

DANUBIUS NOSTER

2023/4.



ÚJ TÉMÁK ÉS FELVETÉSEK A FELSŐOKTATÁS HÁTTÉRÉBEN

AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

DANUBIUS NOSTER

XI. évfolyam, 2023/4.

AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

Főszerkesztő:

Bordás Sándor

Szerkesztők:

Bakonyiné Kovács Bea, Pogány Csilla,
Tóth Sándor Attila

Szerkesztőbizottság:

Prof. Dr. Bacsó Róbert PhD,

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Ukrajna, Beregszász)

Prof. Mag. Dr. Heidelinde Johanna Balzarek, Dipl. Päd.,

Alsó-ausztriai Pedagógiai Főiskola (Ausztria, Baden)

Prof. Dr. sc. Emina Berbić Kolar PhD,

J. J. Strossmayer Egyetem (Horvátország, Eszék)

Dr. Debrenti Edit PhD,

Partiumi Keresztény Egyetem (Románia, Nagyvárad)

Dr. habil PaedDr. Dobay Beáta PhD,

Selye János Egyetem (Szlovákia, Komárom)

Dr. Horák Rita PhD,

ÚE, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szerbia, Szabadka)

Prof. Dr. Kárpáti Andrea PhD,

Budapesti Corvinus Egyetem (Magyarország, Budapest)

Dr. Medve Zoltán PhD,

J. J. Strossmayer Egyetem (Horvátország, Eszék)

Dr. Viola Tamášová PhD,

DTI Egyetem (Máriatölgyes, Szlovákia)

Szakmai lektorok:

Babity Mária, Bakonyiné Kovács Bea, Bordás Sándor, Borszékiné Gábris Virág,
Koch Tamás, Kovács Szilárd, Póla Péter, Pogány Csilla, Tóth Sándor Attila

Nyelvi lektor:

Ladányi Éva

Lapalapító: Majdán János

Lapterv: Horváth Csaba Árpád

Kiadja: Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja

Felelős kiadó: az Eötvös József Főiskola rektora

Szerkesztőség: 6500 Baja, Szegedi út 2.

Telefon: (79) 524-624

HU ISSN 2064-1060

A folyóiratszám a MKA-FIT-SN 2023/1-000002 azonosítószámú az
„Eötvös József Főiskola tudományos folyóiratának, a *Danubius Noster*-
nek további nyomdai és online megjelentetése 2023/2024 évben”

című pályázatból valósult meg.

A Támogató: Magyar Kultúráért Alapítvány

A Kezelő: Petőfi Kulturális Ügynökség Nonprofit Zártkörűen Működő
Részvénytársaság

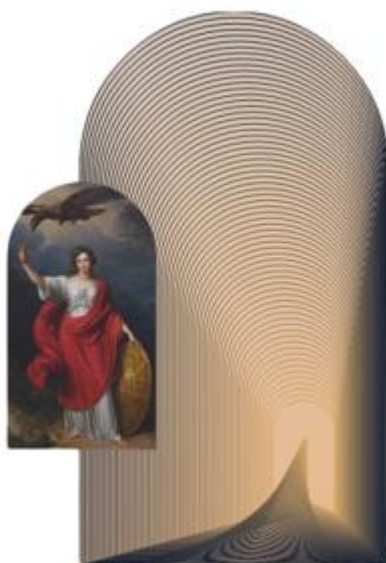


Eötvös József Főiskola

DANUBIUS NOSTER XI. évf. 2023/4. sz.

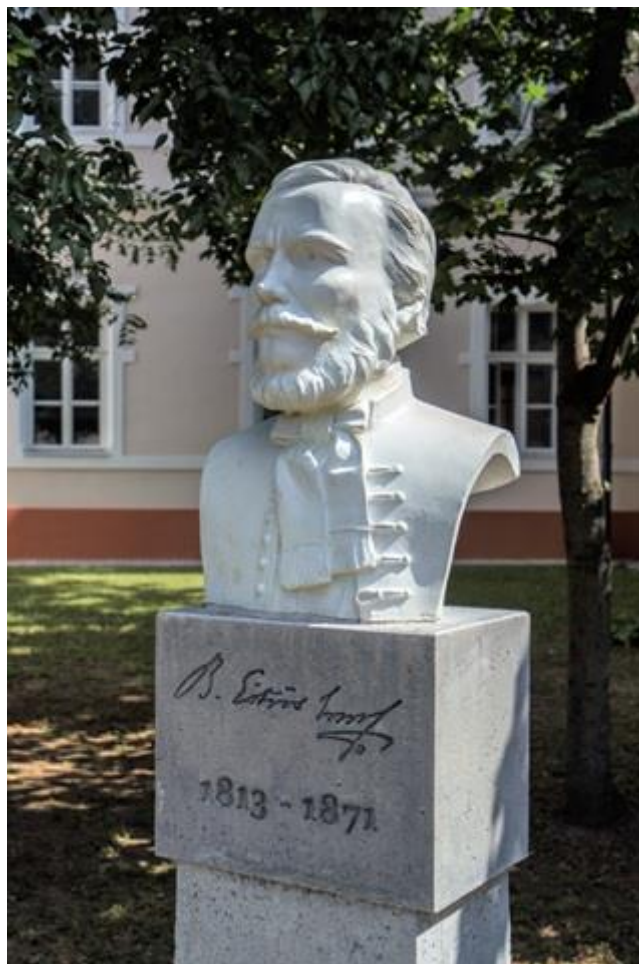


A MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE
Az MTA programsorozata



TARTALOM

ELŐSZÓ	3
Bencéné Fekete Anikó Andrea–Kóhidiné Magyar Mietta: A KÖZÉPISKOLÁS KOROSZTÁLY SZÁMÁRA KÉSZÜLT PIONEER ANGOL NYELVKÖNYVEK VIZSGÁLATA A DISZLEXIÁS TANULÓK SZEMSZÖGÉBŐL	5
Fülöp Zoltán Ottó: ÉDES ÉLMÉNYEK BÉCSBEN, AVAGY A CSOKOLÁDÉ KULTURÁLIS REPREZENTÁCIÓJA A <i>HEINDL SCHOKOMUSEUMBAN</i>	23
Horváth Réka: POZITIVITÁS A PEDAGÓGIÁBAN: A POZITÍV PEDAGÓGIA FŐBB JELLEMZŐINEK BEMUTATÁSA	39
Karásziné Sebők Ágnes–Sebestyén Krisztina: NEM CSAK JÁTÉK! ÓVODÁBAN DOLGOZÓK VÉLEMÉNYE A LEGO® ESZKÖZÖKRŐL	59
Keresneyi Krisztina: A MUNKAHELYI PSZICHO-SZOCIÁLIS KOCKÁZATOK CSÖKKENTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI EGY HAZAI FEJLESZTÉSŰ DIGITÁLIS ESZKÖZ SEGÍTSÉGÉVEL	77
Kiss Zoltán: A BAJAI RÖPLABDÁZÁS ARANYKORA – AZ IDŐSZAK MEGHATÁROZÓ EGYÉNISÉGEI II.	89
Lengyel András: A KÖLTŐI LELEMÉNY VAGY TEXTOLÓGIAI BAKI? A KÓRÓ/KARÓ-DILEMMÁRÓL	101
Szerb Boglárka: GIBRAT-TÖRVÉNYÉNEK VIZSGÁLATA A MAGYAR BORSZÓLÓ TERMELŐ VÁLLALKOZÁSOK ESETÉN	107
Szűcsné Tóth Zsuzsanna: TYÚKPROGRAMTÓL A JÓTÜNDÉRIG – KÖNNYEN ALKALMAZHATÓ ÖNISMERETI TECHNIKÁK ÉS JÁTÉKOK AZ ERŐSZAKMENTES KOMMUNIKÁCIÓHOZ, A POZITÍV PSZICHOLOGIÁHOZ ÉS AZ EQ FEJLESZTÉSHEZ KAPCSOLÓDÓAN	123
Tolnai Ágnes: MIKROTANÚSÍTVÁNYOKKAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK A FELSŐOKTATÁSBAN	135
Tóth Sándor Attila: KÉP – SZÖVEG – LATINITÁS: HADVEZÉREK, TUDÓSOK, ÍRÓK ÉS FESTŐK EMBLEMATIKUS ARCKÉPE 16–18. SZÁZADI PORTRÉGYŰJTEMÉNYEK BEN LATIN DICSÉRŐ VERSEKSEL	151



Eötvös József mellszobra

Szabó Áron szobrászművész alkotása az Eötvös József Főiskola udvarán.

ELŐSZÓ

Immár hagyománynak számít, hogy a bajai Eötvös József Főiskola csatlakozik a Magyar Tudományos Akadémia által minden évben megrendezett Magyar Tudomány Ünnepe programsorozathoz. A magyar tudomány eredményei előtt tisztelgve jelentetjük meg a *Danubius Noster* 2023/4. lapszámát.

A magyar tudományt az Eötvös József Főiskola nem csak a *Danubius Noster* folyóiratban közölt tanulmányokkal ünnepli, hanem szokásához híven nemzetközi tudományos konferenciát is szervezett 2023. november 15-én, ahol ezúttal is lehetőséget biztosított a hazai és külföldi oktatók, hallgatók tudományos, szakmai eredményeinek bemutatására.

Az ünnepi eseményen az Eötvös József Főiskola rektorának, dr. Szilágyiné dr. Szinger Ibolyának köszöntőjét követően dr. habil Tóth Sándor Attila, az EJT Tudományos Bizottsága tagjának, a *Danubius Noster* folyóirat szerkesztőjének nyitógondolatai hangzottak el. A plenáris ülésen Bajzáth Mária mese- és erdőpedagógus, a Népmesekincstár mesepedagógia program kidolgozója *Népek meséi – Mesék és mesélés a neveléstudomány szolgálatában* címmel tartott előadást. Ezt követően dr. Mezei Cecília, a Széchenyi István Egyetem egyetemi docense, a Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont tudományos főmunkatársa *Zöldülő Európa, zöldülő városok* témájú előadásából ismerhették meg a jelenlevők korunk urbanisztikai kihívásait. Végül a délelőtti program zárásaként az Eötvös József Főiskoláért Alapítvány alkotói pályázatának díjátadóján az alapítvány kuratóriuma és a főiskola Tudományos Bizottsága oktatókat és hallgatókat jutalmazott.

A délutáni programban a szekcióelőadásokkal párhuzamosan – ahol is három szekcióban 48 előadó 38 előadása hangzott el; magyar, német, angol vagy horvát nyelven az Eötvös József Főiskola négy alapszakjához (tanító, óvodapedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő, gazdálkodási és menedzsment) kapcsolódva. Bajzáth Mária *„Mi a legerősebb a világon?” Tudásátadás és nevelés a Népmesekincstár mesepedagógia módszereivel és eszközeivel* címmel a főiskola hallgatóinak workshopot tartott. A 90 perces foglalkozás fókuszában a kapcsolatok, közösségek, gondolkodás, bátorság, tudásmegtartó erejéről szóló mesék álltak, és saját élményen alapuló mesefoglalkozásnak lehettek a jelenlevők részesei. A workshop a hétköznapi pedagógiai gyakorlatához adott a népköltészeti alkotások mellett módszertani ötleteket.

A jelen 2023/4-es *Danubius Noster* lapszám tanulmányai ugyanakkor csak az ünnepi alkalom és a tudományos munka előtti tisztelgés szempontjából kapcsolódnak a MTÜ rendezvényhez. A publikációs felhívás a rendezvényt követően jelent meg, és lehetővé tette a konferencián előadás formájában nem elhangzó témák, felvetések tudományos kidolgozását és az itt közölt színvonalas publikációk elkészítését, valamint a konferencián nem szereplő szerzők megjelenését folyóiratunkban.

Így kaphatott helyet a lapszámban a Karásziné Sebők Ágnes és Sebestyén Krisztina szerzőpáros tanulmánya a *Nem csak játék!* Írásukban meggyőző empirikus kutatásra alapozva mutatják be az óvodában dolgozók véleményét a Lego eszközökről, és ennek a fejlesztésben betöltött hatását. Emellett folyóirtaunk olyan

irodalomtörténeti, textológiai írást is tartalmaz, mely egy ismert költő, jeles, sokat idézett alkotásának szemléletformáló nyomdahibájára hívja fel a figyelmet. József Attila *Karóval jöttél...* kezdősorral kanonizálódott verséhez szolgál érdekes adalékokkal Lengyel András *Költői lelemény vagy textológiai baki? A kóró/karó-dilemmáról* című írásában.

Izgalmas és naprakész közgazdasági témát érint Szerb Boglárka írása (*Gibrat-törvényének vizsgálata a magyar borszülő termelő vállalkozások esetén*), mely hiánypótló kutatási eredményeket mutat be a magyar borágazat növekedésével kapcsolatban.

Tolnai Ágnes tanulmánya egy igazán új, a felsőoktatást érintő jelenséget tárgyal. A felnőttképzés keretei között az élethosszig tartó tanulást támogató, egyes kompetenciaelemek megszerzéséről szóló tanúsítványok állnak a középpontjában. A jogszabályi háttérből kiindulva az egyes képzésekre is jól használható gyakorlati szempontokat nyújt a mikrotanúsítványok kiadása tekintetében.

Kiss Zoltán sporttörténeti írása Baja város művelődéstörténete szempontjából sem elhanyagolható perspektívában tárgyalja a város röplabdasportjának múltját. Tanulmánya a korábban a *Danubius Noster* 2022/4. számában megjelent publikációjának a folytatása, amely szintén *A bajai röplabdázás aranykora* főcím alatt, az első részben a röplabdázás egyetemes történetének rövid ismertetése után, a sportág hazai megjelenését és fejlődését vázolta, a röplabdasport bajai vonatkozású sikereinek, jelentősebb eredményeinek bemutatásával. Ezúttal a témát feldolgozó második részben olyan további játékosok pályafutásáról emlékezik meg, akikben közös, hogy Baján ismerkedtek meg a röplabdázással majd a sportágban országos hírnévre tettek szert, hiszen válogatott játékosok, magyar bajnokok, szövetségi kapitányok, sikeres edzők kerültek ki közülük.

A szépszámmal beérkező kéziratokból összeállított jelen lapszám végül az írások tematikája, megközelítési módja és tudományos módszertana szempontjából is nehezen foglalható össze egyetlen címszóval. A közölt tanulmányok rendkívül sokszínűek, felölelik a főiskola mindkét képzési területét, csakúgy a gazdaságtudományt, mint a pedagógusképzést, ám egyaránt a felsőoktatásra vonatkozó, újszerű témákat, kérdéseket és kihívásokat érintenek.

Bordás Sándor
főszerkesztő

Bencéné Fekete Anikó Andrea–Kóhidiné Magyar Mietta

**A KÖZÉPISKOLÁS KOROSZTÁLY SZÁMÁRA KÉSZÜLT
PIONEER ANGOL NYELVKÖNYVEK VIZSGÁLATA
A DISZLEXIÁS TANULÓK SZEMSZÖGÉBŐL**

Bevezető

A diszlexiások idegennyelv-tanulásával kapcsolatos nehézségei, problémái és az ezzel való megküzdés több szempontból is rendkívül fontos téma. Globalizálódó világunkban a nyelvtudás egyre inkább felértékelődik, elengedhetlenné válik az érvényesüléshez. Azok a tanulók, akik nem beszélnek legalább egy idegen nyelvet, nem rendelkeznek nyelvvizsga bizonyítvánnyal, hátrányos helyzetbe kerülnek a továbbtanulás, a munkavállalás terén. Becslések szerint, a népességben belül 5–10%-ra tehető a diszlexiások aránya.¹

A diszlexia neurológiai eredetű, sajátos tanulási zavar, mely leginkább az olvasási nehézségben, beszédészlelési zavarokban jelenik meg. Számos tanulmány támasztja alá azt a tényt, hogy amennyiben az anyanyelv elsajátítása egy vagy több részképesség területén akadályozott, az kihat az idegen nyelv tanulására is, megnehezítve idegen nyelven a beszédészlelést, az olvasást és a szavak elsajátítását. További nehézséget jelent, hogy a diszlexiások a többségtől eltérő módon fogadják be és dolgozzák fel az információkat ezért, ha nem kapnak megfelelő támogatást, nem tudnak lépést tartani társaikkal. Így az első, esetleg második idegen nyelv elsajátítása komoly kihívást, esetenként lehetetlennek tűnő feladatot jelent számukra. A kihívás azonban nem csak a tanulók, hanem a pedagógusok részéről is megjelenik.

