermekek Czóbel képein*

Bár kevésbé hangsúlyos eleme Czóbel életművének, vessünk egy pillantást Czóbel szegény fiúgyermekeket ábrázoló képeire is. Még 1917-ben keletkezett a *Munkásfiú* című kép. Az itt ábrázolt gyerek vörösésbarna, svájci-sapkás, sötétzakós alakja nyúlánk végtagokkal, vézna, aszténiás testalkattal került megfestésre, ami már önmagában az expresszionizmus sajátja, ezen irányzat ugyanis e gótikát idéző vonással kívánta miszticizálni az emberi valót (lásd: de Micheli, 1969, pp. 79-80; Bernard, 2000, pp. 22-24). Czóbel itt nagyrészt a rajz erejével ragadja meg a fiú vonásait, lényének lényegi magvát, szemmel láthatóan a szubjektum belső problémáinak empátiás átélésére törekedve (vö. Bernard, 2000, p. 24).



6. Czóbel Béla: *Munkásfiú*, 1917. Szentendre, Ferenczy Múzeum. Forrás: Barki, 2014, p. 73.

A fiú sárga, a kép felső negyede alatt vízszintesen tagolt háttérrel jelenik meg, egy képpel a háttérben, karosszékben, mely polgári környezetre és létmódra utal. Tehát tőle idegen társadalmi környezetben jelenik meg, ezáltal hangsúlyozva kiszolgáltatott léthelyzetét. Továbbá e kép koloritja meglehetősen visszafogott, érzelmileg mérsékelt, hőfokkontrasztnak nyoma sincs, sőt, a kép már-már monokrómnak hat, ezáltal, valamint a sárgás, barnás tónusok által adva hangsúlyt a munkáslét szegényességének, egyszerűségének, de a munkássapka, az egyszerű zakó is ezek kifejezésének irányába hat.

Külön említésre méltó még a kezek kifejező szerepe, hiszen a munkában való megfáradtságot érzékeltetik ezek a fiú erőtlenségében a karfáról mintegy lecsüngő vékony, csontos kezek. A kompozíció némiképp a cézanne-izmus irányába mutat a mű szerkezetessége, a téri formáknak a sík felületre való tördelése, de maga a visszafogottabb kolorit is. A hangsúlyos, a kép szerkezeti elemeit kiemelő kontúrok és a monokróm színvilág nyomán előálló cézanne-i irányú konstruktív törekvések érvényesülése kifejezi a Nyolcak részben munkásélet-

hez kapcsolódó társadalomátalakító programját. A fiú nyúlánk alakja némiképp Kernstok fiúaktjainak nyúlánkságával rokonítható, a gótikus alkat révén megtámogatva a társadalomreformer attitűdöt.



7. Czóbel Béla: *Fiú kutyával*, 1921. *Lappang*. Forrás: Barki, 2014, p. 95.

Négy évvel később, még mindig a művész expresszionista korszakában keletkezett a *Fiú kutyával* című festmény (1921), mely máig lappang (Barki, 2014, p. 97). E mű kissé nagyvonalúan, ám roppant kifejezőerővel megfestett háttér előtt mutat be egy mezítlábás, vézna zakós kisfiút, katonai sapkával a fején, pórázon tartott, geometrikusan megrajzolt kutyával a balján.

Látható tehát: a polgári gyermekábrázolás mellett Czóbel életművében több ízben is megjelenik a szegény gyermek képe. Itt azonban nem pusztán a Nyolcak társadalomátalakító tervének gyermekikonjáról van szó, hanem egyszersemind a szegények életével való szolidaritás konkrét politikai tartalma ölt testet, karöltve a kizsákmányolt munkásgyermek alávetettség-élményével, vagyis a polgári hierarchiának alávetett szegénygyermeki sors motívumának hangsúlyozásával.

### *Egy gyermekábrázolás 1956-ból*

Czóbelnél azonban ez a fajta szolidaritás nem kapcsolódott össze határozottan (explicit módon) a szocialista eszmékbe vetett hittel, a művész nem köteleződött el a baloldali ideológiák iránt még a proletárdiktatúra korszakában sem, amit műveinek töretlenül modern stílusa (pl. *Csendélet vörös korsóval* – leírását lásd: Kratochwill, 2024, p. 173) és a művész kiállítási helyei (lásd például párizsi és chicagói kiállításait az ötvenes-hatvanas években – Kratochwill, 2001, pp. 52–54) is igazolnak, noha hazánkban is szerepeltette műveit (például a Fe-

renczy-múzeumban és a Múcsarnokban – lásd: Kratochwill, 2001, pp. 49–51). Czóbel továbbra is az a francia magyar maradt, aki volt a II. világháború előtt: Balázs című képét (1956) is modernista, franciás szellemben alkotta már 1956-ban, a forradalom évében, abban az esztendőben, amikor a forradalmi események okán a Csók Galériába tervezett és előkészített Czóbel-kiállítás elmaradt (Kratochwill, 2001, p. 50).



8. Czóbel Béla: *Balázs*, 1956. Olaj, vászon, 40×30 cm. Jelezve jobbra fent. Lap-pang. A kép forrása: Kratochwill, 2001, p. 154.

A Balázs című kisméretű festmény talán az egyedüli fiúgyermek-ábrázolás, amit a művész életművében találhatunk 1945 után, miközben jelentős mennyiségű leánygyermek-ábrázolást ismerünk tőle ebből a bő harminc évből (lásd például: *Feketeruhás lány*, 1950-es évek, olaj, vászon, 100×73 cm, jelezve jobbra lent, magántulajdon – lásd: 82. kép; *Parasztlány*, 1964, olaj, vászon, 45×31 cm, jelezve jobbra lent; magántulajdon – lásd: 96. kép). E gyermekportrén egy feltehetően előkelő származású, csokornyakkendő, mellényes, fehérkalapos kislány láthatunk, amint értelmet sugárzó sötét gombszemeivel tekint ki a képből, enyhén felfelé biccentett fejtartással, mely a gyermek büszkeség-érzetéről, öntudatos voltáról árulkodik. A fiú ruházatából és testtartásából egyaránt sejthetjük, hogy e teremtés gazdasági értelemben tehetős környezetben nevelkedik, mely óvón és féltőn viszonyul a „kicsihez”; ebben a mikro-társadalmi közegben a gyermekkor feltehetően nagy érték volt.

Ahhoz hasonlóan, amit a korábban tárgyalt *Labdát tartó fiú* (1916 – lásd: 1. kép), az *Ülő fiú* (1920–21 – lásd: 3. kép) vagy a *Mon ami Michel* (1926 – lásd: 4. kép) című festmények esetében megállapítottunk, e képen is jelentős hangsúly kerül a gyermek lélektani vonásainak megfigyelésére és rögzítésére. E tendencia ahelyett, hogy pusztán a művész speciális érdeklődéséről szolgálna tanúbizonysággul, azt sugallja, hogy abban a társadalmi környezetben, amelyben a művész mozgott és alkotott, a gyermekkor maga jelentős értéként tételeződött. A gyermek itt is roppant közélről kerül megjelenítésre, mintegy premier plánból, amely már eleve az adott társadalmi milióban működő gyermekcentrikus szemléletről informál minket (már a szocialista érában), ahogyan azt az 1940-es években keletkezett *Ülő fiú* esetében is tapasztalhatjuk (lásd: 5. kép). Ráadásul a *Labdát tartó*

fiúval szemben e mű mentes minden szimbolikus-allegorikus irányú attribútum vagy gyermeklét-metafora szerepeltetésétől, itt pusztán a gyermeket magát látjuk, s az ilyen jellegű ábrázolások kifejezetten magát a gyermeket piederstálra helyező felfogást hangsúlyozzák.

Mondhatnánk ugyan, hogy éppen e szemlélet miatt hatja át e művet a szocialista gyermekségretorika, ám e kompozíció modernista alaphangja magától értetődő, a portréalanyon pedig egyértelműen érződik egyfajta úri öntudat, mely távol áll a szocializmus cserkészgyermekének proletár öntudatától. Továbbá az ötvenes évek más leánygyermek-ábrázolásainak (lásd: Kratochwill, 2001, 82–85. kép) stílusa, s a képeken fellelhető antropológiai tér motívumai is azt bizonyítják, hogy e korszak műveit, s e képet sem járta át a szocialista ideológia. Jelen alkotás tehát sokkal inkább az 1916 és a negyvenes évek között keletkezett néhány gyermekportré hagyományát folytatja mind a stílus, mind a narratíva terén, semmint hogy idomulna az ötvenes évek szocialista beszédmódjához.

## Összefoglalás

Czóbel Béla a Nyolcak mintegy „kívülálló” tagjaként kevésbé tartott szoros kapcsolatot a baloldali ideológiai áramlatokkal, ám mégis érezhető vásznain a progresszív szellemi hullámok hatása, így az életreform befolyása is felsismerhető képein. Életművében rendkívüli mennyiségben található gyermekábrázolás, s ez már önmagában az életreform, közelebről az azzal kapcsolatban álló reformpedagógia és gyermektanulmányi mozgalom hatásáról tanúskodik, ugyanakkor a fiúgyermeket ábrázoló képek aránya a leánygyermek-tárgyúakéhoz képest alacsony. Mindenesetre e képeken erőteljesebben felismerhető a gyermekközpontú szemléletmód, s mintha e képek alakjai válnának igazán a „gyermek messiás” toposz megtestesítőivé, az életreform megmentés-motívumának képviselőivé.

Az alkotó a képek javarészen a testhasználati motívumok és a formanyelvi eszközök (elsősorban: színek, színekapcsolatok, ecsetkezelés) révén juttatta kifejezésre az új gyermekközpontú, a gyermekkor felszabadítására irányuló szemléletmódot, ám a Labdát tartó fiú című alkotáson a világmindenség, a tökéletesség és a szabadság jelölőjeként értelmezhető labda szimbóluma teszi igazán egyértelművé „a gyermek mint a jövő építőmestere” toposz munkálását, a reformpedagógiai indíttatású gyermekségretorika működését, mely révén a gyermek mintegy egy elképzelt jövő új isteneként rajzolódik ki, Nietzsche übermensch-konceptiójának mintájára. A vizsgált képek egyikén, a Mon ami Michelen határozottan megjelenik a polgári milió is, s mintha itt – a tárgyi-fizikai környezetben rejtett kódok és a kompozíciós eszközök egymásnak feszülése révén – a polgári rendet jelző felnőtt autoritás és az újrakezdést garantáló gyermeki lélekvilág kerülne egymással szembe. Ugyanis e képen, ahogyan a többi ábrázoláson is, a vaskos, ragacsos színpázmák és az élénk színek, színfoltok informálnak minket a gyermek lélektani valóságáról, illetve arról az újszerű, empatikus alkotói attitűdről, mellyel az alkotó a gyermeki érzelmek mélyvilága felé fordul.