Az oktatási intézményekben évről évre nő a részképesség-zavarral küzdő tanulók száma. Erősségeik közé tartozik a kreativitás, a jó problémamegoldó képesség, a holisztikus látásmód. A kifejlesztett kompenzációs stratégiáik következtében gyakran későn derül ki valakiről, hogy diszlexiás, így későn részesül szakértő segítségben. Ez pedig jelentősen hozzájárul a nyelvtanulással kapcsolatos frusztrációk kialakulásához.

Tánczos Judit szerint „az idegen nyelv tanulása és tanítása a részképesség-zavarral küzdő diákok részére mind a tanár, mind a tanuló számára óriási kihívás, mely nagy elszántságot és sok többletmunkát igényel mindkét fél részéről, de akkor sem szabad meghátrálni és lemondani róla, mert megfelelő oktatási és tanulási módszerek alkalmazásával, a motiváció ébrentartásával, valamint kellő energiabefektetéssel a tanulás megkönnyíthető és pozitív élménnyé alakítható.”²

A megfelelő módszerek és eszközök ismerete, a pedagógus motiváltsága rendkívül fontos, hiszen a diszlexiások esetében nem egy homogén csoportról van

¹ CSÉPE Valéria: *Az olvasás zavarai és a diszlexia*. PLÉH Csaba–LUKÁCS Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika 1–2: Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai, Bp., 2012.

² TÁNCZOS Judit: *A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására*. *Iskolakultúra*, 2006/11. (16.), 10.

szó. Egyaránt vannak köztük átlagos képességű és kiugróan tehetséges, magas intellektusú tanulók, mások az erősségeik-gyengeségeik, eltérő a tanulási stílusuk. A tanítást-tanulást segítő eszközök forradalmi változásának lehetünk szemtanúi. A digitális eszközök, az audiovizuális tartalmak megjelenése és terjedése mellett az oktatásban továbbra is fontos szerepet töltenek be nyomtatott tankönyvek.

A nyelvkönyvek használata továbbra is vezető helyen áll a tanulást segítő eszközök között, ami nem véletlen, hiszen kijelöl egy haladási irányt, vezérli, s ezáltal megkönnyíti a pedagógus munkáját. Ugyanakkor segíti a tanulókat az önálló tanulásban, az ismeretek elmélyítésében.

Kifejezetten diszlexiás tanulók számára kifejlesztett tankönyv azonban nem létezik. A diszlexiás nyelvtanulók integráltan oktathatók, ezért olyan csoportokban tanulnak, ahol tanulási zavarokkal nem küzdő tanulók vannak többségben és egy adott nyelvkönyvet használnak.

A kutatás során arra kerestük a választ, hogy a középfokú oktatásban használt, a többség képességéhez és igényének megfelelően kiválasztott nyelvkönyv biztosít-e esélyegyenlőséget az integráltan oktatott diszlexiás nyelvtanulóknak. A tananyag tartalmát, szerkezetét, mennyiségét tekintve milyen módon segíti, vagy éppen hagyja figyelmen kívül a használható nyelvtudás elérését egy diszlexiás tanuló számára.

Anyanyelv- és idegennyelv-elsajátítás

Az első nyelvnek, vagyis az anyanyelvnek az idegen nyelv elsajátítására gyakorolt hatása a múlt század közepétől foglalkoztatja a kutatókat. A vizsgált kérdéskörök közé tartozik, hogy hogyan hat az anyanyelv az idegennyelv-elsajátításra, ez a hatás a nyelvtanulás mely szakaszát befolyásolja, illetve mitől függ, hogy pozitív vagy negatív transzferként érvényesül. Sparks és Ganschow megfigyelésein alapuló nyelvi dekódolási deficit hipotézisben már az 1990-es évek elején felvetődött, hogy az idegennyelv-tanulás az anyanyelvi készségeken alapul.³

Megállapítást nyert, hogy az idegennyelv-tanulás során, azok a tanulók szembesülnek több akadállyal, akik korai iskolai éveik alatt nehézségekkel küszködtek az anyanyelvi készségek területén. Az anyanyelvi készségek kialakulása, az anyanyelvhasználat zavartalan elsajátítása ép, halló beszédstruktúrákat, megfelelően fejlődő idegrendszeri folyamatokat, verbális ingerekben gazdag környezetet és tevékenységbe ágyazott tanulást feltételez.

Chomsky nyelvelmélete szerint az anyanyelv-elsajátítás folyamata minden nyelvben hasonlóan történik, ami egy velünk született, genetikusan meghatározott nyelvelsajátítási képességet, úgynevezett univerzális nyelvtant feltételez. Ebből az univerzális nyelvtanból építi fel a gyermek az anyanyelvére jellemző nyelvtant és nyelvi rendszert a környezetéből érkező minták alapján.⁴

Az anyanyelv- és az iskolai idegennyelv-tanulás közti alapvető különbséget az időzítés és a módszerek szintjén lehet megragadni. Az anyanyelv elsajátítása spontán módon történik, az érési folyamattal párhuzamosan.

³ TÁNCZOS Judit: *Nyelvtanulás és diszlexia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2007.

⁴ BÁNKI Tímea: *Az idegennyelv-tanulás folyamata a generatív nyelvelmélet szerint*. *Modern Nyelvtanítás*, 2022/1–2. (28.), 111–124.

Ezzel szemben, az idegennyelv-tanulással először az iskolában kerül kapcsolatba a gyermekek többsége, ahol irányított módszerrel történik az adott nyelv tanítása-tanulása egy olyan életszakaszban, ami túllép az úgy nevezett szenzitív perióduson. Mivel a gyermek elsősorban az iskolai keretek közt találkozik az idegen nyelvvel, a természetes nyelvi közeg megtapasztalására, az idegen nyelvi kommunikációra lényegesen kevesebb lehetősége adódik. Ugyan az idegennyelv-elsajátítás és az anyanyelv elsajátítása között jelentős különbségek mutatkoznak mégis minden esetben számítani kell az anyanyelv hatásával az idegen nyelv tanulásában.⁵

Az idegennyelv-elsajátítás sikerességét tekintve nagyfokú különbségek mutatkoznak a nyelveket tanuló diákok között, ezért érdemes és szükséges megvizsgálni, hogy mely tényezők játszanak szerepet a sikeresség elérésében. A sikeres nyelvtanulást meghatározó tényezőket két csoportra lehet elkülöníteni. Az egyik csoportot az úgynevezett külső tényezők alkotják: az adott idegen nyelv sajátosságai, a tanulási környezet, oktatási módszerek, szülők iskolázottsága.⁶ A másik csoportba tartoznak a belső tényezők, vagyis a kognitív képességek fejlettsége, a nyelvérzék, a tanulási stílus, a nyelvtanulási stratégiák, a személyiség és a motiváció.⁷

A Magyarországon élő, magyar anyanyelvű diákok a célnyelvi közegtől távol, általában szervezett formában, intézményes keretek közt tanulnak idegen nyelvet. Ebben a tanulási helyzetben három tényező kölcsönhatása határozza meg az eredményes nyelvtanulást: a tanuló, a tanár és a tananyag, a választott idegen nyelv esetében.

A tanuló képességeiről, attitűdjéről, a pedagógus személyisége, szakmai felkészültsége mellett hangsúlyos szerepet játszanak a választott idegen nyelv sajátosságai is. A nyelvválasztás háttérében számos indok állhat: családi háttér, egyéni érdeklődés, az iskola által felkínált lehetőségek, továbbtanuláshoz szükséges elvárások. Ugyanakkor egy magyar anyanyelvű tanuló számára kétséget kizáróan az anyanyelvéhez leginkább hasonló idegen nyelv elsajátítása a legeredményesebb.

A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján a 2021/2022-es tanévben az általános és középfokú iskolák tanulói legnagyobb számban az angol és a német nyelveket tanulták idegen nyelvként. A német nyelvről elmondható, hogy bár könnyű megtanulni a szavak kiejtését és számos, a magyar nyelvhez hasonló kifejezést, szót használ, mégis a magyartól eltérő betűkapcsolatok, a névelők neme, a szigorú szórend problémát jelenthet a diszlexiás nyelvtanulóknak.

Az angol nyelvvel kapcsolatos általános vélekedés szerint pedig a részképesség-zavarokkal küzdő tanulók számára az angol nyelv az egyik legnehezebben elsajátítható idegen nyelv. Ennek okai: az angol nem tartozik a transzparens nyelvek közé, vagyis a szavak helyesírása nem tükrözi a kiejtést; a magyar nyelvet nem létező igeidők és prepozíciók használata, kötött szórend, ékezetek hiánya jellemzi.⁸

A részképesség-zavarral élők, köztük a diszlexiások, nem alkotnak homogén csoportot, így az egyéni sajátosságok, az egyéni képességprofil határozza meg,

⁵ BUDAI László: *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2010.

⁶ CSAPÓ Benő: *A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. Iskolakultúra, 2001/8. 33–34.*

⁷ TÁNCZOS, 2007.

⁸ TÁNCZOS, 2007.

hogyan ki melyik idegen nyelvet tudja könnyebben vagy nehezebben elsajátítani. Szintén az egyéni sajátosságok következményei az egyes feladattípusok sikeres megoldásában mutatkozó különbségek. Így fordulhat elő, hogy a diszlexiás tanulók között van, akinek a szövegértés okozza a legnagyobb nehézséget, mások viszont épp olyan jól teljesítenek a szövegértési feladatokban, mint nem diszlexiás társaik.

Diszlexiások jellegzetes nyelvtanulási nehézségei, sajátosságai

A diszlexia idegennyelv-tanulásban jelentkező hatásait vizsgáló hazai kutatások⁹ eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy az idegen nyelvek tanulása során az olvasás és írás nehezítettségén túl a szókincs-elsajátításában, a mondatban és nyelvtanban, továbbá a hallás utáni szövegértésben is jelentkezhetnek a tanulási zavarból eredeztethető problémák.

A nyelvtanulási nehézségek hátterében a különféle részképesség-zavarok állhatnak, mint például a szegényes fonológiai feldolgozási készségek, gyenge rövidtávú memória, a szerialitás zavara, az auditív információk észlelésének és feldolgozásának nehézsége, a feldolgozási folyamatok lassúsága, a figyelemkoncentráció gyengesége.¹⁰ Ezért a diszlexiásoknak sokkal több időráfordításba és nagyobb erőfeszítésbe kerül a nyelvtanulás.

A csökkent rövidtávú memória-kapacitás következtében az új szavak, grammatikai szerkezetek bevéődése jóval hosszabb folyamat, csak folyamatos ismétléssel, multiszenzoros gyakorlással érhető el.

A diszlexiás nyelvtanulók jellegzetes nehézségei az idegennyelv-tanulás során:

- vizuálisan hasonló szavak keverése (quiet–quite),
- hasonló hangzású szavak keverése (see–sea),
- lassú olvasási tempó, betűtévesztések,
- pontatlan olvasás kreatív találgatással,
- nehézségek a szóképzés szabályszerűségeinek felismerésében és alkalmazásában,
- gyakran rögzülnek, beragadnak a helytelenül írott vagy olvasott szavak,
- nehézkes a hallás utáni tanulás és szövegértés,
- gyakori a célnyelvi szavak magyar kiejtés szerint leírása,
- anyanyelv zavaró hatása a célnyelvre (névelők, szórend),
- problémák a nyelvtani fogalmak, szerkezetek megértésével,
- nehézségek a helyes szórendű mondatok alkotásában (szóban és írásban egyaránt),
- problémák a helyes kiejtésben (pl.: szó eleji–szó végi néma hangzók ejtése) és a gondolatok kifejezésében.¹¹

⁹ Ormos, 2003; Sarkadi, 2008; Kormos-Mikó 2010.

¹⁰ NAPRAVSZKY Noémi–TÁNCZOS Judit–MÓNOS Katalin: *Diszlexiás és nem diszlexiás általános iskolai tanulók nyelvtanulási stílusainak és stratégiáinak összehasonlító vizsgálata. Új Pedagógiai Szemle* online 2009. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/diszlexias-es-nem-diszlexias-altalanos-iskolai-tanulok-nyelvtanulasi>

¹¹ SARKADI Ágnes–VÁMOS Gabriella: *Diszlexia és idegennyelv-tanulás.* https://esely.elte.hu/PDF/publ/klett_ea.pdf [2022.01.20.]

A nyelvtanulásban jelentkező nehézségek egyenesen arányosak a tanulási zavar súlyosságával. A használható nyelvtudás mégsem irreális cél a diszlexiások számára, de ennek alapvető feltételei a diszlexia korai felismerése, a diagnózis felállítása, a ráépülő terápia és megfelelő tanítási-tanulási módszerek alkalmazása.

Diszlexiások nyelvtanulását támogató módszerek

Az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók iskolai nevelésére-oktatására vonatkozó Irányelvben megfogalmazottak alapján a tanulóközpontú tanulás, az egyéni szükségletekhez igazodó tanulási stratégiák, a differenciált oktatásszervezés, a nyelvi készségek fejlesztése, a pozitív énkép és önértékelés kialakítása, a fejlesztő értékelés megvalósítása kiemelt feladatként jelenik meg a tanulás-tanítás folyamatában. Kimondottan az olvasási zavar, vagyis a diszlexia vonatkozásában a fő célkitűzések közt található „a tanulás támogatása pl. képekkel, gondolatterképpel, nyomtatott óravázlatokkal, bemutatók rendelkezésre bocsátásával, a szövegek auditív felkínálásával (hangfájlok szerkesztése, hangoskönyvek, optikai karakterfelismerés stb.), gépirással, szövegszerkesztő használatának megtanításával és alkalmazásával” illetve az élő idegen nyelv speciális módszerekkel, auditív megközelítéssel történő tanítása.¹²

A jogi szabályozók mellett az intézményi szintű támogatási lehetőségek közé tartoznak azok a tanári intézkedések, könnyítések és attitűdök (elfogadás, segítőkészség), melyek elősegítik a tanulók képességeihez igazodó tanulási feltételek megteremtését. Ide tartozik a megfelelő tanulási környezet kialakítása, a leghatékonyabb tanítási módszerek és segédanyagok kiválasztása, az IKT eszközök alkalmazása, a tanórai munkát és a számonkérést megkönnyítő kedvezmények biztosítása (előre elkészített óravázlat, a feladatok megoldásához többletidő biztosítása, írásbeli munka értékelésétől való eltekintés). A diszlexiás nyelvtanulók tanulási sajátosságait alapul véve Kontráné és munkatársa¹³ szerint a következő módszerek támogatják leghatékonyabban a nyelvtanulást:

- holisztikus megközelítés,
- az egyéni igényeknek megfelelő differenciáló oktatás (mennyiségi, minőségi, számonkérésben, értékelésben),
- lépcsőről lépére haladás,
- multiszenzoros, strukturált nyelvi módszer (MSL),
- mnemotechnikai módszerek,
- kooperatív munka, projektmódszer,
- digitális eszközök, segítő technikák.

A felsorolt módszerek közül a multiszenzoros, strukturált nyelvi módszer hatékonyságát emelik ki a szakirodalmi források.¹⁴

¹² OKTATÁSI HIVATAL, 2020-as NAT-hoz illeszkedő SNI Irányelv, 38
https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettantervek_sni_tanulok
[2023.02.10.]

¹³ KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ Edit–DÓCZI-VÁMOS Gabriella–KÁLMOS Borbála: *Diszlexiával angolul*. Akadémiai, Bp., 2012.

¹⁴ SARKADI 2006.; TÁNCZOS, 2007.; KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ mtsai, 2012.