Czóbel tehát e művein sem törekedett másra, mint az ember ösztönvalójának rögzítésére, nyilvánvalóvá téve egyúttal a Nyolcak „új ember” mítoszának letéteményeseként értelmezhető gyermek természete iránti elvi érdeklődését. Ugyanis ekkortájt – az evolucionizmus, a pszichoanalízis, majd az életreform, a gyermektanulmány és a reformpedagógia nyomán – megszületett az az elképzelés, mely szerint csakis a gyermeki játék és újrakezdés potenciálja jelentheti az emberiség megújulásának zálogát, hiszen kizárólag a gyermeki önkibontakoztatás folyamata nyomán teljesebben ki az intuíció, az érzés, az értelem és az akarat fogalomkörével körülírt szellem (Simonfi, 2011, p. 129).

Ugyanakkor írásomban rövid elemzés tárgyává avattam két gyermekszegénység-tematikájú ábrázolást is, melyek a művész társadalmi szolidaritás-nyilvánításának lenyomatai, s ezen túl arról tanúskodnak, hogy a mű-

vész némiképp valóban rokonszenvezhetett a baloldali eszmékkel, e műveken a gyermekek ugyanis az egyenlőtlen társadalmi-gazdasági viszonyok áldozataiként, a „kizsákmányolt munkásosztály” tagjaiként jelennek meg. Ugyanakkor, mint a dolgozat végén tárgyalt Balázs című festménye mutatja, még az ötvenes években, s később sem hatotta át a szocialista ideológia és gyermekkor-narratíva ábrázolásait.

## Irodalom

1. Barki, G. (2010). Czóbel Béla. In Markója, Cs. & Bardoly, I. (Eds.), *A Nyolcak* (pp. 234–253). Pécs: Janus Pannonius Múzeum.
2. Barki, G. (2014). Czóbel Párizstól Párizsig 1903–1925. In Barki, G. & Bodonyi, E. (Eds.), *Czóbel. Egy francia magyar* (pp. 30–103). Szentendre: Ferenczy Múzeum.
3. Bernard, E. (2000): *A modern művészet 1905–1945*. Budapest: Helikon.
4. Bodonyi, E. (2014). Czóbel Béla akvarelljei és grafikái. In Barki, G. & Bodonyi, E. (Eds.), *Czóbel. Egy francia magyar* (pp. 105–125). Szentendre: Ferenczy Múzeum.
5. Bodri, F. (Ed., 2000): *Kernstok Károly és vendégei, látogatói Nyergesújfalun*. Kernstok-füzetek 3. Tatabánya: Kernstok Károly Művészeti Alapítvány.
6. Deák, G. (2000). *A magyar gyermektanulmányi mozgalom története I*. Budapest: Fővárosi Pedagógiai Intézet – Magyar Pedagógiai Társaság – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
7. Eperjessy, L. (Ed., 2006). *Madonna ábrázolások a festészetben*. Budapest: Ventus Libro.
8. Gellér, K. (2010). Művészeti élet a Nyolcak fellépése idején. In Markója, Cs. & Bardoly, I. (Ed.), *A Nyolcak* (pp. 44–47). Pécs: Janus Pannonius Múzeum.
9. Hankiss, E. (1997). *Az emberi kaland*. Budapest: Helikon Kiadó.
10. Hollósi, N. (2010). *Matisse*. Budapest: Kossuth – Metropol.
11. Horváth, B. (1997). Ifjak. In Horváth, B. *Kernstok Károly. Tanulmányok* (pp. 39–80). Budapest: Horváth Béláné (Felelős Kiadó).
12. Kemény, Gy. (2010). Közéltések a Nyolcakhöz a képek felől. In Markója, Cs. & Bardoly, I. (Eds.), *A Nyolcak* (pp. 104–127). Pécs: Janus Pannonius Múzeum.
13. Kirschbaum, E. (é. n.). Mária ábrázolása. In Rácz, A. & Pásztor, A. (Eds.), *Magyar Katolikus Lexikon*. Budapest. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Információs Technológiai Kara. <http://lexikon.katolikus.hu/M/M%C3%A1ria%20%C3%A1br%C3%A1zol%C3%A1sa.html> (2020. 08. 29.)
14. Kratochwill, M. (2001). *Czóbel Béla (1883–1976) élete és művészete*. Veszprém – Budapest: Magyar Képek.
15. Kratochwill, M. (2014). Czóbel Béla érett korszaka 1925–1976. In Barki, G. & Bodonyi, E. (Eds.), *Czóbel. Egy francia magyar* (pp. 126–196). Szentendre: Ferenczy Múzeum.
16. Lukács, Gy. (1910). Az utak elváltak. *Nyugat*, 3. Retrieved from <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00049/01292.htm/> (2019. 09. 12.)
17. Markója Cs. (2010). A festő tapintata – A Nyolcak helye a magyar modernizmus történetében. In Markója, Cs. & Bardoly, I. (Eds.), *A Nyolcak* (pp. 48–69). Pécs: Janus Pannonius Múzeum.
18. Micheli, M. De (1969). *Az avantgardizmus*. Budapest: Képzőművészeti Alap.
19. Németh, A. (1996). *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest: Tankönyvkiadó.
20. Németh, A. (2002). Reformpedagógia és a századvég reformmozgalmai. In Németh, A. (Ed.), *Reformpedagógia-történeti tanulmányok* (pp. 25–43). Budapest: Osiris Kiadó.
21. Németh, A. (2013). Az életreform társadalmi gyökerei, irányzatai, kibontakozásának folyamatai. In Németh, A. & Pirka, V. (Eds.), *Az életreform és reformpedagógia – recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében* (pp. 11–54). Budapest: Gondolat.
22. Németh, L. (Ed., 1981). *A magyarországi művészet története. Magyar művészet 1890–1919. Szövegkötet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

23. Németh, R. (2013). Az életreform-mozgalmak eszmei háttere és civilizációkritikai szerepe. *Jog, Állam, Politika*, 5(3), 81–109.
24. Nietzsche, F. (1908). *Im-igyen szóla Zarathustra*. Budapest: Grill Károly Kiadói Vállalata – Magyar Elektronikus Könyvtár. Retrieved from <http://mek.oszk.hu/01700/01740/01740.htm> (2018. 11. 10.)
25. Pál, J. & Újvári, E. (Eds., 2001). *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából*. Budapest: Balassi Kiadó. Retrieved from [http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net\\_szimbolum/szimbolumszotar.htm](http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net_szimbolum/szimbolumszotar.htm) (2019. 10. 20.)
26. Passuth, K. (1972). *A Nyolcak festészete*. Budapest: Corvina Kiadó.
27. Piaget, J. (2005). *Szociológiai tanulmányok*. Budapest: Osiris Kiadó.
28. Popper, L. (1983). Idősebb Pieter Brueghel. In Popper, L. *Esszék és kritikák*. Budapest: Magvető Könyvkiadó, 1983.
29. Pukánszky, B. (2004): Fejezetek a gyermekkor és a családi nevelés történetéből. In Németh, A. & Pukánszky, B. (Eds.), *A pedagógia problémátörténete* (pp. 239–330). Budapest: Gondolat Kiadó.
30. Révész, E. & Molnárné Aczél, E. (2016). *Gyerek/Kor/Kép. Gyermek a magyar képzőművészetben*. Budapest: Budapesti Történeti Múzeum.
31. Rockenbauer, Z. (2008). *Márffy Ödön*. Budapest: Corvina Kiadó.
32. Sáska, G. (2011). *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! A XX. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*. Budapest: Gondolat Kiadó. Retrieved from: <https://mek.oszk.hu/14000/14077/>
33. Simonfi, Zs. (2011). Szakrális mozdulat a reformpedagógiában. Az intuíció megjelenítése és értelmezése az Új Iskola pedagógiájában. In Sanda, I. D. & Simonfi, Zs: *Nevelés a szakralitás dimenziójában*. Budapest: Gondolat Kiadó.
34. Támba, R. (2014): Fiúgyermek-ábrázolás az alföldi festészetben. *Valóság*, 57(7), 10–35.
35. Támba, R. (2017). *Gyermekkor a vásznon. A dualizmus kori gyermekszemlélet az alföldi iskola festészetében*. Budapest: Storming Brain.
36. Támba, R. (2019a). Új rend – új ifjúság. Eszmetörténeti recepció és gyermekszemlélet Kernstok Károly fiúaktjain. *Per Aspera Ad Astra*, 6(1), 121–154. DOI: 10.15170/PAAA.2019.06.01.07
37. Támba, R. (2019b). A pszichoanalízis hatása Berény Róbert gyermekábrázolásain. *Valóság*, 62(9), 65–89.
38. Vág, O. (1976). *Friedrich Fröbel*. Budapest: Tankönyvkiadó.

## *Liberation of Childhood on Paintings of Béla Czóbel II. – Little boy depictions*

---

In this study, I attempt to analyze the little boy depictions of Béla Czóbel by the method of childhood iconography and try to explore the motifs and typical patterns of history of ideas and child ideas of the relevant paintings. Czóbel (as the „outsider” member of the Eight) was influenced by the socialist and leftist movements and the new views and conceptions about people and child of life reform, therefore one can start the analysis by the conceptions of reform pedagogy, child, child’s study movement and life reform, similarly to my previous study in the Neveléstudomány. The present analysis reveals that the figure of the little boy in Czóbel’s paintings represents the „child messiah” topos from the rhetoric of reform pedagogy, who promises to return to the natural state of origin for people who are burdened by life frames of the civic way of life.