A módszer elnevezése is utal arra, hogy több érzékszerv bevonásával történik a kis lépésekre bontott, átgondoltan felépített tananyag elsajátítása. A gyenge rövidtávú memória következtében a sok gyakorlás ellenére sem képes a diszlexiás tanuló a tananyag elsajátítására. Ezért az állandó ismétlés mellett szükséges, hogy egyszerre minél több érzékszervet bevonjunk a rögzítésbe, hogy több módon történjen meg az információ feldolgozása.

Ezt segítik a multiszenzoros technikák, melyek a vizuális, auditív és mozgásos-tapintásos érzékszervi modalitásokat egyaránt bevonják az információ rögzítésébe. A részképesség-zavarral küzdő tanulók esetében ennek rendkívüli jelentősége van, hiszen az auditív információk észlelési és feldolgozási nehézségét jól tudja ellensúlyozni az ugyanazon tananyagra vonatkozó más érzékszervi csatornákon beérkező információk feldolgozása. Az információk között kialakuló asszociációk pedig elősegítik a memóriába történő beépülést. Ez a módszer minden tanulónak kedvez függetlenül attól, hogy részképesség-zavarral küzd vagy sem. A diszlexiások csoportjára és az iskolákban kialakított nyelvi csoportokra egyaránt jellemző, hogy eltérő képességű tanulók kerülnek egy csoportba. Minden tanulónak mások az erősségei, gyengeségei, más a képességstruktúrája és eltérő a modalitás preferenciája, a tanulási stílusa. Az eltérő érzékszervi csatornák egyidejű bevonása a tanításba lehetővé teszi, hogy minden tanuló megtalálja a számára leghatékonyabb tanulási stílust. A multiszenzoros tanuláshoz kiváló teret biztosítanak a projektfeladatok, a drámajáték, a kártyákkal történő manipulációk,¹⁵ a gondolattérkép készítés¹⁶ és a karikatúrák, képregények¹⁷ nyelvórai alkalmazása.

A gondolattérkép vagy fogalomtérkép olyan strukturált felépítésű ábra, melyben a kulcsszavak segítségével nagy mennyiségű információ jeleníthető meg. Segítségét nyújt a tananyag átlátásában, az új ismeretek közötti kapcsolatok, összefüggések tudatosításában. Különböző színek és alakzatok használatával a vizuális térben is megjelenik az információk hálózata, s mivel mozgással kísért a folyamat a multimodalitásnak köszönhetően hatékonyabb lesz a tananyag rögzülése a memóriában.

Elkészítéséhez a diszlexiások erősségének tartott kreativitásra és holisztikus látásmódjára van szükség. A tananyag elsajátítása során változatosan használható, több alternatívát kínál számos feladattípus esetében. Eredményesen alkalmazható: szövegfeldolgozás, szövegalkotás, meglévő tudás aktivizálása, mondatelemzések, idegennyelv-tanulás és a mindennapi élet megszervezésében egyaránt.¹⁸

A mnemotechnikai módszerek a gyakorlatban kevésbé használt memória-fejlesztő eljárások. Az emlékezés, az információ felidézés hatékonyságát növelő

¹⁵ TÁNCZOS, 2007.

¹⁶ GYARMATHY Éva: *Dislexia. Specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Bp., 2007.

KISS László Roland: *Online gondolattérképek a diszlexiás tanuló szolgálatában*. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2014/2. (42.) 140–147.

¹⁷ SZALAY Kristóf: *Nyelvtanulás karikatúrákkal és képregényekkel*. *Különleges Bánásmód*, 2016/1. 81–83.

CIMERMANOVA, Ivana: *Teaching English as a foreign language to dyslexic learners*. Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs, Nitra Constantine the Philosopher University, 2015. 53.

¹⁸ KISS, 2014.

módszerek, melyeket kimondottan szólisták, mechanikusan megtanulandó tananyagok megjegyzése esetén könnyítik meg a tanulást. A fő hangsúly a képzeleten van, amely képzettársítások által segíti a felidézést. Ilyen módszer például a rím- vagy versalkotás a megtanulandó szavakból; mozaikszavak és mozaikmondatok létrehozása a szavak kezdőbetűiből; a szavak vagy információk összefoglalása szokatlan, vicces képekben, akár képregényben; történetalkotás a megjegyzendő információkból; memóriefogas és a kulcsszó-módszer. Tánczos szerint a kulcsszó módszert kimondottan az idegen nyelvű szavak memorizálására ajánlják.¹⁹ Ennek lényege, hogy keresnek a célnyelvi szóhoz hangzásában hasonló magyar szót, majd ezt összekapcsolják a célnyelvi szó magyar jelentésével (curtain–körte–körtemintás függöny). A módszer hátránya, hogy a megértést sajnos nem segíti.

A digitális eszközök használata a mindennapjaink részévé vált, így az oktatás, és ezen belül az idegen nyelv oktatása is ma már elképzelhetetlen nélkülük. A digitális eszközök változatossá, színessé teszik a tanítás-tanulás folyamatát. Jól használhatók a motiváció felkeltésében és fenntartásában, megkönnyítik a differenciáló oktatást és az önálló tanulást, sőt a számonkérésbe is bevonhatók. Az interaktív táblák, a diktafon, a helyesírás ellenőrző programok, a különféle szövegfelolvasó programok (Microsoft OneNote), szókincsfejlesztő applikációk, elektronikus szótárak, CD-ROM-ok (Varázsbetű programcsalád Dyslex és Szókincstár részei) és online tananyagok mind olyan eszközök és technikák, melyek nagyban segítik a diszlexiás nyelvtanulókat.

Az online tananyagok közül külön ki kell emelni a Miskolci Egyetem koordinálásával, 4 ország hét intézményének összefogásával 2017-ben kidolgozott ENGaGE²⁰ elnevezésű digitális angol és német nyelvi feladatbankot, mely 4–8. osztályos diszlexiás nyelvtanulók differenciált oktatásának elősegítésére, az inkuzív nyelvtanulási környezet támogatására jött létre.

Tankönyvelemzés

Az Oktatási Hivatal 2023/2024-es tanévre vonatkozó hivatalos tankönyvjegyzéke alapján a középiskolai angol nyelvkönyvek között legnagyobb arányban az MM Publications Pioneer sorozatának kötetei szerepelnek. A sorozattal kimondottan a középiskolás korosztály angol nyelvoktatását célozták meg a szerzők, kötetei a Közös Európai Referenciakeret (KER) előírásainak megfelelően kezdőtől haladó szintig, hat különböző nyelvi szinten kínálnak tankönyveket, szöszedeket, munkafüzeteket a hozzájuk tartozó audio CD/CD ROM-mal, tanári könyvet és segédanyagokat (videófilmeket tartalmazó DVD, tesztek, feladatlapok, interaktív táblához szoftver), valamint nyelvtan- és szókincsfejlesztő kiegészítő köteteket.

A kötetek modulrendszerűek. A kezdőknek szóló kötet 10, míg a magasabb szintek kötetei 12 modulból állnak. A modulok egy-egy téma köré épülnek és ugyanazon metódus alapján dolgozzák fel az adott témákat.

A kiadó a fiatalokhoz közel álló témákkal, életszerű párbeszédekkel, autentikus szövegekkel, a kritikus gondolkodást és problémamegoldást fejlesztő

¹⁹ TÁNCZOS, 2007.

²⁰ ENGaGE projekt, *digitális angol és német nyelvi feladatbank*: <http://engage.uni-miskolc.hu/index.php/project/> [2023.09.15.]

feladatokkal igyekszik felkelteni és fenntartani a tanulók nyelvtanulási motivációját. Jelenleg a nyelvtanulás sikerességének egyik legfontosabb mérője a nyelvvizsga megszerzése, melynek elérését nagymértékben elő tudja segíteni egy jól megválasztott tankönyv.

Iskolai keretek között, azonban nem személyre szabottan, hanem egy csoport számára választják a szaktanárok a nyelvkönyveket. Bár az intézmények részéről még mindig megfigyelhető a tanulók nyelvi képességei, illetve előzetes nyelvtudása alapján történő csoportokba sorolása, az eltérő képességstruktúrával rendelkező tanulók miatt ezek a csoportok mégsem nevezhetők homogénnek.

Ezért szükséges megvizsgálni, hogy a csoport által használt nyelvkönyv mennyiben felel meg az eltérő képességű tanulók, köztük a többségi iskolákba integráltan oktatható diszlexiások igényeinek, mennyiben járul hozzá a sikeres idegennyelv-elsajátításhoz.

A nyelvkönyvek analízisére vonatkozó egységes szempontrendszer hiányában a Pioneer tankönyvcsaládot a feldolgozott szakirodalmakban megfogalmazott diszlexiás nyelvtanulók tanulási sajátosságai, valamint a British Dyslexia Association által kiadott útmutató a *Dyslexia style guide* (2023) alapján végeztem.²¹

A nyelvkönyv fizikai paraméterei, vizuális megjelenése

A tankönyv megjelenése a diszlexiás tanulók szemszögéből nézve több szempontból is meghatározó. Egyrészt a könyvborító stílusa, kialakítása, a használt színek és képek adnak egy benyomást a felhasználóknak, megalapozzák a könyvvel és a tanulással szembeni attitűdöt, motivációs értékkel bírnak.

Másrészt a könyv megjelenése, mérete segít a többi taneszköztől való megkülönböztetésben. A diszlexiás tanulók hajlamosak otthon felejtani a felszerelést, és az iskolatáska összekészítése is gyakran gondot okoz számukra, ezért fontos, hogy a tankönyv jól azonosítható és megfelelő méretű legyen.

Az említett szempontok elemzése alapján a Pioneer kötetek megfelelnek a diszlexiások igényeinek. A sorozat kötetei A4-es méretűek, ami megegyezik a középiskolában használatos füzetmérettel, így jól pakolható.

A kötet részeinek egymástól való megkülönböztetésére eltérő színkódolást használnak (a kezdők beginners kötete sárga, az alapszint elementary kötetein a piros szín dominál, a középszint intermediate könyvei lilák stb.), az összetartozó tankönyvek és munkafüzetek azonos színűek. A borítók jobb sarkában egy-egy híres ember portréja látható. A sorozat nevéhez hűen ezek olyan emberek arcképei, akik úttörők, kiemelkedő teljesítményt nyújtottak egy adott területen (pl.: Amelia Earhart, Edmund Hillary, Neil Armstrong, Jacques Cousteau).

A diszlexiások erősségeit tárgyaló fejezetben már szó volt arról, hogy a képekben való gondolkodás, a jó vizuális emlékezet a diszlexiás tanulók egyik erőssége, melyre jól lehet támaszkodni a nyelvtanítás során. Új szavak tanításánál, betűzéskor, nyelvtani szabályok bemutatása és bevésése esetén rendkívül hasznos a színkódok alkalmazása.

²¹ BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION ajánlása.

<https://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/media/downloads/69-bda-style-guide-april14.pdf>
[2023.09.27.]

A különféle illusztrációk, képek pedig segítik az előzetes ismeretek felidézését, az olvasott szöveg megértését, a tartalom összefoglalását, az ismeretek rögzítését. Éppen ezért fontos a tankönyvek és munkafüzetek vizuális megjelenése, melynek értékelése során érdemes megvizsgálni az alkalmazott betű típusát és méretét, az oldalak háttérszínét, a szöveg-kép arányát, valamint a szövegek elrendezését.²²

A British Dyslexia Association ajánlása (2023) alapján:²³

- Az ajánlásban megfogalmazottak szerint az Ariel, a Comic Sans vagy a Verdana betűtípus segíti a diszlexiás diákok tanulását, mert az egyszerű, tiszta vonalak következtében kevésbé tűnik számukra sűrűnek és jobban olvashatóvá válik a szöveg. Az olvasást tovább könnyíti a 12-14 pontos betűméret és a másfeles vagy kettes sortávolság.
- Fontos az oldalak háttérszíne és mintázata. Kerülni kell a figyelmet megosztó, zavaró háttérmintákat. Egyszínű, lágy pasztell vagy krémszín javasolt, ami csökkenti a betűk és a háttér közötti erős kontrasztot ezzel is segítve az olvasást.
- A sűrűn szedett szöveg, az olvasmányrészek esetében nehezíti az olvasást. Ugyanúgy nehézséget okoz a hasábra elrendezett és sorkizártra szerkesztett szövegrész. A sorkizárt szerkesztés megváltoztatja a szavak közti távolságot, megnehezítve a szóhatárok felismerését. A balra zárt szövegszerkesztés alkalmazása segíti az olvasást.

A felsorolt javaslatok alapján végzett tankönyvelemzés azt mutatja, hogy a Pioneer nyelvkönyvek csak részben felelnek meg a diszlexiások igényeinek.

A szerkesztők ügyeltek a megfelelő betűtípus használatára és a szövegek balra zárt szerkesztésére, ugyanakkor a diszlexiások számára apró betűmérettel dolgoztak és fényes papíron, többnyire fehér háttéren fekete betűket használtak.

Külön érdekesség, hogy a szokványos szószedet után a könyv végébe befűztek egy további szószedetet, ami ugyanazt a szókincset tartalmazza, de nagyobb betűmérettel és Times New Roman betűstílussal nyomtatva.

Szövegelrendezést tekintve megállapítható, hogy a tankönyvben vannak egyoldalas, sűrűn szedett szövegek és előszeretettel használják a több hasábos elrendezést, ami szintén nem kedvez a diszlexiás nyelvtanulóknak.

A képek, illusztrációk (táblázatok, diagramok, grafikonok, fotók, karikatúrák, térképek) elsődleges feladata a tananyag tartalmának vizuális megjelenítése. A képek nagymennyiségű információt sűrítnek magukba, melyek feldolgozásához, értelmezéshez időre és gyakorlatra van szükség. Valódi funkciójukat akkor töltik be, ha nem pusztán önmagukért, a tananyag színesebbé tételéért kerülnek a tankönyvbe, hanem azért, hogy egy adott tartalomhoz kapcsolva segítsék annak megértését.²⁴ A jó tankönyvi illusztráció motivál, gondolkodásra készítet, könnyen

²² KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ és mtsai, 2012.

²³ BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION ajánlása.

<https://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/media/downloads/69-bda-style-guide-april14.pdf>
[2023.09.27.]

²⁴ KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ és mtsai, 2012.

értelmezhető, szemléletes, hiteles, jó minőségű, stílusos és – ha szükséges – humoros.²⁵

Ugyanakkor a szem mozgását kutató vizsgálatok eredményei bizonyítják, hogy diszlexiás tanulók esetében a képek nem mindig segítik a szöveg megértését.²⁶ Gyenge olvasók lévén sokkal több időt kell fordítaniuk a szöveg tanulmányozására, dekódolására. Figyelmüket teljes mértékben a szövegre koncentrálnak és nem szívesen osztják meg a kép és a szöveg között. Amennyiben mégis megpróbálnak információhoz jutni a kép alapján, az a szövegértés rovására történik és ugrásszerűen megnő a helytelen válaszok száma a szövegértéssel kapcsolatos kérdésekben.

Rendkívül fontos, hogy milyen számban, arányban található képek a tankönyvben, azok milyen méretűek/minőségűek, hol helyezkednek el és mennyiben segítik a szövegben lévő információk megértését.

A Pioneer tankönyvek és munkafüzetek megfelelő arányban tartalmaznak képeket, illusztrációkat. A munkafüzetek vizuális megjelenése letisztultabb, érthetőbb, a képek kisebb arányban vannak jelen, de minden esetben a szöveg, a feladat megértését segítik.

A tankönyv jóval több és harsányabb képet tartalmaz. A képek többnyire fotók, helyenként vektorgrafikák. Az illusztrációk közül az egyszerű táblázatok túlsúlyra figyelhető meg, néhány képregénnyel és egy térképpel színesítve az összképet.

Jellegzetes hiba, hogy a megértést segítő képet a szöveg háttérében helyezik el, ami megnehezíti az amúgy is apró betűvel nyomtatott szövegek olvasását, és a helyzetet tovább bonyolítja a kép alsó részéhez bezúfolva még egy rövid kérdéssor is található a szövegértésre vonatkozóan.