**Keywords:** iconography, history of childhood, The Eight, Béla Czóbel

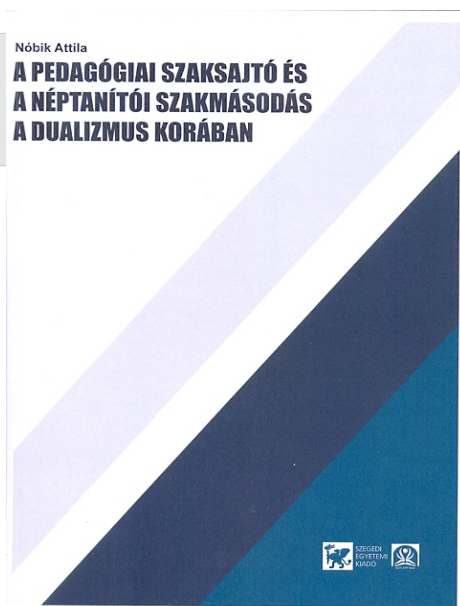
Szemle

*Aktuális olvasnivaló*



## Tanítóság a dualizmuskori szaklapok hasábjain

Frank Tamás\*



Nóbik A. (2019). *A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmásodás a dualizmus korában*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. <http://real.mtak.hu/113973/>

A nyugat-európai hagyományokra építő, és főleg a porosz-német oktatáspolitikai paradigmát követő hazai oktatási processzus jelentős megkésettiséggel küszködött még a 19. század második felében is. A neveléstudományi kutatók nemcsak az Eötvös-féle népiskolai törvény hatására megváltozó tanító(nő)i létszám- és arányváltozásokat, a tanító(nő)képző intézetek geneziséjét, a képzési követelményrendszer változását, az analfabetizmus elleni küzdelmet helyezték a kutatások fókuszába, hanem a tanítóságot mint szakmai-társadalmi réteget is a vizsgálódások homlokterébe állították.

A neveléstörténészek körében a pedagógusok; tanítók és tanárok professzionalizációjának kutatása nem újkeletű vizsgálati terep. Bár

felvetődhet, szükséges-e egyáltalán megkülönböztetni a tanítói és a tanári professzionalizációt, a válasz egyértelmű, hiszen már a képzésük is különbözik egymástól, valamint a pedagógiai folyóirataik tekintetében is eltérés mutatkozik, de talán az egyik legfontosabb érv az eltérő metodikai kultúra és az ehhez szorosan kapcsolódó szaknyelv kialakulása.

Az újabb kutatási irányok egyike a praxis sajtórepresentáció-vizsgálata. A korábbi, a klasszikus források feltárására hagyatkozó kutatások, elemzések mellett jelent meg a pedagógiai nézőpontú sajtóelemzés, szaksajtókutatás, melynek mára már jelentős szakmai bázisa alakult ki. Elégséges<sup>1</sup> – a teljesség igénye nélkül – például Szabolcs Éva (2001), Pukánszky Béla (2002), Tészabó Júlia (2008), Kereszty Orsolya (2011), Kéri Katalin (2013), Baska Gabriella (2018) munkásságát említeni, vagy a XX. század második felének szocialista sajtójának elemzésére is vállalkozó Németh András vezette OTKA kutatások eredményeire<sup>2</sup> utalni. Darvai Tibor (2011), Géczi János (2012) és Somogyvári Lajos (2015) ikonográfiai sajtóelemzéseik további módszertani irányokat jelöltek ki, valamint említést érdemel még Péntes Dávid tanulmánya is (2016).

A dualizmus korszakának sajtókutatói előszeretettel alkalmazzák forrásként a *Néptanítók Lapját*, mely jelzésértékű számunkra a vizsgált időszak kánonképző sajtótermékeinek megítélése szempontjából. A Néptanítók Lapja a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hivatalos orgánusaként jelentős szerepet töltött be a tanítói tudás kanonizációjának folyamatában, így forrásként való alkalmazása evidensnek tűnik.

Nóbik Attila neveléstörténeti kutatásai során kiemelt figyelmet fordít a sajtóforrásokra. A dualizmus korszakának neveléstörténeti feltárását nemcsak horizontálisan, hanem vertikálisan is bővítette szakmai tevékenységével.

\* Semmelweis Egyetem Pető András Kar, főiskolai tanársegéd, frank.tamas\_zsolt@semmelweis-univ.hu

1. Terjedelmi okok és a recenzió műfaji sajátosságai miatt a szerzőktől csak egy-egy művet közöltünk.
2. Például Baska Gabriella (2015): Rituális elemek a Rákosi-korszak pedagógiai sajtójának propaganda szövegeiben.

Habilitációs dolgozata alapján készült monográfiája 2019-ben jelent meg a Szegedi Egyetemi Kiadó és a Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó gondozásában: *A pedagógiai sajtó és a néptanítói szakmások a dualizmus korában* címmel, mely korábbi kutatásainak szintézise.

A monográfiában erőteljesen épít a jelentős hagyományokkal rendelkező (pedagógusi) professzionalizáció-történetre és -elméletre. A pedagógusszakma differenciálódása nemcsak a képzési követelményekben, a jövedelmi különbségekben, a hallgatói rekrutáció tekintetében, hanem a társadalmi szerepvállalásban, a társadalmi státuszra vonatkozóan is megnyilvánult tanító és tanár között, ezért elfogadja a Németh András által megfogalmazott professzionalizáció – szakmásokodás dichotómiát (Németh, 2013, p. 101.).

A kötet két nagyobb egységből áll. Az első rész a kutatási keret, a neveléstörténeti előzmények meghatározására szolgál. A második nagyobb egység a szerző eddigi dualizmuskori sajtókutatásait tárja elénk. A bevezető fejezeten kívül hét önálló és egy összegző fejezetre tagolódik a könyv.

A bevezető részben a szerző identifikálja kutatása tárgyát, elhelyezi a kutatói szcénában az általa vizsgálat tárgyává tett neveléstörténeti sajtókutatást, illetve a tanítói szakmásokodás kérdéskörét. A szerző megkülönbözteti az *iskolai tér*, a *szakmai tér* és a *pedagógiai tér* fogalmát, mely utóbbira vonatkozóan megállapítja, hogy „a pedagógiai sajtó is tekinthető pedagógiai térnek, amely ráadásul a pedagógusi tudás formálásának formális színterein (képzés) kívüli, annál jóval informálisabb színtere is” (p. 8.). Ez a szemlélet plauzibilissé teszi a sajtókutatást.

A *kutatás előzményei* fejezetben látványosan kibontakozik a hazai neveléstörténeti kutatások sokszínűsége, diverzifikációja. A szerző kiemeli a tanítószakma történeti kutatásában Donáth Péter, Németh András, Kelemen Elemér és Pukánszky Béla munkásságát. Ezt követően Kovács Krisztina, Vincze Tamás, Szabolcs Éva, Molnár Béla, Baska Gabriella, Pirka Veronika, Sanda István Dániel kutatásait tárja elénk, mellyel tágabb kontextusba helyezi a tanítói szakmásokodás folyamatát.

A kötet második fejezetében a professzionalizáció angolszász és kontinentális elméleteinek bemutatása során nemcsak a két domináns folyamat elemeit tárja elénk, hanem egyértelmű szerzői törekvés mutatkozik a feltárt professzió-kutatások eredményeinek láthatóvá tételére is. Jó példa erre a szándékra azon megállapítása, hogy az angolszász és a kontinentális professzionalizációs folyamat első lépése megegyezik mindkét régió esetében: ugyanis mindkét területen először „a foglalkozás teljes munkaidőssé válása figyelhető meg” (p. 22.). Természetesen jogos a szerző azon kérdése, hogy a szakmásokodásra ráilleszthető-e az elmélet, mely szerint „a professziók tehát – a kialakult hagyományos értelmezések közös vonásait összegezve – olyan tudásigényes foglalkozáscsoportok, amelyek jellemzően felsőfokú képzésen, szakképzésen és tapasztalaton alapulnak. Sajátos társadalmi szükségletekhez kapcsolódnak, autonómiával rendelkeznek a klienseikkel és az állammal való kapcsolataikban, és speciális tudásuk, viselkedéskészletük és szakmai etikájuk van” (p. 18.).

A fejezet unikális része a *professzionalizáció – professzionalizmus – professzionalitás* hármásának elméleti ki-fejtése. Az első két fogalom alkalmazása eltérő a nemzetközi és a hazai szaktudományi kánonban. Míg a hazai neveléstudományi diskurzusban a *professzionalizáció* kifejezés terjedt el mind a folyamat, mind a szakszerűsítés leírására, addig a nemzetközi diskurzusban distinkciót alkalmaznak a leírásra: „a hivatásokhoz és foglalkozásokhoz kapcsolódó, megőrzésre és átörökítésre érdemes normatív értékeket” a *professzionalizmus* kifejezéssel jellemzik (p. 26.). Nőbik egy újabb kifejezés mellett is érvel: a *professzionalitás* kifejezést ajánlja figyelmünkbe, mely tovább árnyalja a szakmásokodás kutatásának, feltárásának peremvidékét: „az egyén ideológiájában, attitűdjeiben, ismereteiben és hiedelmeiben megjelenő, hivatásgyakorlását befolyásoló viszonyát a professzionalizmushoz, professzionalitásnak nevezi” a szakirodalom (p. 28.). A fogalom beemelése a kutatás keretébe

nem véletlen, mivel Nóbik Attila szerint „óvatosságra int a pedagógiai sajtóban publikáló néptanítók cikkeinek elemzéséből született megállapítások érvényességét illetően” (p. 28).

A harmadik fejezetben társadalom- és oktatástörténeti keretben mutatja be a tanítói szakmások történetét; hangsúlyozva a polgárosodás nyugat- és kelet-európai folyamatának eltéréseit, mely egyben választ is ad arra vonatkozóan, mi okozta a két régióban az oktatási alrendszer eltéréseit. Míg Nyugat-Európában a „polgári kultúra nyomására” indult fejlődésnek az oktatás, addig Kelet-Európára felülről, az „államilag vezérelt oktatás-igazgatási modernizáció” (Nagy, 2002, p. 8.) a jellemző, melynek „okozója” a polgárság létszámbeli hiánya. Nóbik gondolatmenetének fókuszja az iparosodó és egyben urbanizálódó társadalmak szerkezetének változása, mely magával hozza a szekularizáció megjelenését is, mely – hangsúlyozza a szerző – nem „vallástalanodást”, a hitélet megszűnését, hanem a vallásgyakorlás megváltozását jelentette. A *vallási individualizáció* értelmében – mint ahogy Rosta Gergely is fogalmaz (2019) – a „modernizáció és vallás nem állnak egymással összeegyeztethetetlen kapcsolatban. Ez nem azt jelenti, hogy a modernizáció hatás nélkül volna a vallásra, sokkal inkább azt, hogy ez a hatás nem feltétlenül negatív. Fontos alappillére az individualizációs elméleteknek, hogy különbséget tesznek az egyházzal kötődő vallásosság és a hit, vagy általánosabb értelemben a nem egyházi vallásosság között” (p. 795).

A korszak bemutatását a tömegoktatás következményeinek gyakran idézett foucault-i magyarázatával kíséri, melyben kitér a testhasználat, a fegyelmezés témakörére, érinti az iskolai terek strukturáló szerepét, mivel a népoktatás, mely ekkor már tömegoktatást jelent, nem nélkülözheti az új típusú térhasználatot sem: „az egyik legfontosabb változás Foucault szerint az iskolai tér átalakítása volt” (p. 31.), mely többek között az osztályba sorolással hierarchizált rendszerbe sorolta a diákokat.

A fejezet záró részeiben Nóbik a dualizmus előtti és alatti tanítói szakmások emancipációjának áttekintésére tesz kísérletet. Főképp Németh András neveléstörténeti kutatásai kapnak itt helyet, de mellettük felvillannak Kelemen Elemér tanítóegyleti kutatásai is, melyek jelentősen árnyalták a néptanítóság fejlődéstörténetéről összegyűlt ismereteinket, így fontos szegmensévé váltak a néptanítói ethosz megismerésének. A tömegoktatás megjelenése és elterjedése „az intézményes és a családi nevelés megerősödése, rivalizálásuk kezdetének” (p. 33.) időszaka is egyben, így nem véletlen, hogy a dualizmus gyermekképeinek változásait is tárgyalja a fejezetben, mely változássorozat alapjaiban hatja át a tanítói praxis mindennapjait.

Nagy Mária kutatásaira hivatkozva a századforduló tanítókat érintő statisztikai adatsoraival zárja a fejezetet. Ugyanis erre az időszakra esik a tanítónők számarányának intenzív emelkedése, mely a kötet későbbi fejezeteiben kap fontos szerepet.

A kötet második egységében kísérletet tesz arra, hogy bemutassa saját eddigi dualizmuskori neveléstörténeti sajtókutatásait. Az érintett rész bevezetőjében meg is fogalmazza az első tartalmi nehézséget: „a témában kevés átfogó elemzés készült” (p. 41.), így Géczi János és Szabolcs Éva kutatásaira támaszkodik a sajtótörténet bemutatásánál. A problematika nemcsak a jelenkori kutatások hiányából fakad, hanem, mint ahogy Elekes Dezső, az első sajtóstatistikus megfogalmazza, „a tényleg eladott példányszám – a sajtótermék elterjedésének igazi mutatószáma – a legtöbb időszak sajtóterméknél féltve őrzött titok, amelyet laptulajdonos vagy kiadó nem szívesen bocsát statisztika rendelkezésére” (1927, p. 251.). Így valójában igen korlátozott a kutatói hozzáférés az autentikus, hiteles forrásokhoz lapterjesztési, lapfogyasztási, újságolvasási adatokra vonatkozóan. Éppen ezért is imponáló az az alaposág, mellyel Nóbik Attila feltárta a kolozsvári Család és Iskola olvasóközönsége szociokulturális hátterét.

Követve a könyv felépítésének logikáját a következő három fejezet a feminizáció – feminizmus témakörét járja körbe sajtótörténeti alapozással. Tény és való, mint ahogy Nóbik is írja, „az utóbbi évtizedben a nőnevelés

történetével foglalkozó kutatások élénkülése figyelhető meg a magyar neveléstörténeti kutatásokban” (p. 51.), de még így is kevés számú hazai kutatás van jelen a palettán, sajtóforrásokat dominánsan használó még kevesebb,<sup>3</sup> ezért is igen értékesek Nóbik kutatásai.

Vizsgálatának témájául a női szerzők jelenlétét, illetve a szakmai diskurzusokban megjelenő női témákat választotta. A vizsgált hat szakmai orgánumban és a kijelölt intervallumban (1887–1991) védhető, hiszen a *Család és Iskola* korábbi exploratív vizsgálatakor egyértelművé vált, hogy a dualizmus időszakában – bár a sajtó expanziója jelentős volt – kevés szakmai lap tudott több évig talpon maradni. A vizsgált lapokban a női szerzők jelenléte minimális, a felekezeti lapokban nincs is női publikáló, de még a *Nemzeti Nénevelés* esetében sem éri el a negyven százalékot a női publicisták aránya. Bár az eredmény meglepőnek tűnhet, de a szakfolyóiratokban történő publikálás alapvetően a tudományos elit közege, mely egyébként a 21. században is inkább a férfiak „felségterülete” (Lannert & Nagy, 2019). Nóbik eredménye megerősíti azon korábbi kutatásokat, melyek szerint a korábbi női értelmisége láthatatlan volt, „nem hagytak hátra forrásokat és tevékenységükről keveset tudunk” (Pető, 2006).

A kevés női szerző nem tudta, talán nem is kívánta tematizálni a közbeszédet, ahogy Nóbik Attila fogalmaz: „azok témái belesimultak a folyóiratok témái közé” (p. 58.). Leginkább módszertani kiadványokat, tankönyveket elemeztek a női recenzensek: „kritikáikban a témákban láthatóan magabiztosan mozogva rámutatnak a férfi szerzők által írt tankönyvek módszertani és tárgyi tévedéseire” (p. 58.), úgy tűnik tehát, ebben a műfajban teljesedett ki szakmai identifikációjuk. Egyetlen érdelemleges cikksorozat jelent meg a vizsgált időszakban, mégpedig – mai szóhasználattal élve – egy wage gap-jelenség ürügye kapcsán. A tanítónők – a praxisban betöltött számarányukhoz képest jóval kisebb – térfoglalását, a tudományos kánonban történő reprezentációját nehezítette, hogy a szerkesztői pozíciók férfiak által uralt terület volt, és ők alapvetően határozták meg a publikált tartalmakat. A tanítónők számára – tradíció híján – nem maradt más stratégia, mint az idomulás a mainstream pedagógiai vonulathoz, a társadalmi elvárásokhoz – állapítja meg Nóbik. Emancipációs törekvéseik – a feminizmus kezdeti időszakában – ekkor még nem jelentek meg.

Ebből az aspektusból nézve jogos kutatói kérdés, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hivatalos orgánuma, a *Néptanítók Lapja* reflektált-e a lassan kibontakozó feminista mozgalmak felvetéseire, kezdeményezéseire. Kialakult-e diskurzus a felvetett témák tekintetében, illetve a tanítónők kapcsolódtak-e a feminista mozgalmakhoz? A publikált tartalmak szempontjából legaktívabb időszak 1896–1914 közé esett. A feminizmust kritizálók szinte mindig negatív konnotációval jelenítették meg a mozgalmat, programjaikat, képviselőiket. A feminista publicistákat legfőképpen a családi szerepelvárások, a reprodukciós jogok, a választójog és a nők testük feletti rendelkezési jogának óhaja miatt támadták, gyakran párhuzamot vonva az utóbbi támogatása és a prostitúció burjánzása között. A publikációk számosságának alacsony volta (24 cikk) már önmagában jelzésértékű. „A vizsgált időszakban nem kapott jelentős teret a feminizmus, a nőkérdés” (p. 72.) a minisztérium lapjában, továbbá nem mutatható ki kapcsolódás – tárta fel Nóbik Attila – a feminista mozgalmak és a tanítónői szakmai csoport között. A feminizmus tehát – a *Néptanítók Lapjában* a vizsgált időszakban szinte – láthatatlan volt. Ehhez képest akár szubverciónak is felfogható, hogy 1917 decemberében nyújtották be a választójogi

3. Lásd például Kéri (2018): *Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon: nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással*; Kereszty (2011): *Változó női szerepek: család és házasság reprezentációi „A Nő és a Társadalom” folyóiratban*; Kereszty (2013): *A Nő és a Társadalom folyóirat hétéves működése és sajtótörténeti jelentősége*.

törvényjavaslatot, melyben cenzushoz kötve, de megadták volna a nőknek a választójogot (Szécsi & Géra, 2017).

A monográfia utolsó részében a szerző a neveléstörténeti kutatások egyik vakfoltjának feltárására tett kísérletet. Hogyan és miként reprezentálódik a tanítók *nem szakmai tevékenysége* a Néptanítók Lapjában. A megfogalmazás pontosítását a szerző is indokoltnak érezte: a tanítók nem szakmai tevékenysége „azoknak a feladatoknak a megnevezésére szolgál, amelyek nem az iskolai-tantermi oktatómunkájukhoz kapcsolódtak” (p. 73). A témaválasztást nemcsak a tanító(nő)k anyagi megbecsülésének hiánya indukálta. A vizsgált tevékenységkör fontos szegmense a tanítói, főleg a községi, tanyai néptanítók „életvilágának”, az identitásuk részét képezi – vélelmezi a szerző. A tanítóképzők képzési anyagába is beillesztett nem szakmai tevékenységek körébe tartozott például a méhészet, a selyemhernyó-tenyésztés, a fa- és gyümölcsstermesztés. A tartalmak feltárása során a szerző kiemelten a méhészetre fókuszált, és bár egyértelművé vált, a tanítóság számára mind lelkiileg, mind anyagilag létszükséglet a nem szakmai tevékenység végzése, a vizsgált lapszámokban nem kapott jelentős teret a téma. Ezen hiátus mögött egy kettős identitás vagy valamiféle „szégyenérzet” állhat, melynek megállapításához újabb kutatás szükségeltetne – rögzíti Nóbik Attila. A korszakot kevésbé ismerők körében talán meglepő, de a tanítók példamutatása, például a méhészet művelése – „a tisztas megélhetést biztosító mellékjövedelemtől” függetlenül (p. 78.) – szinte nemzeti érdek volt, a szakpolitika részéről megfogalmazott tanítói népművelői ágencia: a tanítóság „a nép jólétét és a nemzeti vagyont gyarapodását is előmozdítja, önmaga és a haza iránti kötelességet teljesíti, midőn okszerű méhtenyésztésre buzdul és buzdít” – idézi a tanulmány szerzője (p. 79.).