Ez a megoldás a diszlexiás tanulók feladatmegoldását nagymértékben rontja a fejezet előző részében kifejtett okok miatt. Zavaró megoldás, hogy az oldalakon véletlenszerű elhelyezésben rendszeresen felbukkannak vastag piros keretbe foglalt nyelvtani szabályok, esetenként több is. Úgy gondolom, hogy ez még a tipikus fejlődésű tanulók esetében is jelentősen rontja a figyelem koncentrációját.

A nyelvkönyv szerkezete

A tankönyvhasználat módozatait feltáró vizsgálat kimutatta, hogy idegen nyelv esetén, alsó tagozaton, felső tagozaton és még középiskolai szinten is jellemző a tankönyv munkatankönyvként történő használata, vagyis a benne lévő tananyag közös, csoport szintű feldolgozása. Ugyanakkor a rendszeres, önálló tanulásra a diákok csupán kis százaléka használja, leginkább a dolgozatokra történő felkészülések során támaszkodnak tankönyveikre.²⁷

²⁵ SLEZÁK, 2008; idézi: MARÓDI Ágnes: *A tankönyvi illusztrációk és képek szerepe az oktatásban*. Belvedere. Meridionale, Szegedi Tudományegyetem, 2013/4. 101–117.

²⁶ ANDRYCHOWICZ-TROJANOVSKA, Agnieszka: *Layout changes in the textbook for learning English and their influence on the dyslexic students' work effectiveness – an eye-tracking analysis*. Beyond Philology. 2020 Vol.17. No.3. 78–95.

OLANDER, Mona–HOLMQVIST-Brante, Eva–ENNAS-NYSTRÖM, Marcus: *The Effect of Illustration on Improving Text Comprehension in Dyslexic Adults*. Dyslexia An International Journal of Research and Practice. 2017. 23. 42–65.

²⁷ SZEMERSZKI Marianna: *A tankönyvek szerepe a tanítási-tanulási folyamatban. Új kutatások a neveléstudományokban*. ELTE PPK, L'Harmattan Kiadó, Bp., 2018.

Az órai munkát, az önálló felkészülést jelentősen megkönnyíti, és az önértékelést fejlesztéséhez is hozzájárul egy jól felépített, átlátható szerkezetű nyelvkönyv. A szerkezeti felépítés meghatározó elemei: részletes tartalomjegyzék; egymástól jól elkülönülő, ráhangoló feladattal bevezetett, átlátható modulok; összefoglaló, önellenőrző részek; szöveget, nyelvtani összefoglalók, megoldási kulcsok.

A részletes tartalomjegyzék a tanárnak és a diáknak is egyaránt hasznos. A felsorolt témakörök, a tanítandó nyelvtani szerkezetek, a szövegértés és az íráskészség fejlesztésében kitűzött célok segítik a nyelvtanárt a tankönyv kiválasztásában, hiszen a felsorolt információk alapján el tudja dönteni, hogy az adott nyelvkönyv milyen mértékben felel meg az adott csoport szükségleteinek, képességeinek, illetve a helyi tantervben rögzített fejlesztési céloknak és témaköröknek. A diákokat pedig a tankönyvben való eligazodásban, az önálló tanulásban, felkészülésben, ismétlésben támogatják az átfogó, részletekbe menő tárgymutatók.

A Pioneer sorozat tankönyveinek első oldalain található a részletes tartalomjegyzék. A modulokat egymástól jól elkülönítve, a témakörök címét egyértelműen, jól láthatóan ábrázolják. Minden egyes modulnál részletesen feltüntetik a szókincs, a nyelvtan, az írás-olvasás- és beszéd-készség fejlesztésének témáit, az elsajátítandó tananyagot. Nehézséget jelent azonban, hogy az oldalszámok a lap alján találhatóak, apró betűvel tüntették fel a mellékletek elérhetőségét.

A modulok az egyes témaköröket nyolc oldalon keresztül dolgozzák fel. Minden új témakört montázs képpel vezetnek fel, ami nemcsak képeket, hanem a témával kapcsolatos kérdéseket is tartalmaz. Ez lehetőséget biztosít a motivációra, ráhangoló, bemelegítő feladatok elvégzésére, az angol nyelven való gondolkodásra, beszélgetésre, ötletelésre, de akár feszültségoldásra is. Egyszerre motiváló és aktivizáló hatással bír a sok kudarcot megért, visszahúzó diszlexiás tanulókra.²⁸

Másrészt az előzetes tudást összekapcsolja az új információval és egy átfogó képet nyújt a témával kapcsolatban, ami különösen fontos a holisztikus gondolkodású diszlexiás tanulóknak. Szintén ezt a célt szolgálja az úgynevezett koncepció térkép vagy táblázat (In this module you will learn...), ami könnyen áttekinthetővé teszi a modul tanulási, fejlesztési céljait.

A modulok négy részből (A, B, C és D) állnak, mindegyik 2-2 oldal terjedelemben. Az A részben az olvasás-szövegértés, a B részben a nyelvtan, a C részben a hallás utáni szövegértés a D részben pedig az íráskészség fejlesztése a hangsúlyos. Ugyanakkor minden részben megtalálhatók az idegennyelv-elsajátításához szükséges készségek fejlesztését szolgáló feladattípusok, így építeni lehet az előző részekben elsajátított ismeretekre, továbbá megteremti a tananyag lépésről lépésre történő elsajátításának és folyamatos ismétlésének lehetőségét. A modulok és a modulokat alkotó részek száma a tankönyv lapjainak bal felső sarkában, nagy méretben, jól láthatóan van feltüntetve, ami a tananyagban megkönnyíti a navigációt.

Minden modul egyoldalas összefoglaló (review), önellenőrző résszel zárul a tankönyvben. A munkafüzet pedig kétoldalas összefoglaló feladatsorral zárja a témaköröket. Mivel a diszlexiás tanulók könnyen elfelejtik a korábban tanultakat, ezért rendkívül fontos számukra a tanultak gyakori összefoglalása. Önellenőrzésre,

²⁸ RESCIO, Selene: *Dyslexia and foreign language learning in Italian primary schools: analysis and evaluation of English textbooks. Innovation in methodology and practice in language learning*, Cambridge Scholars Publishing, 2015. 106–107.

tudásfelmérésre csupán a tankönyv review részének legvégén található kicsi táblázat (Now I can...) biztosít lehetőséget. Itt visszaköszönnek a modul elején megfogalmazott tanulási célok, melyekről a tanulónak magának kell eldönteni, hogy elérte vagy nem. Ez segít a tanulás hatékonyságának, az alkalmazott tanulási stratégia alkalmasságának felmérésében, a szükséges változtatások megfogalmazásában.

A Pioneer tankönyvek végén kaptak helyet a tananyaghoz szorosan kötődő különféle összefoglaló, kiegészítő anyagok. Tanulási tippek, a hallás utáni szövegértés kivonatai, nyelvtani összefoglaló táblázatok és a szószedetek. A diszlexia háttérében álló részképeszégzavarok közül a gyenge rövidtávú memóriát támogatják ezek a részek, főként a felidőzésben, bevésésben és megértésben játszanak szerepet.

A tanulási tippek nem csak hasznos tanácsokat adnak az egyes feladattípusok elvégzésével kapcsolatban, de vizuális megjelenítésük – halványsárga háttéren fekete színnel, Ariel betűtípussal nyomott szöveg – is megfelel a diszlexiások igényeinek.

A hallás utáni szövegértés (listening) feladataiban elhangzó szövegek írásban, nyomtatott formában való megjelenítése pedig mankóként szolgál az auditív információk észlelésének és feldolgozásának nehézségével küzdő diszlexiás nyelvtanulóknak.

Hasonlóan pozitív vélemények azonban nem fogalmazhatóak meg a szójegyzékkel és a nyelvtani táblázatokkal kapcsolatban. Szójegyzékből kettő található a könyvben. Az egyik csak angolul tünteti fel a leckékben megjelenő új szavakat, kifejezéseket, apró betűvel nyomtatva, betűrendbe szedve, oldalanként öt oszlopban elrendezve. A folyamatos szóoszlopokban piros betűszínnel jelzik a modulok anyagának váltását. Ez hátráltatja a gyors keresését és teljesen ellenkezik a British Dyslexia Association javaslataival.

A másik szószedet szintén betűrendben tartalmazza a szavakat, de nagyobb méretű, félkövér, Times New Roman betűstílusban van nyomtatva. A szavak, kifejezések itt már csak két oszlopban elrendezve futnak az oldalakon. Az angol szavak mellett kapcsos zárójelben feltüntetve láthatók a kiejtést segítő fonetikus jelek, majd a magyar nyelvű megnevezések.

Az egyes modulok anyaga új lapon kezdődik, így könnyebb keresni és tájékozódni a szószedetben. A leírtak alapján egyértelmű, hogy a második szójegyzék jobban támogatja a diszlexiások nyelvtanulását. Mindegyik szójegyzék esetében nehézséget okoz, hogy semmilyen módon nem jelzik a szavak szófaját, ami a megfelelő mondatalkotásban okozhat nehézségeket. Másrészt a tankönyvben nem a megfelelő részen helyezkednek el ezek a szószedetek. A szószedeteket a nyelvtani táblázatokkal együtt célravezetőbb az egyes modulok végén elhelyezni,²⁹ hiszen így kiküszöbölhető a tananyagok közti ugrálás, oda-vissza lapozás, ami a figyelemkoncentráció megszakítását, a csoport haladásától való lemaradást eredményezheti a diszlexiás tanulók esetében.

²⁹ RESCIO, Selene: *Dyslexia and foreign language learning in italian primary schools: analysis and evaluation of English textbooks. Innovation in methodology and practice in language learning*, Cambridge Scholars Publishing, 2015. 106–107.

Multiszenzoros megközelítés

A diszlexiás diákok nyelvtanulását támogató módszerekről szóló fejezetben már szó volt a multiszenzoros technikák szerepéről. A gyakorlatban megvalósuló alkalmazásuk lényege, hogy minél több érzékszervi csatornát igyekszik bevonni a pedagógus egy tananyagrésztanításába.

A vizuális, az auditív, a taktilis és kinezetikus csatornák aktivizálása támogatja a differenciált oktatás megvalósítását, az egyéni különbségek kezelését, ami a tanulás hatékonyságának növekedésében nyilvánul meg.³⁰

A multiszenzoros eszközök közé soroljuk a fotókat, rajzokat, posztereket, gondolattérképeket, képregényeket, a mozgásos játékokat, a szerepjátékokat, a tankönyvekhez melléklet hanganyagokat, filmeket, DVD-eket, a számítógépet, az interaktív táblára készült anyagokat. A játékos didaktikai elemek és a szenzoros csatornák együttes alkalmazása élvezetessé és változatosabbá teszi a nyelvórákat, s egyben megkönnyíti a tananyag elsajátítását.

A virtuális térben szocializálódott középiskolás kamaszokat azonban nehéz órai aktivitásra, mozgásos játékokban való részvételre bírni. Korosztályos érdeklődésüknek megfelelően elsősorban a digitális technika, a számítógép kínálja a lehetőségek játszanak szerepet a multiszenzoros megközelítésben. A vizsgált tankönyv kiadója honlapján online tesztek, letölthető tananyagokat, valamint extra tartalmakkal kiegészített online munkafüzetet (Pioneer Online Pack) kínál a Pioneer kötetekből tanulóknak.

Ezen kívül a tanórai anyaghoz kapcsolódó, az adott nyelvi szintnek megfelelő, autentikus, hangzó anyagokat prezentáló CD-eket, videókat tartalmazó DVD-eket és interaktív táblán használható anyagokat is elérhetővé tesz. A videók valóságos, hétköznapi helyzeteket mutatnak be animációk formájában. Az animációk angol nyelvű feliratozással vannak ellátva, így a vizuális és auditív figyelmet egyaránt aktivizálják.

A nyomtatott tankönyvben is felfedezhetők a különféle multiszenzoros technikák, például szerepjátékok (Imagine you are a waiter...), képregények és poszterkészítési feladatok (Create a poster with...).

Feladattípusok elemzése

Az idegen nyelv tanulásának egyik legfontosabb célja a használható, mindennapi kommunikációban jól alkalmazható nyelvtudás megszerzése. A kommunikációs cél akkor tud megvalósulni, ha a hallott szöveg megértése, a beszédképesség, a gondolatok kifejezésének képessége, az olvasott szöveg megértése és az írásképesség megfelelő fejlettségi szintű. Az idegennyelv-tanulás akkor lesz sikeres, ha ezeknek a nyelvi készségeknek a fejlesztése egymásra épülve, integráltan történik, hiszen a valós kommunikációs helyzetekben sem különülnek el egymástól.³¹

³⁰ KONTRÁNE HEGYBÍRÓ és mtsai, 2012.

³¹ TÁNCZOS, 2007.

Az olvasási és helyesírási készség fejlesztésének alapja a fonológiai tudatosság növelése; a beszédkésztség, a szókincs, a megfelelő kiejtés fejlesztésével, a nyelvtani szabályszerűségek tudatosításával javítható.

Mivel a diszlexiások nem képesek a nyelv szabályszerűségeinek észlelésére, kikövetkeztetésére ezért a célnyelv használatára vonatkozó törvényszerűségeket mindig világosan el kell magyarázni és sok példával alá kell támasztani.³²

A diszlexiások igényeinek megfelelő nyelvkönyveknek ügyelni kell a fonológiai tudatosságot növelő feladatokra, és egyértelműen, deduktív módon kell tanítani a grammatikai szabályokat. Anyanyelvi játékok alkalmazásának motiváló ereje van a célnyelv nyelvtanának tanulása esetében. Kerülni kell a diszlexiások számára nehézséget, frusztrációt okozó feladattípusokat, mint például a „lyukas” szöveg kiegészítése (gap filling), mondatalkotás összekevert szavakból, a hibajavítás vagy a feleletválasztós feladatok.

A fonológiai tudatosság, a beszédhangok felismerése, és a betű-hang megfeleltetés fejlesztése elengedhetetlen olvasási készségek erősítésében. A betűzési, szótagolási feladatok, szóláncok, rímkeresők, keresztrejtvények, anagrammák, szókereső játékok mind a diszlexiás nyelvtanulók fonológiai tudatosságának fejlesztését segítik.

A tankönyvvizsgálat eredménye azt mutatja, hogy a Pioneer tankönyvből szinte teljesen hiányoznak az ilyen típusú feladatok. Csupán egy helyen, a bemutatkozás témakörében kerül elő a személynevek betűzésében. A munkafüzetben magasabb az előfordulási arány, főként keresztrejtvények és szókereső játékok formájában. Emellett elvétve van egy-egy betűkiegészítő, rímpárkereső és anagramma feladat.

Összességében elmondható, hogy a fontosságához mérten csekély a fonológiai tudatosságot fejlesztő feladatok száma. Ugyanakkor a kiejtés és a megfelelő intonáció gyakoroltatására szinte minden modulban szerepelnek feladatok. Szintén minden modulban megtalálhatók a kommunikációs készségek fejlesztését támogató, páros és csoportos munkaformában végezhető párbeszéd, viták, véleménycserék.

A grammatikai szabályok, törvényszerűségek tanításában az induktív módszert alkalmazza a könyv, vagyis a példamondatok elolvasásán, tanulmányozásán keresztül igyekszik elősegíteni a szabályok felismerését, megfogalmazását. Ez valószínűleg nem okoz nehézséget a tipikusan fejlődő tanulók számára, viszont a diszlexiás tanulókat hátráltatja és csoport haladásától való lemaradást eredményezheti.

A feladattípusok közül a *gap filling*, más néven „lyukas” szövegkiegészítő feladatokat kell kiemelni. Ezek a nyelvkönyvek tipikus, elmaradhatatlan elemei, így a Pioneer könyvek és munkafüzetek sem nélkülözik, sőt rendkívül nagy számban alkalmazzák. Ezek a feladatok többnyire rövid, összefüggő szöveggel dolgoznak, melyből néhány szót kihagytak. A kihagyott szavak helyét aláhúzással jelölik. A tanuló feladata az, hogy kitalálja melyik az a szó, melyet az üres helyre beírva értelmes mondatot, szöveget kap.

³² Uo.