Összegzésként elmondható, hogy Nóbik Attila a szakmások dualizmuskori kutatásait bemutató kötete több olyan területre kalauzolja a szakértő vagy akár a laikus olvasót, mely jelenleg kevésbé vagy egyáltalán nem vizsgált a hazai kutatási szcénában. Ilyen a tanítónők szerzői reprezentációjának vizsgálata a dualizmuskori pedagógiai sajtóban, vagy a domináns forrásként használt Néptanítók Lapjában megjelenő feminizmusreceptív vizsgálat. A kötet szakmai értékét tovább emeli, hogy olyan fogalmak aktív használatát javasolja – professzionalizmus, professzionalitás, feminizáció –, mely a hazai neveléstudományi kánonban még kevésbé elfogadott.

## Irodalom

1. Baska, G. (2015). Rituális elemek a Rákosi-korszak pedagógiai sajtójának propaganda szövegeiben. In Baska, G. & Hegedűs, J. (Szerk.), *Égi iskolák, földi műhelyek: Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére* (pp. 344–358). Budapest: ELTE PPK. Letöltés helye: <https://mek.oszk.hu/14600/14688/>
2. Baska, G. (2018). „Néptanítónak lenni nem comicum”: A Borsszem Jankó tanítóképe. In Fehérvári, A. (Szerk.), *A Borsszem Jankótól Bolognáig: Neveléstudományi tanulmányok. Metszéspontok.* (pp. 13–32). Budapest: L'Harmattan Kiadó.
3. Darvai, T. (2011). A Tanító című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata. 1963, 1970. *Iskolakultúra*, 21(6–7), 71–86.
4. Elekes, D. (1927). Az időszaki sajtó statisztikája. *Statisztikai Szemle Archívum*, (3), 250–271.
5. Gécz, J. (2012). A cigánytanulók képi megjelenítése: A Tanító, 1960–1970. In Buda, A. & Kiss, E. (Szerk.), *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai: A VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata* (pp. 24–34). Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Kiss Árpád Archívum Könyvtára.
6. Kereszty, O. (2011). *„Nő és a Társadalom” a nők művelődéséért (1907–1913)*. Budapest: Magyar Tudománytörténeti Intézet. Letöltés helye: <https://adoc.pub/a-no-es-a-tarsadalom-a-nok-mvelodeseert-.html>
7. Kereszty, O. (2013). A Nő és a Társadalom folyóirat hétéves működése és sajtótörténeti jelentősége. In Kereszty, O. & Fehér, K. (Szerk.), *TERRA INCOGNITA Andragógiatörténeti tanulmányok* (pp. 93–120). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
8. Kéri, K. (2013). Pedagógiai sajtó a dualizmus kori Baranyában. *Neveléstörténet*, 10(3–4), 33–42.
9. Kéri, K. (2018). *Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon: Nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alappozással*. Pécs: Kronosz Kiadó.
10. Lannert, J., & Nagy, B. (2019). A nők helyzete a magyar tudományos életben. *Szociológiai Szemle*, 29(4), 63–82.
11. Nagy, P. T. (2002). *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok; oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Budapest: Oktatókutató Intézet Új Mandátum Könyvkiadó.
12. Németh, A. (2013). A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – A Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915). *Magyar Pedagógia*, 113(2), 101–118.
13. Nóbik, A. (2019). *A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmáskodás a dualizmus korában*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Letöltés helye: <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/17371/>
14. Péntes, D. (2016). A hazai pedagógia szaksajtó-kutatás történetéhez: A Pedagógiai Szemle genezise. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 2016(3), 36–48. DOI: 10.21549/NTNY.15.2016.3.3
15. Pető, A. (2006). Társadalmi nemek és a nők története. In Bódy, Zsombor, Ö. Kovács József (szerk.) *Bevezetés a társadalomtörténetbe: Hagyományok, irányzatok, módszerek* (pp. 514–532). Budapest: Osiris Kiadó.
16. Pukánszky, B. (2002). Gyermeküket tanító apák – Az apaszerep a 19. század pedagógiai irodalmában. *Iskolakultúra*, 12(3), 5–15.
17. Rosta, G. (2019). Szekularizáció? Deszekularizáció? Merre tart a vallási változás a világban? *Magyar Tudomány*, 180(6), 792–803. DOI: 10.1556/2065.180.2019.6.2
18. Somogyvári, L. (2015). *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban. Pedagógiai életképek a hatvanas évekből*. Budapest: Gondolat Kiadó.
19. Szabolcs, É. (2001). „...Tanítói állomásra pályázat hirdettetik...”; A Néptanítók Lapja 1901. évfolyamában január-márciusban megjelent álláshirdetéseinek elemzése. In Baska, G., Nagy, M., & Szabolcs, É., *Magyar tanító; 1901* (p. 38–58). Pécs: Iskolakultúra. Letöltés helye: <https://mek.oszk.hu/01800/01866/>

20. Szabolcs, É. (2002). A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenése a magyar pedagógiai sajtóban, 1890–1906. *Iskolakultúra*, 12(3), 33–38.
21. Szécsi, N., & Géra, E. (2017). *A modern budapesti nő (1914–1939)*. Budapest: Európa Könyvkiadó.

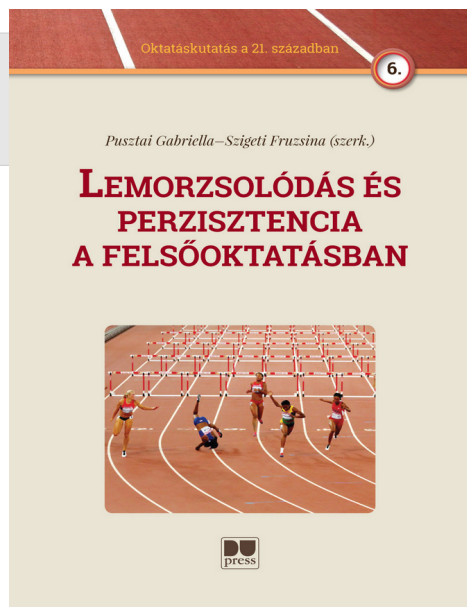
Szemle

*Kulcskérdések*



# Megkerülhetetlen alap kutatások a felsőoktatási lemorzsolódás terén

Győri Krisztina\*



Pusztai Gabriella & Szigeti Fruzsina (2018, szerk.) *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. <http://mek.oszk.hu/19000/19032/>

A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD) bő egy évtizedes múltja tekint vissza. Az elmúlt évtizedben a felsőoktatási eredményesség indikátorait és annak magyarázó tényezőit vizsgálta, mind a magyarországi, mind a határmenti régiókban (Románia, Ukrajna), aminek eredményeképpen megannyi kötet és publikáció (például Pusztai és Kovács, 2015; Pusztai és mtsai, 2016; Ceglédi, 2018) látott napvilágot. Egy új projektnek köszönhetően mára a lemorzsolódás jelensége került a kutatócsoport figyelmének középpontjába, melynek célja a lemorzsolódás időbeli változásainak vizsgálata a magyar felsőoktatásban. Az ezzel kapcsolatos vizsgálatokból jött létre az Oktatáskutatás a 21. században sorozat

folytatásaként Pusztai Gabriella és Szigeti Fruzsina szerkesztésében a „Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban” című tanulmánykötet 2018-ban.

A lemorzsolódás definíciós problémái végigkísérik a témával kapcsolatos kutatásokat. Általános értelemben a kifejezés azokra az esetekre használatos, amikor a beiratkozott hallgató az abszolutórium megszerzése előtt saját döntéséből, vagy az intézményi döntés hatására félbehagyja tanulmányait és végzettség nélkül hagyja el a felsőoktatást. A perzisztencia szubjektív megközelítésben azokra a hallgatókra utal, akiket magas szintű tanulmányi kitartás jellemez, továbbá elhivatottak tanulmányaik befejezését illetően. Objektív megközelítésben pedig azt a standard jelenséget értjük alatta, amikor a hallgató minden félévben beiratkozik a következő félévre (Dinyáné & Pusztai, 2019, pp. 301–302; Pusztai, 2018).

A kötet három fejezeten keresztül járja körül ezeket a témákat. Az első fejezetben a lemorzsolódás fogalmának interpretációjával foglalkozik, a második fejezet a lemorzsolódás és a perzisztencia különbségeit elemzi, végül a harmadik fejezet a lemorzsolódást és a perzisztenciát területi és intézményi rendszerben vizsgálja.

Az első fejezetben először egy módszertani értelmezés valósult meg (Szemerszki Mariann: *Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások*), ami alapján releváns mutatók kerültek megfogalmazásra a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) adatainak felhasználásával. A FIR elemzések többször is rámutattak arra a problémára, hogy az adminisztratív jellegű adatok, nem tudnak elég információt nyújtani a lemorzsolódás háttértényezőiről (pp. 19–20). Ezért a kutatócsoport a lemorzsolódott hallgatók kvalitatív vizsgálatát kezdeményezte. Húsz narratív interjút vettek fel olyan személyek körében, akik lemorzsolódásukról beszéltek. A lemorzsolódás háttértényezőit vizsgáló kvalitatív kutatás (mind a pedagógusokat, mind a hallgatók teljes spektrumát felölelve) arra adott választ, hogy a családi háttér adatok önmagukban nem adnak elegendő magyarázatot a tanulmányi sikertelenségre. A felsőoktatást megelőző évek komoly hatásáról számoltak be a szerzők. Kiderült, hogy a nem

\* Junior kutató, CHERD-Hungary kutatócsoport, e-mail: gyorikrisztina97mail.com

megfelelően választott intézmény, továbbá a rossz pályaorientáció döntően meghatározza a tanulmányi életutat, ami a későbbiekben lemorzsolódást idézhet elő. A tanulmányok melletti munkavállalás gyengébb tanulmányi eredményeket okozhat, ami miatt az államilag támogatott finanszírozási formáról önköltségesre való átsorolás történhet meg, mely egy ördögi kört vonhat maga után (p. 51). Megállapítható, hogy a versenyszerűen végzett sportolás nincs kedvező hatással a tanulmányi eredményekre, azonban a szabadidőben végzett sportolás pozitívan hat a teljesítményre. Továbbá kirajzolódott, hogy egy pozitív attitűdű baráti kör ösztönző hatással lehet a tanulmányok befejezésére, illetve mint védőfaktor képes funkcionálni. Az interjúk kutatás eredményei azt fogalmazták meg, hogy egy tényező önmagában nem elég ahhoz, hogy a lemorzsolódás megtörténjen. Több háttértényező szerencsétlen egybeesése okozhatja. Azonban több esetben is megfigyelhetők voltak a felsőoktatásba való pályakorrekciós visszatérési kísérletek. Többek között jellemzően arról számoltak be az interjúalanyok, hogy más szakot kezdtek el, vagy szereztek időközben másik képzésen diplomát, ami a bizonytalan periódusokból való kilábalásokra enged következtetni. Ez azonban nem volt jellemző a mesterképzésben lemorzsolódott hallgatókra, ők ugyanis birtokolva egy alapidiplomát már munkavállalói pozícióval rendelkeztek. Így a végleges lemorzsolódás jelensége esetükben ritkább végkifejlet (p. 85). Az interjúk elemzését követően, egy a jelenségre érzékeny kérdőív készült el, amit mintegy félezer lemorzsolódott hallgató töltött ki, amely a későbbiekben Kovács Klára és munkatársainak szerkesztésével került teljes elemzésre a „Lemorzsolódott Hallgatók” című kötetben (Kovács és mtsai, 2019).

A kötet szerzői hangsúlyt fektettek a határmenti területek vizsgálatára is, melyeknek eredményei szintén az első fejezetben kerültek bemutatásra. Karászi Zsuzsanna, Pally Katalin és Tóth Dorina Anna (*A hallgatói jogviszony megszűnésével kapcsolatos szabályozás komparatív elemzése*), a hallgatói jogviszony megszűnését vizsgálta a magyar és a kisebbségi magyar felsőoktatási intézményeket összehasonlítva. Az eredmények arról árulkodtak, hogy a magyarországi, a romániai és az ukrainai hallgatói jogviszony megszűnéseinek okai közel azonosak (például finansziális problémákon, szigorú szankciókon, szabálysértésen stb. alapuló kizárás a felsőoktatásból). Azonban fény derült arra is, hogy a romániai magyar tannyelvű intézményekre volt jellemző leginkább a hallgatók megtartása. A vizsgált országok közül Ukrajnában van a legszigorúbb jogviszonyt szabályozó törvényi háttér, míg Magyarország a két ország között foglal helyet a törvényi szigor viszonylatában. Gábrity Molnár Irén (*A pályaorientáció útvesztői*) pályaorientációs kutatása szintén a kisebbségi magyarok jellemzőit vizsgálta a lemorzsolódás összefüggésében. A vajdasági magyarokat érintő kutatásokból arra tudott következtetni, hogy ugyanazon háttértényezők befolyásolják őket, mint a magyarországi magyarokat. Ezzel szemben központi pályaorientációs kérdésként jelent meg náluk, hogy kívánnak-e a későbbiekben magyar tannyelvű intézményben vagy Magyarországon továbbtanulni. A kutatásból kiderült, hogy a vajdasági érettségizők nagyobb hányada tervezi a továbbtanulást olyan intézményekben, amelyekről úgy tudják, hogy jó minőségű, továbbá magyar nyelvű az oktatás (p. 103).

A második fejezetben többféle javaslatot olvashatunk a lemorzsolódás megelőzésre és annak mérséklésére, továbbá elemzésre került a perzisztencia jelensége is. Utóbbi vizsgálata segítheti a lemorzsolódás megértését is, mivel azok a hallgatók, akik hamarabb fejezik be tanulmányaikat, az átlaghoz viszonyítva kevésbé perzisztensek. A perzisztencia jelenség vizsgálatakor kiderült, hogy a szigorúbbnak és szelektívebbnek ítélt intézmények hallgatói elkötelezettebbek a tanulmányaik befejezésében (p. 116). Továbbá a nők elkötelezettebbnek bizonyultak férfitársaikkal szemben, aminek magyarázata mögött leginkább a nők iránt táplált társadalmi elvárások, illetve a családban közvetített értékek kerülnek megemlítésre. A kutatás során Pusztai kimutatta, hogy a perzisztens hallgatóvá válás kulcsfontosságú az oktatóval (p. 124) való erős kapcsolat áll, de ennél is jelentősebb szerepe van a szülői támogatásnak és a hallgató-szülő erős kapcsolatának. Ezzel alátámasztva azt a felté-

telezést, hogy az a hallgató, akit támogató attitűd vesz körül, képes a későbbiekben hátrányai ellenére perzisztenssé válni. A tanulmány során kiderült, hogy az anyagi jólét a vártakkal szemben inkább mérsékeli, mint támogatja a tanulmányokban való kitartást. A szerző felhívta a figyelmet egy új, változatosabb szolgáltatásrendszer létrehozásának szükségességére, amely a családot (és nemcsak a szülőket, hanem a testvéreket és akár a nagyszülőket is) bevonja a felsőoktatási eredményesség faktorai közé (pp. 124–125).

Nevelésszociológiai nézőpontból közelítette meg a lemorzsolódást Ceglédi Tímea (*Reziliens sikertörténetek a Wáli István Református Cigány Szakkollégiumban*). Olyan emberek sikertörténeteit mutatta be, akik hátrányaik és a vártak ellenére nem morzsolódtak le, sőt sikeresebbnek bizonyultak olyan társaiknál, akik jobb társadalmi és gazdasági helyzetben voltak. A Wáli István Református Cigány Szakkollégium Kutató Klubjának közreműködésével 17 félig strukturált interjú került felvételre és ezek alapján azokat a következtetéseket vonta le, hogy a lelki biztonság és a vallásosság döntő szerepet játszik a hátrányok leküzdésében, továbbá a hasonló sorsú hallgatók jelenléte motiválóan hat a hátrányos helyzetű hallgatókra (pp. 132–133). Ceglédi a lemorzsolódás ellen több preventív intézkedést is javasolt. Többek között felhívta a figyelmet a jól kialakult életcélok és lehetőségek pontos ismeretének fontosságára. Kiemelte a vallásosság iránytartó és kitartásra ösztönző hatását, végül kezdeményezte az olyan intézményi megoldásokat (mint például a szakkollégiumok), melyek táptalajként szolgálhatnak az olyan egyének számára, akik biztató közegben képesek fejlődni (pp. 134–135).

A kötet a továbbiakban több írást is szentelt az iskolán kívüli, vagyis az extrakurrikuláris tevékenységek tanulási teljesítményt befolyásoló hatásainak. Az IESA (Institutional Effects on Student Achievement in Higher Education) kérdőívek elemzése megerősítette azt a hipotézist, hogy a lemorzsolódás ellen leginkább a családi közeg véd. A civil aktivitások a szerzők várakozása ellenére nem vonják el a hallgatók figyelmét a tanulásról, viszont a teljesítményüket nem is növelik. A 2012-es HERD (Pusztai és Hatos, 2012) adatbázis vizsgálata során, pedig beigazolódott a szakirodalom azon álláspontja, amely szerint a versenyszerűen folytatott sportolás negatív hatással van a tanulmányi teljesítményre, míg azok akik alkalmi sportolók perzisztensebbnek bizonyultak. Ennek hátterében az Tinto integrációsmodell-elmélete állhat, amelynek relevanciáját magyar viszonylatokban Pusztai (2011) is igazolta. Eszerint a társas közeg, illetve a közösség ösztönző normarendszert közvetíthet, amely elősegíti a tanulmányok abszolutoriummal való befejezését. Ezért a tanulmányok szerzői sportklubokat érintő mentorprogram megalkotását javasolták, annak érdekében, hogy a versenysportolók kiemelkedő sportteljesítménye ne menjen a tanulmányi teljesítmény rovására (pp. 163–164).

A lemorzsolódás ellen Kerülő Judit („*Menni vagy maradni?*” – *Lemorzsolódás a felsőoktatási intézményekben, okok és megoldási javaslatok*) is tett javaslatokat, méghozzá az intézményvezetők szemszögéből megfogalmazva. Tanulmányában 30 felsőoktatási intézményvezető tapasztalatai alapján azt a következtetést vonta le, hogy a vezetők egységes véleménye szerint csakis akkor csökkenthető a lemorzsolódás, ha az okok kellőképpen tisztázottak (kritikus időszakok, tárgyak, hiányos kommunikáció). Jó gyakorlatként említette meg a Dunaújvárosi Egyetem Hallgatói Sikerességet Támogató (HASIT) programot, mely a fentiekben megfogalmazott követelményeknek megfelelően képes működni. A program képes nyomon követni a hallgatói eredményességet, a veszélyeztetettséget azonosítani és azt vizuális grafikus ábrázolással szemléltetni. Mindezeknek köszönhetően pedig sikerült a műszaki karokon 20%-kal csökkenteni a lemorzsolódás mértékét (p. 184).

Arató Ferenc és Varga Aranka (*Befogadó egyetem*) szintén egy stratégiai indítvánnyal álltak elő a lemorzsolódás csökkentésének érdekében. A „Befogadó egyetem” rendszerének funkciója az, hogy a sokszínűség ne hátrányt jelentsen a hallgatóknak, hanem előnyt. Az inklúzióknak és a méltányosságnak köszönhetően nagyobb sikeresség volt felfedezhető, amely az OTDK eredményekben és a PhD fokozatszerzésben nyilvánult meg. Továbbá javasolták az inklúziós modellek fejlesztését a nagyobb sikeresség érdekében (pp. 200–201).