A nyelvi tudásszinttől függ, hogy a kihagyott szavak listáját feltüntetik-e a szöveg körül – többnyire alatta vagy fölötté – vagy teljesen önállóan kell kitalálni az oda illő szavakat. Ezzel a feladattípussal a grammatikai ismereteket (igék vonzatai, igeidők, névelők), szókincset, nyelvhasználatot mérik és sikeres megoldásuk egy meghatározott algoritmus ismeretét feltételezi. Az algoritmusnak megfelelően először el kell olvasni a teljes szöveget, ami ad egy átfogó képet, informálja a tanuló a szöveg témaköréről. Majd le kell fordítani, meg kell érteni az egyes mondatokat, és meg kell határozni, hogy milyen szófajú szó hiányzik a mondatból. Végül el kell dönteni, hogy melyik szó illik az üres helyre, és be kell írni. Bár a feladat jellegéből adódóan előnyösnek tarthatnánk a diszlexiás nyelvtanulók számára, a kevés írnivaló mellett egyszerre több nehézséggel is szembesíti őket ez a feladattípus.³³

A feladat megoldásához elengedhetetlen az olvasott szöveg megértése, viszont a diszlexiások jellemzően lassabban és pontatlanul olvasnak társaikhoz képest. Az esetleges betűtévesztések, szócsereké nehezítik a szövegértést. Gondot okoz számukra a nyelvtani fogalmak, szabályok megértése és alkalmazása. A gyenge munkamemóriának és figyelemkoncentrációnak nem kedvez a szöveg és az alatta elhelyezett szólista közti folyamatos váltás, figyelemmegosztás. A felsorolt nehézségek együttes jelenléte jelentősen csökkenti a sikeres feladatmegoldás esélyét.

Végezetül, a feladatokhoz szorosan kapcsolódva még egy fontos dolgot kell megemlíteni. A vizsgált tankönyvcsalád egy külföldi multinacionális vállalat kiadványa, melyet külföldi szakemberek szerkesztettek. Ebből adódóan a kiadvány kötetéből hiányoznak a fordítási feladatok, a magyar kultúrát a célnyelvi kultúrával összevető témakörök és a diszlexiások nyelvtanulásának kezdeti szakaszát megkönnyítő magyar nyelvű feladatléírások.

Összefoglalás

A tanulási zavarok körébe sorolt diszlexia elsősorban az olvasás zavarában mutatkozik meg, melynek hátterében az agyi hálózatok atipikus működése, a kognitív készségek fejlődésében mutatkozó eltérések állnak. A diszlexia tünetei nemcsak az olvasás, hanem az írás (helyesírás, grafomotorika) és a beszéd (beszédértés, beszédprodukción) területén is jelentkezhetnek, vagyis a diszlexia hatással van az anyanyelvi készségekre.

A szakirodalmi forrásokban olvasható, hogy az idegennyelv-tanulás az anyanyelvi készségeken alapul, s mivel a diszlexiások nehézségekkel küszködnek az anyanyelvi készségek terén, komoly probléma, kihívás elé állítja őket az idegen nyelv tanulása. A kognitív képességek fejlettségén túl a nyelvtanulás sikerességét alapvetően befolyásolják az adott idegen nyelv sajátosságai, a tanulási környezet, oktatási módszerek és eszközök, a nyelvtanulási stratégiák és a motiváció.³⁴

³³ KONTRÁNE HEGYBÍRÓ és mtsai, 2012.

³⁴ TÁNCZOS Judit: *A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására*. Iskolakultúra, 2006/11. (16), 10. 3–10.

Az élő idegen nyelv tanulása, a használható nyelvtudás elérése és a középszintű érettségi vizsga abszolválása a diszlexiás tanulók számára is kötelező. Nincs egy egységes, jól kidolgozott és bevált módszer a diszlexiás tanulók eredményes idegennyelv-oktatására. A nyelvtanárok munkáját nemcsak a speciális tananyag és speciális taneszközök hiánya nehezíti meg, hanem a nyelvi csoportok heterogén összetétele. Az eltérő képességprofillal rendelkező tanulók eltérő igényeit nehéz kielégíteni, a pedagógus elhivatottságán és kreativitásán múlik, hogy a csoport tagjai egyenlő eséllyel tudjanak fejlődni és elérjék a kívánt nyelvtudás szintjét.

Mivel a csoport tagjai egységes tankönyvből tanulnak, nagy felelőssége van a pedagógusnak a megfelelő nyelvkönyv kiválasztásában, valamint a diszlexiások nyelvtanulását segítő módszerek ismeretében, alkalmazásában, differenciált oktatás megvalósításában.

Irodalomjegyzék

- ANDRYCHOWICZ-TROJANOVSKA, Agnieszka: *Layout changes in the textbook for learning English and their influence on the dyslexic students' work effectiveness – an eye-tracking analysis. Beyond Philology*, 2020. Vol. 17. No. 3. 78–95.
- BÁNKI Tímea: *Az idegennyelv-tanulás folyamata a generatív nyelvelmélet szerint. Modern Nyelvoktatás*, 2022/1–2. (28.), 111–124.
DOI: [10.51139/monye.2022.1-2.110.124](https://doi.org/10.51139/monye.2022.1-2.110.124)
- BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION ajánlása. <https://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/media/downloads/69-bda-style-guide-april14.pdf>
- BUDAI László: *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2010.*
- CSAPÓ Benő: *A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. Iskolakultúra*, 2001/8. 33–34.
- CSÉPE Valéria: *A diszlexia természete. Szerk. JÓZSA, Krisztián: Az olvasóképeség fejlődése és fejlesztése. Dinasztia Tankönyvkiadó. Bp., 2006.*
- CSÉPE Valéria: *Az olvasás zavarai és a diszlexia. PLÉH, Csaba–LUKÁCS, Ágnes (szerk.) Pszicholingvisztika 1-2: Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv, Akadémiai, Bp., 2012.*
- CSÉPE Valéria: *Az olvasás zavarai és a diszlexia. Akadémiai, Bp., 2014.*
- CIMERMANOVA, Ivana: *Teaching English as a foreign language to dyslexic learners. In: Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs, Nitra Constantine the Philosopher University. 2015.*
- CSISZÁR Orsolya: *A nyelvi zavarok megjelenési formáinak és következményeinek vizsgálata (A diszlexia, mint szindróma elemzése). Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Doktori disszertáció, Bp., 2011.*
- CSIZÉR Kata: *A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. Új pedagógiai szemle*, 2007/6.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-nyelvtanulasi-motivacio-vizsgalata>
- ENGAGE projekt, *digitális angol és német nyelvi feladatbank:*
<http://engage.uni-miskolc.hu/index.php/project/>

- GYARMATHY Éva: *Diszlexia. Specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Bp., 2007.
- GYARMATHY Éva: *Diszlexia a digitális korszakban*. Műszaki Kiadó, Bp., 2012.
- GYARMATHY Éva: *A nyelvi fejlődés nehézségei és a diszlexia*. *Gyermeknevelés*, 2018/3. 77–92.
- KARLOVITZ János: *Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak*. *Könyv és nevelés*, 2000/2.
<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=122>
- KISS László Roland: *Online gondolattérképek a diszlexiás tanuló szolgálatában*. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2014/2. (42.) 140–147.
- KOJANITZ László: *A tankönyvek minőségének megítélése*. *Iskolakultúra*, 2007/6–7. 114–126.
- KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ Edit–DÓCZI-VÁMOS Gabriella–KÁLMOS Borbála: *Diszlexiával angolul*. Akadémiai, Bp., 2012.
- MARÓDI Ágnes: *A tankönyvi illusztrációk és képek szerepe az oktatásban*. *Belvedere*. Meridionale, Szegedi Tudományegyetem, 2013. 4. 101–117.
- MEIXNER Ildikó: *Munkásságom tézisszerű összefoglalása*. 1995.
<http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/modszer/dyslex2/meixner1.htm>
- MEIXNER Ildikó: *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. ELTE BGGYFK, Bp., 2000.
- NAPRAVSZKY Noémi–TÁNCZOS Judit–MÓNOS Katalin: *Diszlexiás és nem diszlexiás általános iskolai tanulók nyelvtanulási stílusainak és stratégiáinak összehasonlító vizsgálata*. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/diszlexias-es-nem-diszlexias-altalanos-iskolai-tanulok-nyelvtanulasi>
- OKTATÁSI HIVATAL, 2020-as NAT-hoz illeszkedő SNI Irányelv, 38
https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettantervek_sni_tanulok
- OLANDER, Mona–HOLMQVIST-Brante, Eva–WENNAS-NYSTRÖM, Marcus: *The Effect of Illustration on Improving Text Comprehension in Dyslexic Adults*. *Dyslexia An International Journal of Resarch and Practice*. 2017/23. 42–65.
- POLONYI Tünde Éva–MÉRŐ Diana: *A sikeres nyelvtanulás tényezői*. *Alkalmazott pszichológia*, 2009/2. (9.) 88–117.
- RÁCZ Edit: *Angol nyelvkönyvek nevelési potenciálja*. Doktori értekezés tézisei, Pécs, 2022.
- RESCIO, Selene: *Dyslexia and foreign language learning in italian primary schools: analysis any evaluation of English textbooks*. *Innovation in methodology and practice in language learning*, Cambridge Scholars Publishing, 2015. 106–107.
- TÁNCZOS Judit: *A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására*. *Iskolakultúra*, 2006/11. (16.), 3–10.
- TÁNCZOS Judit: *Nyelvtanulás és diszlexia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2007.
- SARKADI Ágnes: *A diszlexiás nyelvtanulók angoltanításának kérdései*. *Iskolakultúra*. 2006/6. 94–101.

SARKADI Ágnes–VÁMOS Gabriella: *Diszlexia és idegennyelv-tanulás.*

https://esely.elte.hu/PDF/publ/klett_ea.pdf

SZEMERSZKI Marianna: *A tankönyvek szerepe a tanítási-tanulási folyamatban. Új kutatások a neveléstudományokban.* ELTE PPK, L'Harmattan Kiadó, Bp., 2018.

SZALAY Kristóf: *Nyelvtanulás karikatúrákkal és képregényekkel. Különleges Bánásmód,* 2016/1. 81–83.

DOI: 10.18458/KB.2016.1.73

Abstract

THE ANALYSYS OF THE PIONEER EFL COURSEBOOK SERIES FOR HIGH SCHOOL AGE GROUPS FROM THE PERSPECTIVE OF DYSLEXIC STUDENTS

More attention should be paid to the difficulties of dyslexics in learning a foreign language, because according to estimates, their proportion can be 5-10% (Csépe, 2012).³⁵ If the acquisition of the mother tongue is hindered in the area of one or more sub-skills, it also affects the learning of a foreign language.³⁶ The aim of the research is to examine Pioneer EFL coursebooks, which are also used by dyslexic language learners studying in integrated groups. In the course of the research, we sought the answer to whether the English language textbook used in secondary education, selected according to the abilities and needs of the majority, provides equality of opportunity for language learners with dyslexia in integrated education. Taking into account the characteristics of dyslexic students, we examined the content, structure, illustrations, explanations and quantity of the course material in the case of the textbook family. Our research question focused on how it helps or neglects the acquisition of real-life language skills for a dyslexic student.

Keywords: foreign language learning, textbook review, dyslexia

³⁵ CSÉPE Valéria: *A diszlexia természete.* JÓZSA Krisztián (szerk.): *Az olvasóképesség fejlődése és fejlesztése.* Dinasztia Tankönyvkiadó. Bp., 2006.

³⁶ TÁNCZOS Judit: *Nyelvtanulás és diszlexia.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2007.

Fülöp Zoltán Ottó

**ÉDES ÉLMÉNYEK BÉCSBEN,
AVAGY A CSOKOLÁDÉ KULTURÁLIS REPREZENTÁCIÓJA A
HEINDL SCHOKOMUSEUMBAN**

A világ felosztható azokra: akik kenyér nélkül eszik a csokoládét; akik nem bírják megenni a csokoládét, hacsak nem kapnak hozzá egy kis kenyeret; akiknek nincs csokoládéjük, és akiknek nincs kenyérük.
(Stefano Benni)¹

Bevezetés

A gasztronómiai tartalmakat színre vivő memóriaintézmények a kortárs múzeumi praxisban a szimbolikus reprezentáció új dimenziójának megteremtésére törekednek nemzetközi szinten. Saját útjukat járva fogalmazzák meg üzeneteiket, melyek kifejezésre juttatására több tényező egymást erősítő hatása jellemző. Gyűjteményi gyakorlatukra Rosemary J. Coombe és Lindsay M. Weiss nyomán² az örökségalkotás és a fogyasztáskutatás antropológiai szemlélete együttesen alkalmazható olyan fogalmak mentén mint közösségi értékképzés, örökség és piaci racionalitás közötti kapcsolat, vásárlói szokások mögött meghúzódó döntési folyamatok, megváltozott fogyasztói magatartás, turizmusiparra épülő gazdasági szemlélet, környezeti fenntarthatóság, élelmiszerbiztonság, illetve *fair trade* kereskedelem. E vonatkozásokban említhető a barcelonai *Museu de la Xocolata*, a kölni *Schokoladenmuseum*, a hamburgi *Chokoversum*, a bécsi *BO-YO Chocolate Museum*, valamint a *Heindl SchokoMuseum* tematikus tárlata. A csokoládé-előállítás munkafolyamatait, tárgyi világát és eszköztárát láttató kiállítások arra is példaként szolgálnak, milyen sokrétű kulturális jelentéstartalom kapcsolódhat múzeumi közegben egy gasztronómiai örökségként (*kulinarisches Erbe*)³ kezelt élelmiszerhez.

Jelenlegi tanulmány egy világszerte ismert és kedvelt édesipari termék kulturális olvasatának, intézményesülésének és társadalmasításának több szempontú vizsgálatát öleli fel. A csokoládé kommodifikációjának egyik plauzibilis osztrák modelljét a bécsi *Heindl Schokofabrik* kollekcióképzési módszerén keresztül mutatom be. Massimo Montanari,⁴ a bolognai egyetem emeritus professzorának

¹ Il mondo si divide in: quelli che mangiano il cioccolato senza il pane; quelli che non riescono a mangiare il cioccolato se non mangiano anche il pane; quelli che non hanno il cioccolato; quelli che non hanno il pane.” BENNI, Stefano: *Margarita dolcevita*. Ford. NÁDOR Zsófia, Scolar Kiadó, Bp., 2015.

² Vö. COOMBE, Rosemary J.–WEISS, Lindsay M.: *Neoliberalism, Heritage Regimes and Cultural Rights*. = MESKELL, Lynn (ed.): *Global Heritage. A Reader*. Wiley–Blackwell, Hoboken, 2015, 43–69.

³ Vö. REUTER, Jörg–REHN, Manuela: *Unser kulinarisches Erbe. Lieblingsrezepte der Generation unserer Großeltern*. Becker Joest Volk Verlag, Hilden, 2021.; FLAMMER, Dominik–MÜLLER, Sylvian: *Das kulinarische Erbe der Alpen*. AT Verlag, Aarau, 2022.

⁴ Vö. MONTANARI, Massimo: *Éhség és bőség. A táplálkozás európai kultúrtörténete*. Ford. KÖVENDY Katalin. Atlantisz, Bp., 1996.; MONTANARI, Massimo: *Food Systems and Models of Civilization* = FLANDRIN, Robert–MONTANARI, Massimo (eds.): *Food: A Culinary History*. Columbia

táplálkozástörténeti megközelítése nyomán és a kulturális transzfer perspektívájából⁵ görcső alá veszem a termék szimbolikus tartalmainak változását, a hozzá köthető viszonyulásmódokat, szociális gyakorlatokat. Az analízis az artefaktumok, a kiállítóter és a tervszerű gyűjteményezés közötti összefüggések kibontása során fejt fel a csokoládé státuszváltásának történeti hátterét, a hozzá társított sűrített kódok jelentésrétegeit. A 20. század végétől megfigyelhető az a muzeológiai irányvonal,⁶ mely egyre inkább törekszik a gasztronómiai javakat újraértelmezni, azokat a memóriaintézmények falai közé hozni sajátos reprezentációs kereteket és stratégiákat létrehozva számukra. Kérdésként fogalmazódik meg, miként kapcsolódik be a *Heindl SchokoMuseum* tárlata e tendenciába.