A harmadik fejezet a lemorzsolódás jelenségét a hallgatói társadalomban megjelenő törésvonalak mentén vizsgálta. Polónyi István (*A hátrányos helyzetű régiók felsőoktatási rekrutációjának néhány sajátossága*) a hátrányos helyzetű régiókban vizsgálódva arra a megállapításra jutott, hogy a 2010–2016 közötti időszakban a leg-hátrányosabb kistérségek fiataljainak felsőoktatásba kerülése csökkent, míg az osztatlan képzésben a létszámukban növekedés volt felfedezhető (p. 213). Véleménye szerint a felsőoktatásba való kerülés csökkenésének oka az oktatáspolitikában keresendő, mivel a tandíjak költségei duplájára nőttek, illetve szigorodtak a felvételi követelmények, amely a jelentkezők számának radikális csökkenését eredményezte. Az osztatlan képzések népszerűségének magyarázata kimaradt a feltáró kutatásból, így a szerző ennek motivációs vizsgálatát javasolja. A vizsgálat során továbbá szembevetődött, hogy a Debreceni Egyetem minden képzési szinten a legtöbb hátrányos helyzetű hallgatóval rendelkezik a leghátrányosabb régiók intézményei közül, ami rámutat arra, hogy ezek a hallgatók veszélyeztetettségük miatt eleve nagyobb figyelmet igényelnek (pp. 220–221).

A határmenti felsőoktatási intézmények vizsgálata során Berei Emese Beáta (*Krónikus betegség a felsőoktatásban? Lemorzsolódáskockázat hátrányos helyzetű hallgatók körében*) Polónyihoz hasonló következtetésekre jutott. Az IESA 2015-ös lekérdezéséből fény derült arra, hogy a Debreceni Egyetem, a Debreceni Református Hittudományi Egyetem és a Nyíregyházi (akkor még) Főiskola hallgatói családi szocializációjuk hiányosságainak, valamint talán a munkavállalásuknak köszönhetően, kevésbé vesznek részt a tanórákon és előadásokon, továbbá kevésbé elszántak tanulmányaik befejezésében. Ezért ő az anyagi hátrányaik kompenzálása mellett fontosnak vélte felhívni a figyelmet a monitorozásra és a roma szakkollégium működésének jótékony hatásaira (p. 295).

A lemorzsolódási rizikó megállapításának érdekében az Eurostudent 2013-as adatai is elemzésre kerültek. A 16745 főt számláló kérdőívekből kiválogatott 1352 fős debreceni minta alapján Fónai Mihály (*A hallgatói lemorzsolódás törésvonalai a Debreceni Egyetemen*) a szakirodalom számos álláspontját tudta igazolni, úgy mint a kötetben például Pusztai és Csók és munkatársai. Ezen tanulmány is beigazolta azt, hogy az anyagi háttér, a tanulás melletti munkavállalás, azaz a pénzügyi nehézségek eredményezik a legnagyobb valószínűséggel a lemorzsolódást (p. 247).

Tóth Dorina Anna (*Elbukni a rajt után – Továbbtanulás és lemorzsolódás a Debreceni Egyetemen a képzési területek tükrében*) a FIR és az IESA elemzései szerint lemorzsolódásban az átlagnál jobban érintett szakokat említett meg (agrár, gazdasági, jogi és műszaki), melyekhez jellegzetesen köthetők a családi hagyományok, illetve a praxis átvétele. Ezzel szemben a bölcsészettudományi, informatikai és művészeti képzésben résztvevő hallgatók leginkább saját motiváltságukból kerülnek az adott szakra, így ezeken a területeken a lemorzsolódás alacsonyabb. Az eredmények alapján a családi kényszer mint a lemorzsolódást elősegítő háttértényező került megemlítésre, és a szerző felhívta a figyelmet az érintett szakok veszélyeztetettségére (p. 237).

A kötet további tanulmányaiban is a Debreceni Egyetemről szóló adatok kerültek elemzésre. Egy empirikus kutatás során Kovács Karolina és munkatársai (p. 254) célja az volt, hogy feltárják az előzetes okokat a lemorzsolódást illetően a tárgyak nem teljesítésének viszonylatában. A 2014/2015-ös, illetve a 2015/2016-os tanév folyamán (első és második szemeszterben) a Gazdaságtudományi Karon végzett kutatás eredményeül számos olyan tantárgyat (számvitel alapjai, regionális közgazdaságtan, statisztika stb.) megemlített Kovács Karolina Eszter, Bácsné Bába Éva, Juhász Csaba, Máthé Endre, Kocsis Imre, Fenyves Veronika és Nagy Beáta Erika (*Két tanév tantárgyainak vizsgálata sikertelen teljesítés szempontjából a DE Gazdaságtudományi Kar hallgatói körében*), amelyeknek teljesítése nehézséget okoz a hallgatók számára. A kritikus tantárgyak esetében már az aláírás megszerzése is problémát jelentett. A szerzők kifejezetten fontosnak ítélték azt, hogy a tanulmányban megemlített tárgyak teljesítési rátája növekedjen, megelőzve így a lemorzsolódást. Azonban fontosnak vélték megemlíteni

azt, hogy az akadályok leküzdése nagyban függ a személyiségtől, továbbá a tanulási szokásoktól, melyek szintén közrejátszhatnak a lemorzsolódásban, így önmagukban a tantárgyteljesítési ráták nem magyarázzák a jelenséget (pp. 260–261).

Tóth Dorina Anna (*Elbukni a rajt után – Továbbtanulás és lemorzsolódás a Debreceni Egyetemen a képzési területek tükrében*) kutatásából kiderült, hogy a művészeti képzésben jelenlévő hallgatók rendelkeznek a legalacsonyabb lemorzsolódással, így kifejezetten érdekesnek bizonyult Szűcs Tímea és Váradi Judit (*Perzisztencia a zeneművészeti felsőoktatásban – A zeneművészeti képzés megtartó erejének vizsgálata*) zeneművészeti képzésben jelenlévő lemorzsolódással foglalkozó kutatása. Kvalitatív kutatást végezve zeneművészeti karok vezetőivel készítettek interjút, amely során a diploma megszerzésének nehézségéről kérdezték őket. Összességében megállapításra került, hogy a zenei képzésnek ún. védőháló funkciója van, amely támogatja a hallgatókat tanulmányaik sikeres befejezésében. Jellemző a zenét tanuló hallgatók között, hogy gyerekkoruk óta elkötelezettek a zene iránt és a felsőoktatásban valójában álmaikat teljesítik be. A hallgatók hátrányainak kompenzálását és a tanulmányi nehézségek áthidalását kezdeményezték a szerzők. Továbbá kiemelték a nyelvvizsga problémáját, mely gyakran a diploma megszerzésének akadályát képezi, ennek megoldására differenciált nyelvi képzéseket javasoltak. A fentiekben említett kutatásokhoz hasonlóan ők is figyelmet szenteltek a monitorozásnak a prevenció érdekében (pp. 269–270).

A továbbiakban Müller Anetta, Nagy Zsuzsa és Bácsné Bába Éva tanulmánya (*A lemorzsolódástól veszélyeztetett hallgatók vizsgálata*) megerősítette a fentiekben részletezett álláspontot, mely szerint a versenysportolók nehezen képesek az egyetem és a sport kettős színterén helytállni. Mindemellett megállapítható volt az, hogy még mindig magas azon hallgatók száma, akik a nyelvvizsga hiánya miatt nem képesek megszerezni diplomájukat. A szerzők szerint a sportolókat érintő lemorzsolódás komplexitást és másféle stratégiát igényelhet, kifejezetten az élsportolók esetében. Rugalmas tanrendet, mentorprogramot, elektronikus oktatást támogató kurzusokat, tananyagot és megfelelő tájékoztatást javasoltak a sportolókat érintő lemorzsolódás csökkentésének érdekében (p. 280).

Véleményem szerint a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja által kiadott tanulmánykötet, az előző munkáikhoz hasonlóan jelentős tudományos értéket közvetít. Mind a kvalitatív, mind a kvantitatív kutatásaiknak köszönhetően a kutatócsoport, a hazai és a határmenti viszonylatokban a legátfogóbb felsőoktatási lemorzsolódással kapcsolatos kutatásokat végezték el. A kötet mindazoknak hasznos, akik a későbbiekben lemorzsolódás- vagy perzisztencia-kutatásokat szeretnének végezni. Ugyanakkor a tanulmánykötet hiányossága megítélésem szerint az, hogy nem/vagy alig számolt be olyan kutatásokról, amelyek a tanulási stratégiákat és módszereket vizsgálták, pedig ezek hiánya vagy alacsony határfoka szintén a lemorzsolódás egyik háttértényezője lehet.

Végezetül szeretném ajánlani ezt a kötetet azoknak a pedagógusoknak, oktatóknak, és intézményvezetőknek is, akik valamilyen formában tenni szeretnének a jelenség ellen, vagy éppenséggel növelni szeretnék hallgatóik perzisztenciáját, ugyanis a kötetben számos hasznos gyakorlat és javaslat került megfogalmazásra, melyekkel csökkenthető lehet a lemorzsolódás mértéke.

## Irodalom

---

1. Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debrecen: CHERD-Hungary. Retrieved from: <https://mek.oszk.hu/18900/18942/> (2020. 01. 21.)
2. Dinyáné, Sz., M. & Pusztai, G. (2019). A perzisztenciaérték empirikus vizsgálata a hallgatói professzionalizáció kezdetén egészségügyi tanulmányokat folytató hallgatók körében. *Lege Artis Medicinæ* 29(06–07), 301–311.
3. Kovács, K., Ceglédi, T., Csók, C., Demeter-Karászi, Zs., Dusa, Á. R., Fényes, H., Hrabéczy, A., Kocsis, Zs., Kovács, K. E., Markos, V., Máté-Szabó, B., Németh, D. K., Pallay, K., Pusztai, G., Szigeti, F., Tóth, D. A. & Váradi, J. (2019). *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. Retrieved from: <https://mek.oszk.hu/19400/19427/> (2020. 02. 15.)
4. Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kézig*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
5. Pusztai, G. (2018). The role of intergenerational social capital in diminishing student attrition. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation* 2(2), 1–7.
6. Pusztai, G. & Hatos, A. (2012). *Higher Education for Regional Social Cohesion*. Budapest: Hungarian Educational Research Association. Retrieved from: <http://mek.niif.hu/11800/11865/> (2020. 01. 25.)
7. Pusztai, G. & Kovács, K. (2015). *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad – Budapest: Partium Könyvkiadó-P.P.S.-Új Mandátum. Retrieved from: <https://mek.oszk.hu/14000/14048/> (2020. 03. 10.)
8. Pusztai, G. & Szigeti, F. (2018) *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. Retrieved from: <http://mek.oszk.hu/19000/19032/> (2020. 01. 22.)
9. Pusztai, G., Bocsi, V. & Ceglédi, T. (2016). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Nagyvárad – Budapest: Partium Könyvkiadó – P.P.S. – Új Mandátum. Retrieved from: <https://mek.oszk.hu/16000/16053/> (2020. 02. 14.)

## Szerzőink

- Berki Tamás* a Szegedi Tudományegyetem Testnevelési és Sporttudományi Intézetének adjunktusa. Az ifjúságkutató munkacsoport tagja. Kutatási területei közé tartozik a sport iránti elköteleződés és a motiváció, valamint a fizikai aktivitást és a sportot befolyásoló pszichés tényezők vizsgálata. Oktatási tevékenysége kiterjed a kutatómódszertan és a pedagógia tudományterületére.
- C. Yunga, Deisi* tudományos munkatársként dolgozik az Universidad Técnica Particular de Loja - n Ecuadorban. Kutatási területe az oktatás, beleértve a felnőtt és a felsőfokú oktatást, az elsődleges tanulást, valamint különféle szakmák és hivatások jelen és jövőbeli helyzetének feltárását.
- Fenyő Imre* egyetemi docens, főbb oktatózott tárgyai: a neveléstörténet és a nevelélmélet alapjai. Kutatási területei a 20. századi nevelési intézmények története, összehasonlító pedagógia és sportpedagógia.
- Frank Tamás* a Semmelweis Egyetem főiskolai tanársegéde. Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Elméleti és Történeti Pedagógiai Doktori Program doktorjelöltje. Kutatási területe a két világháború közötti neveléstörténeti sajtókutatás, kiemelten a tanítóság sajtórepresentációja.
- Győri Krisztina* diplomáját a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen szerezte tanító szakon. Jelenleg a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karán, Neveléstudományi MA szakon másodéves hallgató, illetve demonstrátor az intézetben. A Hatvani István Szakkollégium és a DETEP tehetséggondozó program tagja. 2019 óta a CHERD-Hungary kutatócsoport junior kutatója. Kutatási központjában a távolléti- és a távoktatás áll.
- Kovács-Nagy Klára* a Debreceni Egyetem habilitált egyetemi adjunktusa, a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) senior kutatója. 2010-ben végzett okleveles szociológusként a Debreceni Egyetemen, 2014-ben szerzett doktori fokozatot neveléstudományból az egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programjában. Kutatási területe a Kárpát-medencei hallgatók sportolási szokásait meghatározó társadalmi, intézményi és egyéni tényezők, valamint a sportolás hatása a jóllétre, egészség-magatartásra és tanulmányi eredményességre.
- Moravec Marianna* a Debreceni Egyetem abszolvált PhD hallgatója (BTK Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program). Kutatási témája a mindennapos testnevelés hatásának vizsgálata a felsőoktatási hallgatók egészségmagatartásának tükrében. A Nyíregyházi Egyetem tanársegédje, tanár, tanító és óvodapedagógus hallgatók számára a testnevelés oktatás módszertanát, kézilabda, gimnasztika, torna tantárgyak oktatását végzi. Játékos múltja a kézilabda sportágban: Serdülő Országos Diákolimpia 1. hely és Országos Bajnokság I/B, Országos Bajnokság II.
- Nagy Zsuzsa* negyedéves PhD hallgató a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjában. A Testnevelési Egyetem röplabda utánpótlás csapatának vezetőedzője két korcsoportban. Kutatási témája a középiskolai tanulók fitsségi mérése és annak társadalmi háttere.
- Pikó Bettina* az MTA doktora, orvos, szociológus, egyetemi tanár, magatartáskutató, a Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézetének munkatársa. Az Ifjúságkutató munkacsoport vezetője. Kutatásai felölelik a pozitív pszichológia, a társada-

lom-lélektan, az egészségzociológia és népegészségtan különböző területeit. Jelenlegi kutatási témái: internet- és okostelefon-függőség, sport, táplálkozás, egészségműveltség, a média szerepe az egészséghez való viszonyulásban. Oktatási tevékenysége kiterjed a neveléstudomány és a megelőző orvostan, valamint az egészségfejlesztés területére.

*Rábai Dávid*

tanársegéd, főbb oktatott tárgyai: a játék pedagógiai és pszichológiai alapjai, gondozási tevékenységek módszertana és szakmai önismeret fejlesztése. Kutatási érdeklődési területe a magyar labdarúgó akadémiák neveléstudományi megközelítésű vizsgálata.

*Szabó Dániel*

a Nyíregyházi Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Intézetének főiskolai tanársegédje. PhD tanulmányait három éve kezdte el a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjában. Kutatási témája a sportolási szokások vizsgálata középiskolás tanulók körében. Civilben tenisz- és jégkorong-edzőként dolgozik Nyíregyházán. Mindkét sportágból középfokú edzői végzettséggel rendelkezik.

*Támba Renátó*

2016 decemberében szerezte meg doktori fokozatát a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájában, szakterülete a gyermekkor-történeti ikonográfia, azon belül elsősorban a dualizmus válságperiódusában működő festőiskolák gyermekábrázolásainak vizsgálata. 2017-ben jelent meg disszertációjának könyvváltozata *Gyermekkor a vásznakon* címmel a *Storming Brain* nevű kiadónál és 2019 decemberében jelent meg első verseskötete *Üzenet lefekvés előtt* címen a Széphalom Könyvműhelynél. Honlapja: <https://sites.google.com/site/tambarenato/>.



## Authors

- Tamás BERKI* is an assistant professor in the Institute of Physical Education and Sport Sciences at University of Szeged. His main research interest covers sport motivation and commitment and their effects on health and psychological behaviour. His educational activities covers the field of research methodology and pedagogy.
- Deisi C. YUNGA* is an associate researcher at Universidad Técnica Particular de Loja in Ecuador where she develops research in the area of education including adult education, higher education, recognition of prior learning, and the present and future of several professions.
- Imre FENYŐ* is a senior lecturer. He teaches History of Education, the basic principles of Education. His research interests are History of Education, Childhood Education, the History of Educational Institutions in the 20th century, Comparative Approach of Modern Educational Approaches, Analysis of Education Policy and Sport Education.
- Tamás FRANK* is an assistant professor at Semmelweis University. Doctoral candidate at the Theoretical and Historical Pedagogy Doctoral Program of the Doctoral School of Education at Eötvös Loránd University. His field of research consist of press research on the history of education, focusing on the press representation of male and female teachers, in the Horthy era.
- Krisztina GYŐRI* has graduated from Debrecen Reformed Theological University as a primary teacher. Now she is a second-year student in the University of Debrecen, Human Studies, Education sciences MA, and she is a demonstrator at the Institute of Educational Studies and Cultural Management. She is a member of the Hatvani István College and DETEP Talent Management Program. Since 2019 she is a junior researcher at CHERD-Hungary study group. Her main research topic is emergency remote and distance learning.
- Klára KOVÁCS-NAGY* is a senior lecturer at the University of Debrecen, and a senior researcher in the Center for Higher Education Research and Development Hungary (CHERD-H). In 2010 she graduated as a sociologist at the University of Debrecen. In 2014 she received her PhD in educational sciences in the Educational and Cultural Doctoral Program at the University of Debrecen. Her research fields are the social, institutional and individual determining factors of sporting habits among students in the Carpathian Basin, and effects of sports on well-being, health behaviour and academic achievement.
- Marianna MORAVECZ* is a graduated PhD student of the University of Debrecen, Faculty of Arts, Doctoral School of Human Sciences, Educational and Cultural Doctoral Program. Her research topic is the examination of the effect of everyday physical education in the light of health behaviour of higher education students. As an assistant lecturer of the University of Nyíregyháza, she is responsible for teaching theory of physical education, handball and gymnastics for students learning to be secondary, primary and kindergarten teachers. Player's past in the sport of handball: Adolescent National Student Olympics 1st place and National Championship I/B, National Championship II.

- Zsuzsa NAGY* started her PhD studies four years ago in the Educational and Cultural Doctoral Program at the University of Debrecen. She is the head coach of the two follow-up volleyball teams at the University of Physical Education. Her research topic is the role of physique characteristics in studying fitness through the example of NETFIT measurement in Hungary.
- Bettina PIKÓ* is a Doctor of the Hungarian Academy of Sciences, sociologist, medical doctor, full professor at the University of Szeged, Department of Behavioral Sciences. Head of the Youth Study Research Group. Her research studies include different topics in the fields of positive psychology, societal psychology, medical sociology and public health. Current research topics: internet and smartphone addiction, sport, nutrition, health literacy and the role of the media in health attitudes. Her education activities include courses in the fields of education science, preventive medicine and health education.
- Dávid RÁBAI* is an assistant lecturer. He teaches Pedagogy of Play, Methodology of Caring in Early Childhood and Development of Professional Self-Knowledge. His research interest is the educational approach of the Hungarian football academies.
- Dániel SZABÓ* is an assistant lecturer at the Institute of Physical Education and Sports Science of the University of Nyíregyháza. He started his PhD studies three years ago in the Educational and Cultural Doctoral Program at the University of Debrecen. His research topic is the examination of sports habits among high school students. As a civilian, he works as tennis and hockey coach in Nyíregyháza. He has a secondary coaching degree in both sports.
- Renátó TÁMBA* got his doctorate in December 2016 at the University of Debrecen (Doctoral School of Human Sciences – Doctoral Program on Educational Sciences). His research interest covers is the iconography of childhood-history, especially the child depictions of the crisis period of dualism in Hungary. His first book (the book version of his dissertation) was published in 2017 at the Storming Brain and his first poetry book was published in December 2019 at the Széphalom Könyvműhely. His website is <https://sites.google.com/site/tambarenato/>.