A csokoládéhoz társított többletjelentések értelmező közege

A *csokoládé csábító világa (Verführerische Welt der Schokolade)* című kiállítás végigkíséri a termék előállításának folyamatát, presztízis- és a mindennapi fogyasztásba való beépülését. A kurátori koncepcióra jellemző, hogy a schultze-i *Erlebnisgesellschaft*⁷ jegyében rendezi be az egyes termeket, így a bemutatóterben az értékmegőrzés és az ismeretátadás mellett az élményszerűség nagy jelentőséget kap. A magánkézben lévő múzeum sajátos rendezési elve révén – dominánsan az érzékszervek bekapcsolásával – kelti életre a múlttá tett jelent, egyúttal törekszik megfelelni a nyitott múzeum⁸ kritériumainak is, így a társadalmi kérdéseket a kultúrtörténet, az etnográfia és az antropológia perspektívájából igyekszik megragadni, azaz a képekkel, szövegekkel történő dokumentáláson túl rámutat a csokoládétermesztés, -kereskedelem, -fogyasztás mögött meghúzódó szociális kontextusra. A kiállító a jelenkutatás szempontjait figyelembe véve elsősorban nem a klasszikus értelemben vett műtárgyak közzétételére helyezik a hangsúlyt, hanem olyan artefaktumok megismertetésére, amelyekre az *Alltagsgeschichte*⁹ is reflektál. Ezirányú elgondolásaikat a kortárs muzeológiában gyakran alkalmazott *infotainment* és *edutainment* metodikájának együttes alkalmazásával valósítják meg. A *SchokoMuseum* mint komplex médium¹⁰ úgy teremt kapcsolatot a látogatóval, hogy az információközvetítés mellett a közönség aktivitására is számít. A barokk

University Press, New York, 1999, 69–78.; MONTANARI, Massimo: *Food is Culture. Arts and Traditions of the Table: Perspectives of Culinary History.* (trans.) SONNENFELD, Albert. Columbia University Press, New York, 2006.

⁵ Vö. TURGEON, Laurier–DELÁGE, Denys–OULLETT, Réal: *Transferts culturels et métissages. Amérique/Europe, XVI^e – XX^e siècle. Cultural Transfer, America and Europe. 500 Years of Inter-culturation.* Publié par L'Harmattan–Les Presses de l'Université Laval, Paris–Québec, 1996.

⁶ Vö. VERGO, Peter (ed.): *The New Museology.* Reaktion Books, London, 1989.

⁷ Vö. SCHULZE, Gerhard: *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursociologie der Gegenwart.* Campus Verlag, Frankfurt am Main, 1992.

⁸ Vö. DREYER, Matthias–WIESE, Rolf (Hrsg.): *Das offene Museum. Rollen und Chancen von Museen in der Bürgergesellschaft.* Förderverein des Freilichtmuseums am Kiekeberg, Ehestorf, 2010. FRAZON Zsófia (szerk.): *Nyitott múzeum. Együttműködés, részvétel, társadalmi múzeum.* Néprajzi Múzeum, Bp., 2018.

⁹ LÜDTKE, Alf (Hrsg.): *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen.* Campus Verlag, Frankfurt am Main–New York, 1989.

¹⁰ DE CARO, Laura: *Moulding the Museum Medium: Explorations on Embodied and Multisensory Experience in Contemporary Museum Environments.* = *ICOFOM Study Series*, 43b (2015), 55–70.

stílusú Schloss Alterlaa közelében létrehozott múzeum belső építészeti struktúrája alapvetően meghatározza a kiállítási útvonalat, egyúttal a tárlat dramaturgiai megformálását is befolyásolja.



1. ábra: A Heindl SchokoMuseum épülete a külvárosi Liesingben.

Forrás: <https://www.wien-ticket.at/de/service/house/638/Schokomuseum-Heindl>.

A többszintes épületben az installációs elemek elhelyezése – például az előcsarnokban a Mozartot és Wittelsbach Erzsébetet megjelenítő fotósarok,¹¹ a bemutatóterben felállított csokoládékutak, a tárgyak figyelemfelkeltő elrendezése, a színek, a formák, a vizuális allúziók együttes használata – segíti elő a kronológia alapján összeállított anyag árnyalt színrevitelét.

A múzeumtúra egy mexikói maszkokkal díszített, klimatizált helyiségben kezdődik. A *Schoko-Kinoban* levetített csaknem tízperces kisfilm bemutatja a többgenerációs Heindl csokoládéüzem alakulástörténetét, melyből kiderül, hogy idősebb Walter és Maria Heindl 1953-ban Bécs V. kerületében, a *Margareten* nevű városrészében hozza létre *Confiserie Heindl* néven vállalkozását. Az idősebb Walter Heindl szakképzett cukrászként kizárólag különleges édesipari termékeket – többek között likőrrel töltött pralinékat – állít elő, melyek klasszikus bécsi édeséggként válnak ismertté.

¹¹ A Mozartot és Erzsébet osztrák császárnét és magyar királynét középpontba állító állandó és időszakos tárlatok gyakoriak Bécsben. Jó példa erre a Museumsquartier területén fekvő Mumok-ban (Museum moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien) található *Mythos Mozart* c. multimédiás élménykiállítás, valamint az UNESCO Világörökség részét képező schönbrunni kastély, ahol a látogatók egy VR szemüvegen keresztül 24 perces kisfilm segítségével a Habsburg Monarchia történetét ismerhetik meg I. Lipót trónra lépésétől Ferenc József haláláig, különös tekintettel Sissi alakjára és a hozzá köthető legendákra. A közönség virtuálisan is elköltheti vacsoráját az osztrák császárnéval.



2. ábra: A cukrászüzem alapítója, id. Walter Heindl.
Forrás: saját felvétel.

A tulajdonosok 1967-ben *Meidling*ben megnyitott boltjukkal alapozzák meg a mára már országos hatósugarúvá nőtt vállalkozást. A XII. kerületi üzemet a szülőktől a két fiú, ifjabb Walter és Andreas Heindl 1987-ben veszi át. A cukrászmeseterek az üzlethálózat kiépítésébe kezdenek, a kínálatot közel kétszáz termékfajta bővítik. Az eladások száma néhány év alatt sokszorosára emelkedik, ami annak is betudható, hogy üzleteiket forgalmas bevásárlóutcákon és -központokban működtetik. A telephely bővítése 2001-ben szükségessé válik, így jön létre 4000 m² alapterületen a korszerű eszközparkkal ellátott gyártóüzem, mely évi hetven millió darab édesség gyártási kapacitását biztosítja. Ugyanebben az évben *Liesing*ben nyitja meg kapuit a *Heindl Schoko Museum* reprezentálva a cég arculatának építőköveit is. Két év múlva a Stájerország felé terjeszkedő vállalkozás a tartomány székhelyén két édességüzletet hoz létre. Majd a Heindl-termékek magyarországi térnyerése is megkezdődik, melynek keretében az emblemikus Sissi tallért és a sárgabarackos marcipántallért Pomázon hozzák forgalomba. A bécsi üzem 2006-ban átveszi a nagy múltú osztrák édesipari márka, a Pischinger ostyakészítő cég két belvárosi fiókját harminc alkalmazottjával együtt. A Heindl-központ 12 000 m²-re történő bővítése és átalakítása 2012-ben fejeződik be, 2020 óta webáruházat is működtetnek. Egy évre rá két új termékük kerül a piacra *Joghurt Kirsch* és *Joghurt Passion Fruit* néven. A családi vállalkozás, melyben már a harmadik nemzedék tevékenykedik állandó jelleggel, idén ünnepelte fennállásának hetvenéves jubileumát.



3–4. ábra: A cukrászfamilia második és harmadik nemzedéke.
Forrás: saját felvétel.

Az ízelvényekre csábítás muzeológiai eszközei

A látogató a múzeumi tér felfedezése során bepillantást nyerhet a csokoládé kultúrtörténetébe. A kiállítás lineáris útvonalát követve különböző tematika mentén szerveződnek az egyes gyűjteményi egységek, melyeket megtorpanásra készítő és termékkóstolásra is alkalmat nyújtó zónák szakítanak meg. Először a csokoládééllállítás és -kereskedelem történeti útja követhető nyomon. A közölt adatokból meg tudható, a preklasszikus korban az olmékok¹² voltak az elsők, akik Kr. e. 1500 körül a kakaófát haszonnövényként termesztették a Mexikói-öböl partvidékén. Több mint kétezer év elteltével a maják kakaótermesztése – akik számára az olmék kultúra sok esetben példaként szolgált – Kr. u. 600 körül szintén jelentősnek számított. Mivel a 7. században még nem tudták a kakaóport sem zsírtalanítani, sem finomítani, így fából készült habaró eszközzel kellett folyamatosan az oldatot keverni, hogy a massa homogén maradjon, és ne ülepedjen le iszapszerűen az edény aljára. Az aztékok a 14. században e készítményt *Xocolatl*-nak ('keserű víz') nevezték, az őrölt kakaót hideg, esetenként meleg vízzel keverve – gyakran vaníliával és Cayenne-borssal, chilivel, különböző magokkal, gyökerekkel vagy virágokkal ízesítve – italként, ritkán levesként fogyasztották.



5. ábra: A csokoládékészítéshez használt eszközök: molinillo és cserép ivóedények.
Forrás: saját felvétel.

A csokoládé az aztékoknál presztízsterméknek számított: élvezete az uralkodóház tagjai, az előkelők és a harcosok kiváltsága volt. A kakaó a *pochteca*-k¹³ közreműködésével kereskedelem útján került az ültetvényekről a fővárosba, Tenochtitlanba. Ez az egyik legkiterjedtebb mezoamerikai bennszülött indián civilizáció nem ismerte a mérleget, így a kakaóbab értékét és mennyiségét nem súly,

¹² Vö. COE, Michael D.–KOONTZ, Rex: *Mexico: from the Olmecs to the Aztecs*. Thames & Hudson, London–New York, 2002.

¹³ Utazó kereskedők az Azték Birodalomban. A piacirányítás, a birodalom határain belül és kívül is kereskedelmi tevékenységet folytattak, információkat közvetítettek. Vö. SALOMÓN, Frank: *Pochteca and mindalá: a comparison of long-distance traders in Ecuador and Mesoamerica.* = *Journal of the Steward Anthropological Society* 1-2. (1978), 231–246.

hanem darabszám alapján állapították meg. A majáktól átvett mértékegység mintegy nyolcezer szem kakaóbabot tett ki; annyit, amennyit egy ember a hátán elbír. A fejlett középamerikai társadalmakban a kakaóbab fizetőeszközként is funkcionált: például egy pulykatojás két, egy nyúl tíz, egy rabszolga pedig száz „fán termő pénzbe” került. Amikor a spanyol konkvisztádor, Hernando Cortés 1519-ben meghódította Mexikót, e mályvafélék családjába tartozó termésből több mint ezer tonnára lelt az azték uralkodó, II. Moctezuma¹⁴ palotájában. E haszonnövény gazdasági értékét mutatja, hogy a piramisok legmélyén számos csapdával és mágikus szerkezettel védtek az illetéktelen behatolókkal szemben. Később a kakaóbab adóként is szolgált. Gyakran előfordult, hogy hamisították, melynek különböző technikái voltak: például vízbe áztatták, hogy megduzzadjon, előfordult, hogy hamuszínűre vagy halványpirosra színezték megtévesztésül.

A nagy földrajzi felfedezések idején a kakaó a spanyol hódítók révén vált ismertté Európában. Itt jellemzően a madridi, a párizsi, a londoni és a bécsi udvarokban fogyasztották, majd más európai uralkodói központokba is elkerült. A történeti alakulásban jelentős változást hozott, amikor is a 17. század közepétől megnyitották kapukat a csokoládézók. Ez egyúttal a termék státuszváltásával is együtt járt, hiszen ekkor a kakaó a társadalom szélesebb rétegei számára elérhető áru lett, azaz luxuscikkből a hétköznapok gyakran fogyasztott termékévé vált. Ebben több tényező játszott döntő szerepet: a művelés és a módszeres termesztés, valamint a technológiai eljárások tökéletesedése következtében a kakaó bekerült a nemzetközi kereskedelembé, ami egyúttal árcsökkenést eredményezett, homogénebb lett az állaga annak betudhatóan, hogy feldolgozása során víz helyett tejet, illetve a spanyol gyarmatokról származó nyerscukrot használtak.

A második témakör a kakaófa köré szerveződik. A kakaóbab termesztésétől – a szüretelésen, a fermentáláson (az erjedésen), a szárításon, a tároláson, a pörkölésen, az őrlésen, a konszoláson¹⁵ át – a kakaómassza elkészítéséig tartó folyamatról többféle módon informálódhat a látogatatóközönség. Ezáltal a tárlatrendezésben a látható valósága mellett az olvasható valóság is központi szerephez jut. Kísérőszövegek tájékoztatnak arról, hogy a kakaófa vad fajtája az Amazonas bal oldali mellékfolyója, a Rio Negro és Dél-Amerika egyik leghosszabb folyója, az Orinoco felső folyásának területéről származik. Az ültetvények az Egyenlítőtől északra és délre nagyjából a 20. szélességi fok mentén terülnek el. A svéd természettudós Carl von Linné nevezte el a kakaót *Theobroma cacao*-nak,¹⁶ mely a maja *cacahuaquchtl* szó ('istenek eledele') tükörfordítása.

¹⁴ II. Moctezuma (1502–1520) Mexikó kilencedik azték uralkodója. Vö. LEVY, Buddy: *Conquistador: Hernan Cortes, King Montezuma, and the Last Stands of Aztecs*. Banram, New York, 2008. A magyar és számos idegen nyelvben helytelen írásmóddal Montezuma névváltozat terjedt el. Az quetzaltollakkal ékesített indián fejdíszét a bécsi *Volkskundemuseum*-ban őrzik.

¹⁵ A konszolás a csokoládé alapmassza finomítására szolgáló eljárás, amely nélkül a késztermék egyfelől szétmorzsolódna a szájban, másrészt olyan érzést keltene, mintha homokot enne az ember. A családi manufaktúra naponta mintegy két tonna pralinémasszát tud feldolgozni. A Sissi Taler-ből egy óra alatt hétezer darab készül. Főszezonban mintegy 192 ezer csokibanánt gyártanak naponta, ez egymásra rakva 16 km hosszú útszakasznak felel meg, mellyel a bécsi Ringstrasse-t háromszor lehetne körbekeríteni.

¹⁶ A 18. századi botanikus személyéhez köthető a modern tudományos nevezéktan kidolgozása is. CORNEJO, Omar E. et al.: Population genomic analysis of the chocolate tree, *Theobroma cacao* L., provide insights into its domestication process. = *Communications Biology*. 1 (2018), 167.



6. ábra1: A kakaóbab szüreteléskor használt machete.
Forrás: saját felvétel.

A Fairtrade-díjban és a *Brand Life* elismerésben részesült családi műhely tudatosan figyel a nyersanyagok kiválasztására. A kakaóbabfajták Elefántcsontpartról, Ghánából, Indonéziából, Spanyolországból érkeznek. A tulajdonosok rendszeresen felkeresik a kakaóültetvényeket, együttműködnek a termelőkkel, Afrikában szociális–egészségügyi–oktatási projekteteket támogatnak, odafigyelnek a kakaóbabtermelők élet- és munkakörülményeire. A méltányos kereskedelem elkötelezett híveiként hangsúlyt fektetnek a minőségre, gondosan megválogatják beszerzési forrásaikat, magasabb áron vásárolják meg a helyi beszállítóktól a hozzávalókat, így a búza- és a szójalisztet, a cukrot, a lekvárt, a likórt. Az emberi jogok szem előtt tartásával megszüntetik a gyermekmunkát a partnerültetvényeiken és a környezeti fenntarthatóság jegyében a harmadik világban megpróbálják mérsékelni az erdőirtást.

A múzeumi térben a csokoládéelőállítás folyamata nagyformátumú fényképek, archív felvételek, a jelentős kakaótermesztő régiókról készített világtérkép, a tárlókban elhelyezett jelentéshordozó tárgyak és a hozzájuk rendelt magyarázó szövegek révén kel életre, melyeket érzékszerveket tesztelő installációs elemek egészítenek ki. Az ízlelőbimbókra erősen ható csokoládékutak, a szaglószerveket próbára tevő orgonasípszerű szerkezet, az összetevők felismerését érintési érzéssel ellenőrző kiállítási felület, a bonbonokkal díszített négyemeletes csokoládétorta, a mennyezetig érő kvízoszlop mind a figyelemfelkeltést szolgálják, egyúttal „élő” találkozást kínálnak a csokoládéval és alapanyagaival. Idén egy különleges antik lelettel, egy körülbelül 5300 éves kétfüles ivóedény másolatával bővült a gyűjtemény, melyet Ecuador osztrák nagykövete, H. E. Mireya Muñoz Mera adományozott az intézménynek.



7. ábra: Fehér-, ét- és tejsokoládékút. Forrás: saját felvétel.

A következő tematikus egység a csokoládé orvoslásban, gyógyászatban és wellnessiparban betöltött szerepét járja körül. A látogató informatív szövegek révén bővítheti ismereteit a termék kedvező élettani, egészségmegőrző tulajdonságairól, a csokoládé hangulatjavító, élénkítő hatásáról az angol neuropszichológus, Neil Martin¹⁷ kutatásai nyomán, illetve a kakaóvajjal készült arc- és testápolókrémek alkalmazási módjairól, az afrodisziákumként is használatos *Cocoheal* nevű hatóanyag sebgyógyulást és a bőrsejtek növekedését elősegítő, a teobromin vízajtó, értágító, valamint szív működésserkentő hatásáról.

A negyedik egységben a cég legnépszerűbb produktumai kerülnek a középpontba, melyek az aromák egyedülálló változatosságáról tanúskodnak. Így például külön vitrint kapott a kézzel csomagolt *Sissi Taler*, a maroni csokis gesztenye, a *Ruby Schokolade* márkanéven forgalmazott csokibanán. A *Pischinger Mandel- und Haselnuss Ecken*, a *Christbaumbehang*, a különféle gyümölcszeselék, likőrös pralinék pedig közös tárlóba kerültek. Walter és Maria Heindl kreativitásáról árulkodik, hogy a szülők gyermekeik világrajövetelét mindig új édességfajtaival ünnepelték meg. Az ifjabb Walter a *Nussbombe*, Erich a *Coctail*, Ursula a *Nussbeugel*, Andreas pedig a *Rehrücken* nevű pralinét ihlette.



8. ábra: Az emblemikus Sissi Taler üvegvitrin alatt. Forrás: saját felvétel.

¹⁷ Vö. MARTIN, Neil: *Psychology*. Pearson Education, London, 2013.

Ebben a csokoládét a fogyasztásantropológia nézőpontjából megragadó egységben intenzíven érvényesül a képi és a térbeli környezet vásárlásra ösztönző hatása. A különböző csokoládéfajták, a termékhez köthető javak és szolgáltatások az árulét viszonyrendszerében nyerik el jelentésüket. A kiállítói szándék tudatosan alkalmaz vásárlásra ösztönző vizuális eszközöket, melyeket reklámcélú üzenetek egészítenek ki. A *SchokoMusuem* mint komplex kommunikációs helyszín az üzleti érdekeket szem előtt tartva hatékonyan tudja érvényesíteni azt az intézményi törekvést, hogy a látogatót a múzeummal szemközti mintabolt felé irányítsa, ahol a vendégek beválthatják kedvezményre jogosító belépőjegyüket. A „csábítás” már az előcsarnokban megkezdődik és folyamatos jelenlétéről az összekötő folyosókon a kínálófalákra halmozott pralinéfajták látványa és illata gondoskodik. A biléta többfunkciós szerepe nem szokatlan a gasztronómiai múzeumokban. Eklatáns példa erre a katalán fővárosban található *Museu de la Xocolata*, ahol maga a tikkett el is fogyasztható.



9. ábra: Változatos pralinéfajták. Forrás: saját felvétel.

E kiállítóterben az ízek, formák és művészi csomagolások mellett a kakaófeldolgozás egykori eszközei ragadják meg a tekintetet. Majd a földszinti terekből a látogató a lépcsőn felfelé haladva a látványrészleghez jut el, ahol betekintést

nyerhet az egyes részmunkafolyamatokba. Az emeleti szintet bejárva életnagyságú portréfotókat, bonbonos dobozokból emelt gúlaszerű mértani testeket láthat, és számos édességfajtát kóstolhat. A kiállított termékek ugyanakkor túlmutatnak önmagukon lehetőséget nyújtva tágabb kontextusban való értelmezésükre.



10–11–12. ábra: A csokoládékészítés egykori eszközvilága a Heindl Schokomuseumban.
Forrás: saját felvétel.

Érdeemes szemügyre venni a császárvárosban található két tematikus intézményt elhelyezkedésük, működésük, kiállításrendezési logikájuk és küldetésük megfogalmazása tekintetében. Mindkét esetben elmondható, a kollekció magánkézben van, a vállalkozások prémium minőségű csokoládét állítanak elő, működésüket a piaci viszonyok határozzák meg. A *BO-YO Chocolate Museum* 2000 óta működik, első telephelye a Praterben a Residenzplatzcon, a Madame Toussauds Panoptikum mellett volt, majd a koronavírus okozta válság következtében *Margaretenbe*, a *Schönbrunner Strassera* költözött. Amíg a XXIII. kerületi memória-intézmény a kulturális örökség diskurzusába ágyazza a kakaó történetét, addig az V. kerületi bemutatótér a látványra, a gasztronómiai élményszerzésre, a workshopokra fekteti a hangsúlyt, amit a mindössze egy helyiségből álló alagsor vidámpark jellegű, attraktív térkialakítása, korlátozott fényviszonyai és a tárgycsoportosítások konstruált természete még inkább felerősít.



13–14–15. ábra: A *BO-YO Chocolate Museum* belső kialakítása. Forrás: saját felvétel.

Ettől eltérő kiállítástervezési technika segítségével juthat a közönség élménytelni tapasztalatokhoz a Heindl-kereskedés bemutatóterében. Az általános muzeológiai eljárásokat sajátosan alkalmazó tárlaton a tárgyak, a plakátok, a képek elrendezése, az azokat értelmező feliratok tartalma, tipográfiája együttesen teremtik meg a mondanivaló és a látogató közötti koherens kapcsolatot. Maga az épület új funkciót kapott a tárlat elhelyezésével, hiszen a korábban elsősorban a gyártásra, forgalmazásra összpontosító családi vállalkozás, üzleti tevékenységét kiegészítve, határozott törekvése, hogy megismertesse a társadalmi nyilvánossággal a cég alakulástörténetét, nemzedékről nemzedékre átörökített tradícióit. A múzeumi körforgásba bekerülő tárgyak és termékek számára a kiállítótér a transzformációs folyamat azon állomása, amely lehetőséget nyújt az artefaktumok rétegzett jelentésének kibontására, a közönséggel való újfajta kapcsolat kialakítására. E

helyzetre alkalmazhatónak tűnik az a kopytoffi gondolat,¹⁸ miszerint amíg a gazdaságot a kommodifikáció, addig a kultúrát a dekommodifikáció – vagyis a társadalmi presztízs fenntartása érdekében a termék áruléből történő kivonása – jellemzi. A múzeumi térben olyan artefaktumok kerülnek bemutatásra, melyeket a funkcionalitás és a diszfunkcionalitás oppozíciója jellemez, hiszen azok de- és rekontextualizált kiállítási tételként, azaz eredeti környezetükből kiemelt és az intencionalitás révén új összefüggésrendszerben értelmezett dologi javakként szerepelnek. E másodlagos funkció (vissza)hat a piaci viszonyokra is, hiszen az adott árucikként felfogott tárgy értékének, forgalmazhatóságának növeléséhez hozzájárulhat kulturális életrajza (*cultural biography of things*), ahogy erre többek között a Mandzúriában született amerikai antropológus is ráirányítja a figyelmet.

A *Confiserie Heindl* több mint harminc fióküzletével az egyik legjelentősebb osztrák édesipari termékeket gyártó cég, mely a világ számos pontjára exportálja díjnyertes termékeit. A családi vállalkozás nagyformátumú kiállításokon, helyi vagy nemzetközi rendezvényeken való szereplésével kapcsolatban elmondható, hogy a *Heindl Schokofabrik* nem vett részt világtárlatokon. Az üzem ugyanakkor bekapcsolódott az egyre markánsabban jelentkező fesztivalizáció¹⁹ jelenségébe, melyre jó példa, hogy 2017 óta képviselteti magát a Liesingben évente megrendezésre kerülő, kerületi jelentőségű *Schoko Maroni-Festivalon*, valamint a *Frühlingsfesten*. E különleges alkalmakra rendszeresen meghívják a törzsvásárlókat, a résztvevőknek figyelemfelkeltő programokkal és akciókkal kedveznek. A Pischinger-termékek köré szervezett rendezvény keretében 2019-ben a Heindl cég óriási tortával emlékezett meg a nagymúltú osztrák vállalkozásról, mely olyan reprezentatív cselekvésnek tekinthető, amely összefüggésbe hozható a kerület imázsalkítási törekvéseivel is.

Összegzés

Egy múzeumi esettanulmányon keresztül vizsgáltam a csokoládé mint árucikk kulturális reprezentációját, tárlatrendezési technikáit a történeti időbeliség koordinátaiban e gasztronómiai jószágot a kulturális örökségről szóló kortárs diskurzusba helyezve. Az elemzés feltárta, hogy nevezett édesipari termék egyaránt része a hétköznapi és a presztízs fogyasztásnak, sajátos szociális gyakorlatok kapcsolódnak hozzá, az élet számos területén hasznosítják, gyűjteményi gyakorlatba integrálása is megtörtént. A *csokoládé csábító világa* címet viselő állandó tárlat a kultúra táplálkozás- és fogyasztástörténeti aspektusból történő megragadását tűzte ki célul, melynek során figyelmet fordított a kulturális csere²⁰ (*Kulturaustausch*) révén a produktum nemzeteken átívelő jellegének kihangsúlyozására. A tárlat létrehozói a kakóbabfajtákat előállításuk helyéhez kötötték, azaz a földrajzi szempont

¹⁸ Vö. KOPYTOFF, Igor: A dolgok kulturális életrajza: a kommodifikáció mint folyamat SAJÓ Tamás (ford.). Replika, 2008/11. (63.), 107–129.

¹⁹ BODROGI Ferenc Máté: A Fesztivalizáció paradigmája: reflektált élményközpontúság = Alföld, 2016/11. (67.), 56–71.

²⁰ Vö. FRANKFURTER AKADEMIE FÜR KOMMUNIKATION UND DESIGN (Hrsg.): *Kulturaustausch*. NETZ Verlag, Kiliansroda, 2019.

érvényesítésével a kultúratudományi fordulatok közül a re-mapping²¹ konceptusára reflektáltak. A bemutatóterben az érzékszerveknek nagy szerep jutott, hiszen a tej-, ét- és fehércsokoládé megkóstolható, a kakaóbab megízlelhető, számos édes-ségalapanyag pedig szagláspróbával tesztelhető volt. A kiállítás ezen túlmenően bepillantást engedett a csokoládé-előállítás technológiájába, valamint a gyártáshoz szükséges eszközök világába. Az, hogy a Heindl-termékek múzeumi keretet kaptak, a család számára presztízstértékű. A vállalkozás tényleges haszna elsődlegesen nem a múzeumi látogatók jegybevételeiből, hanem a magas minőségű termékek piacra juttatásából származik, így a *Heindl Schokofabrik* a kulturális reprezentáció szimbolikus erőforrásait saját arculatának építéséhez, sajátos gazdasági, turisztikai megfontolásokat figyelembe vevő céljainak eléréséhez hatékonyan aknázza ki. Nem épített ki szakmai partnerkapcsolatot más csokoládémúzeumokkal. E helyzetre vonatkoztatható a médiumok modellszerű alapmozgásának elve,²² vagyis, ha a 21. századi Kulturwissenschaft felfogásában a múzeumra médiumként²³ tekintünk, akkor egy új gyűjtemény létrejötte nem teszi feleslegessé a már meglévőket, ugyanakkor újrapozícionálásra készíti azokat. A téma egy konkrét esetben keresztül történő megragadása támpontot nyújthat a gasztronómiai javak történeti értelmezéséhez, társadalmasításának, intézményesítésének kérdésköréhez. E kiállítóter eklatáns példája a gasztronómiai tartalmakat bemutató tárlatok kortárs gyűjteményi reflexióinak.

²¹ Vö. RADCLIFFE, Sarah A.: Re-Mapping the Nation: Cartography, Geographical Knowledge and Ecuadorian Multiculturalism = *Journal of Latin American Studies*, 42 (2010), 2, 293–323. (May 2010)

²² Vö. SCHANZE, Helmut (Hrsg.): *Handbuch der Mediengeschichte*. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 2001.

²³ Vö. WOHLFROMM, Anja: *Museum als Medium – Neue Medien in Museen. Überlegungen zu Strategien kultureller Repräsentation und ihre Beeinflussung durch digitale Medien*. Herbert von Hailem Verlag, Köln, 2002., BROLL, Marta Cornelia: *Das Museum als Medium. Multimediaeinsatz in Museen. Neue Wege und Aufgaben der Museumspädagogik im Dialog mit den Besuchern*. Technische Universität, Dresden.

Irodalom

- BENNI, Stefano: *Margarita dolcevita*. (ford.) NÁDOR Zsófia. Scholar Kiadó, Bp., 2015.
- BODROGI Ferenc Máté: *A Fesztivlizáció paradigmája: reflektált élményközpontúság*. *Alföld*, 2016/11. (67.), 56–71.
- BROLL, Marta Cornelia: *Das Museum als Medium. Multimediaeinsatz in Museen. Neue Wege und Aufgaben der Museumspädagogik im Dialog mit den Besuchern*. Technische Universität, Dresden.
- COE, Michael D.–KOONTZ, Rex: *Mexico: from the Olmecs to the Aztecs*. Thames & Hudson, London–New York, 2002.
- COOMBE, Rosemary J.–WEISS, Lindsay M.: *Neoliberalism, Heritage Regimes and Cultural Rights*. = MESKELL, Lynn (ed.): *Global Heritage. A Reader*. Wiley–Blackwell, Hoboken, 2015. 43–69.
- CORNEJO, Omar E. et al.: Population genomic analysis of the chocolate tree, *Theobroma cacao* L., provide insights into its domestication process = *Communications Biology*. 1 (2018), 167.
- DE CARO, Laura: Moulding the Museum Medium: Explorations on Embodied and Multisensory Experience in Contemporary Museum Environments = *ICOFOM Study Series*, 43b (2015), 55–70.
- DREYER, Matthias–WIESE, Rolf (Hrsg.): *Das offene Museum. Rollen und Chancen von Museen in der Bürgergesellschaft*. Förderverein des Freilichtmuseums am Kiekeberg, Ehestorf, 2010.
- FLAMMER, Dominik–MÜLLER, Sylvian: *Das kulinarische Erbe der Alpen*. AT Verlag, Aarau, 2022.
- FLANDRIN, Robert–MONTANARI, Massimo (eds.): *Food: A Culinary History*. Columbia University Press, New York, 1999. 69–78.
- FRANKFURTER AKADEMIE FÜR KOMMUNIKATION UND DESIGN (Hrsg.): *Kulturaustausch*. NETZ Verlag, Kiliansroda, 2019.
- FRAZON Zsófia (szerk.): *Nyitott múzeum. Együttműködés, részvétel, társadalmi múzeum*. Néprajzi Múzeum, Budapest, 2018.
- KOPYTOFF, Igor: A dolgok kulturális életrajza: a kommodifikáció mint folyamat. SAJÓ Tamás (ford.). *Replika*, 2008/11. (63.), 107–129.
- LEVY, Buddy: *Conquistador: Hernan Cortes, King Montezuma, and the Last Stands of Aztecs*. Bantam, New York, 2008.
- LÜDTKE, Alf (Hrsg.): *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*. Campus Verlag, Frankfurt am Main–New York, 1989.
- MARTIN, Neil: *Psychology*. Pearson Education, London, 2013.
- MONTANARI, Massimo: *Éhség és bőség. A táplálkozás európai kultúrtörténete*. KÖVENDY Katalin (ford.). Atlantisz Kiadó, Bp., 1996.
- MONTANARI, Massimo: *Food Systems and Models of Civilization*. = MONTANARI, Massimo: *Food is Culture. Arts and Traditions of the Table: Perspectives of Culinary History*. (trans.) SONNENFELD, Albert. Columbia University Press, New York, 2006.

RADCLIFFE, Sarah A.: Re-Mapping the Nation: Cartography, Geographical Knowledge and Ecuadorian Multiculturalism = *Journal of Latin American Studies*, 2010/2. (42) 293–323. (May 2010).

DOI: [10.1017/S0022216X10000453](https://doi.org/10.1017/S0022216X10000453)

REUTER, Jörg–REHN, Manuela: *Unser kulinarisches Erbe. Lieblingsrezepte der Generation unserer Großeltern*. Becker Joest Volk Verlag, Hilden, 2021.

SALOMÓN, Frank: Pochteca and mindalá: a comparison of long-distance traders in Ecuador and Mesoamerica = *Journal of the Steward Anthropological Society* 1978/1–2. 231–246.

SCHANZE, Helmut (Hrsg.): *Handbuch der Mediengeschichte*. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 2001.

SCHULZE, Gerhard: *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Campus Verlag, Frankfurt am Main, 1992.

TURGEON, Laurier–DELÁGE, Denys–OULLETT, Réal: *Transferts culturels et métissages. Amérique/Europe, XVI^e – XX^e siècle. Cultural Transfer, America and Europe. 500 Years of Interculturation*. Publié par L'Harmattan–Les Presses de l' Université Laval, Paris–Québec, 1996.

VERGO, Peter (ed.): *The New Museology*. Reaktion Books, London, 1989.

WOHLFROMM, Anja: *Museum als Medium – Neue Medien in Museen. Überlegungen zu Strategien kultureller Repräsentation und ihre Beeinflussung durch digitale Medien*. Herbert von Halem Verlag, Köln, 2002.

Abstract

**SWEET EXPERIENCES IN VIENNA, OR THE CULTURAL REPRESENTATION OF
CHOCOLATE AT THE *HEINDL SCHOKOMUSEUM***

In my presentation, I will undertake an anthropological analysis of the Heindl Schokomuseum in Vienna. The main aim of the permanent exhibition, entitled *Verführerische Welt der Schokolade* [The Seductive World of Chocolate], is to capture the culture from a culinary and consumption-historical perspective. The curators will focus on emphasising the transnational nature of chocolate through cultural exchange (*Kulturaustausch*). The exhibition will explore the origins of chocolate production from a cultural-historical perspective, dating back to Olmecs culture, the path of its development into a prestige and mass product, its role in food history, the polyvocality and historical shapes of the cultural codes associated with it. By situating this gastronomic product in a contemporary discourse on cultural heritage, I examine, through a concrete museum case study, the curatorial representation of chocolate as a commodity, its display techniques in the coordinates of historical temporality. My aim is to present the Austrian model of socialisation and commodification of this gastronomic heritage (*kulinarisches Erbe*) through the collection of a private museum in Vienna.

Keywords: chocolate, cocoa beans, Heindl family, cultural exchange, gastronomic heritage, museum representation.

Horváth Réka**POZITIVITÁS A PEDAGÓGIÁBAN: A POZITÍV PEDAGÓGIA
FŐBB JELLEMZŐINEK BEMUTATÁSA****A pozitív pszichológia kibontakozása és megerősödése**

A pozitív pszichológia kibontakozása a második világháború után, főként az 1970-es években kezdődött az Egyesült Államokban. Előzményeként tekinthetők bizonyos európai elgondolások, filozófiai megközelítések, melyek szakítanak a passzív, reaktív, hedonisztikus emberképpel. Egyfajta válasz volt az addig uralkodó betegségmodellre, amely szerint a pszichológia feladata a károsodások, patológiák, problémák feltárása és kijavítása, az embert pedig a külső ingerekre passzívan reagáló személynek, megoldatlan gyermekkori traumák elszenvedőjének, szükségletek, ösztönök, hajtóerők foglyának tartotta. Ezzel szemben a pozitív pszichológia az élet pozitív aspektusait hangsúlyozta és az egyéneket aktív döntéshozóknak tekintette.

Megerősödését jelentősen támogatta az úgynevezett „harmadik út”, a humanisztikus pszichológia, melynek képviselői például Rogers és Maslow. A humanisztikus megközelítés csakúgy, mint a pozitív pszichológia fontosnak tartja az egyéni önmegvalósítást és jóllétet, illetve az ezeket elősegítő feltételek tanulmányozását. Azonban a pozitív pszichológia a humanisztikus megközelítéshez képest az egyéni mellett a társas jóllét fontosságát is hangsúlyozza, valamint jobban törekszik arra, hogy a megfelelő emberi működést biztosító tényezőket empirikus kutatásokkal vizsgálja.

A pozitív pszichológia küldetése, hogy a diszfunkciók és patológiák megfigyelése helyett az emberi erősségek, erények feltárása és kiaknázása kerüljön a középpontba. Ez a szemlélet megteremtheti az optimális élethez, illetve az egyéni és társadalmi jólléthez szükséges alapvető feltételeket.

A „pozitív fordulat” szükségessége a pedagógiában (is)

A pszichológiához hasonlóan a pedagógiában, a szociológiában, a kommunikációban, a közgazdaságtanban és számos más területen szükség van a „pozitív fordulatra”. Természetesen ez nem jelenti a kritikai szemlélet eltűnését, mert fel kell tárni a veszélyeket, a problémákat és a diszfunkciókat, de azt is fel kell ismerni, hogy ezek kiiktatása nem jelenti automatikusan a jóllét megalapozását sem egyéni, sem közösségi szinten.¹

¹ HAMVAI Csaba–PIKÓ Bettina: *Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. Magyar Pedagógia*, 2008/1. 71–92. (Továbbiakban HAMVAI–PIKÓ, 2008.) <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/433/420> [2023.12.08.]
SELIGMAN, Martin E. P.–CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *Positive Psychology: An Introduction. American Psychologist*, 2000/1. 5–14.
HEFFERON, Kate–BONIWELL, Ilona: *Positive Psychology: Theory, Research and Applications. McGraw-Hill, London*, 2011.

A pozitív pedagógia elindulása fontos szükségletre reagál. A diákok és az oktatás össze nem illése, valamint a minősítő-számonkérő szemlélet nagyon sok negatív attitűdöt, érzelmet, viselkedést és gyakorlatot generál az iskolákban, ami nemcsak a személyiségfejlődésre hat ártalmasan, hanem konkrét egészségkárosodást is okozhat. A pozitív paradigmának meghatározó szerepe lehet a tanulás, tanítás terén bekövetkező szemléletváltásban.²

A pozitív pedagógia alapkoncepcióját Martin Seligman dolgozta ki. Számos kutatás és elmélet fűződik a nevéhez. Egyik kutatásából kiderül, hogy a szülők leginkább egészséget, kiegyensúlyozottságot, elégedettséget, boldogságot, kedvességet és magabiztosságot kívánnak a gyermekeik számára, azonban az iskola elsősorban a sikeres teljesítményhez szükséges eszközöket adja a tanulók kezébe, ilyenek például a gondolkodási készségek, a tudományos ismeretek, illetve a konformitás.³ A pozitív irányzat alkalmazása lehetőséget kínál arra, hogy nagyobb átfedés legyen a két lista között és a hagyományos iskolai értékek mellett a jólétre is megtanítsák a fiatalokat.⁴ Ezáltal nagyobb eséllyel válhatnak magabiztos, autonóm, énhatékony, felelősségteljes, kompromisszum- és alkotóképes, az életben helytállni és kontrollt gyakorolni tudó felnőttekké.⁵

A pozitív pszichológia pedagógiai relevanciája

A pozitív pszichológia pedagógiai relevanciáját már a pozitív pszichológia első évtizedében számos kutató vizsgálta. Elsőként Hamvai Csaba és Pikó Bettina írt a pozitív pedagógiáról, azon belül is elsősorban a megküzdéshez köthető gyakorlatokról. 2018-as tanulmányában Bredács Alice már mozgalmként utal a pozitív irányzatra. Egy 2012-es áttekintés szerint 2000 és 2011 között a pozitív pedagógiát érintő magyarországi kutatások középpontjában leggyakrabban az érzelmi intelligencia és a megküzdési módok álltak. A 2012 és 2020 közötti időszakban végzett kutatások az iskolai környezethez kapcsolódóan a tanulói jólétet, a

² OLÁH Attila: *A pszichológia napos oldala*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2012/1. 3–11.

BREDÁCS Alice: *A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a szemléletváltás igénye*. In: KÁRPÁTI Andrea (szerk.): *A világ új képe a művészetben és a tudományban. Fókuszban: a vizuális kultúra pedagógiája. Konferenciakötet*. Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), Bp., 2017. 20–21. (Továbbiakban BREDÁCS, 2017.)
<https://mek.oszk.hu/17200/17254/17254.pdf> [2023.12.08.]

GYARMATHY Éva: *Harmónia versus pozitívítás. A pozitív pedagógiáról*. Új Pedagógiai Szemle, 2022/1–2. 101–115. (Továbbiakban GYARMATHY, 2022.)

[https://upszonline.hu/resources/volumes/72/issues/01-02/upsz_72\(01-02\)_2022_011_gyarmathy_eva_harmonia_verseus_pozitivitas.pdf](https://upszonline.hu/resources/volumes/72/issues/01-02/upsz_72(01-02)_2022_011_gyarmathy_eva_harmonia_verseus_pozitivitas.pdf) [2023.12.08.]

³ SELIGMAN, Martin E. P.–ERNST, Randal M.–GILLHAM, Jane–REIVICH, Karen–LINKINS, Mark: *Positive education: positive psychology and classroom interventions*. Oxford Review of Education, 2009/3. 293–311.

<https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/positiveeducationarticle2009.pdf> [2023.12.08.]

⁴ WHITE, Mathew A.–KERN, Margaret L.: *Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery*. International Journal of Wellbeing, 2018/1. 1–17. (Továbbiakban WHITE–KERN, 2018.)

NEUMAYERNE STREITMAN Krisztina: *Ryan M. Niemiec és Robert E. McGrath: A karaktererősítések hatalma*. Magyar Református Nevelés, 2022/3. 73–77.

<http://www.refpedi.hu/mrn2022/3/#page=73> [2023.12.08.]

⁵ BREDÁCS, 2017.; NOBLE, Toni–MCGRATH, Helen: *PROSPER: A New Framework for Positive Education*. Psychology of Well-Being, 2015/1. 1–17.

boldogságot, valamint a szociális és érzelmi intelligenciát vizsgálták.⁶ A pozitív paradigmára vonatkozó pedagógiai szakirodalom további ismert témái (a teljeség igénye nélkül): egy-egy pozitív módszer bemutatása, élményszerű tanulás, az együttműködés öröme, flow az iskolában, örömtréning, boldogságóra, a pozitív pedagógia kihívásai, pozitív fegyvelmezés.

A pozitív gondolkodásra és a tudományokra épülő nevelés hatására a társadalom tagjai belátják, hogy érdekeiket és szükségleteiket, az igazságosságot, a célszerűséget, illetve a kölcsönös alkalmazkodást legjobban a rendezett társadalmi és kapcsolati viszonyok, valamint a személyes fejlődés és felelősségvállalás biztosítja.⁷

A pozitív pedagógia célja feltárni, hogy a tanulás milyen feltételek, pozitív tapasztalatok, hatások és tevékenységek mellett segíti a jólléthez szükséges kompetenciák, pozitív jellemvonások kialakulását a fiatalokban, illetve milyen közösségek és módszerek vezetnek kiteljesedéshez, jólléthez, boldoguláshoz.⁸

A pozitív pedagógia fő jellemzői a tanulóközpontúság, a pozitív szemléletű tantestület, a kreatív tanító/tanár, az érzelmi harmóniát teremtő osztálytermi környezet, a pozitív nevelői hatások, módszerek, feladatok, valamint a társas és az érzelmi intelligencia fejlesztése. A nevelésben, oktatásban a tantárgyközpontúság helyett a teljes személyiséget mozgósító, együttműködést igénylő és problémamegoldó módszerekre kerül a hangsúly. Az iskolákban kizárólag ezzel a szemlélettel kapcsolható össze a tehetség gondozás és az inklúzió.

A pozitív irányzat már ismert, kidolgozott elméletei: a pszichológiai immunitás vagy reziliencia, az áramlatélmény, a pozitív érzelmek és érzések, a boldogságteremtő képesség, a boldogság- és jóllétérzés képességcsoportjának elméletei stb.⁹

A pozitív szemlélet és a pedagógia összefüggéseit tanulmányozó kutatásoknak azt kell vizsgálniuk, hogy milyen egy jól működő iskola, melyek a főbb rendszersajátosságai és összetevői, továbbá azt, hogy melyek a nevelésben és az oktatásban kifejleszhető személyes, társas és szakmai kompetenciák. A személyes kompetenciák fejlesztése az önismeretre, önértékelésre, önbizalomra, növekedés, kontroll és koherenciaérzésre, valamint a pozitív érzések, érzelmek kiépülésére irányul. A társas kompetenciák a környezet monitorozását, mozgósítását, a beilleszkedést és az alkalmazkodást segítik. A szakmai kompetenciák az érdeklődéshez, a

⁶ MAGYARÓDI Tímea–HARMAT László: *A pozitív pedagógia koncepciója és kapcsolódó pozitív pszichológiai eredmények magyar gyerek-, szülő- és pedagóguspopulációkról*. *Alkalmazott Pszichológia*, 2020/3. 79–100. (Továbbiakban MAGYARÓDI–HARMAT, 2020.)
<http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2021/05/4-1.pdf> [2023.12.08.]

⁷ BREDÁCS Alice: *A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalmá válása az oktatásban*. *Iskolakultúra*, 2018/1–2. 3–22. (Továbbiakban BREDÁCS, 2018.)
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/22013/21765> [2023.12.08.]

⁸ BREDÁCS, 2017.; NORRISH, Jacolyn M.–WILLIAMS, Paige–O’CONNOR, Meredith–ROBINSON, Justin: *An applied framework for Positive Education*. *International Journal of Wellbeing*, 2013/2. 147–161.
https://www.researchgate.net/publication/257931706_An_applied_framework_for_Positive_Education [2023.12.08.]

⁹ BREDÁCS Alice: *A pozitív pedagógia fejlesztési területei – a pszichológiai immunkompetencia és a reziliencia fogalmainak tükrében*. *Parlando*, 2019/3.
<https://www.parlando.hu/2019/2019-3/BredacsAlice.pdf> [2023.12.08.]

motivációhoz, az önkiteljesedéshez és a flow megéléséhez járulnak hozzá. A szakmai kompetenciák alapját az érdeklődés adja, mely lehetővé teszi a kitartást, a tartós figyelmet és a célorientációt, vagyis a pozitív, optimista jövőképet. A fejlett kompetenciáknak boldogságfokozó, testi és lelki egészséget megőrző szerepe is van.¹⁰

A pozitív pedagógiában rejlő lehetőségek felismerése és az ezzel kapcsolatos kutatási eredmények közzététele után nem történt jelentős változás a pedagógiai gyakorlatban, továbbra is a hagyományos, tananyagközpontú, frontális módszert alkalmazó, főként az értelmi képességeket szem előtt tartó oktatás, nevelés jellemző. Sok esetben az iskola a jó közérzet és a harmonikus légkör helyett szorongást, unalmat, képességeikhez mérten aránytalan kihívásokat, illetve beilleszkedési nehézségeket nyújt a tanulóknak.¹¹

A pozitív pedagógia legfőbb célkitűzései

A pozitív pedagógia felhasználja a pozitív pszichológia alapjait az iskolai nevelés, oktatás során. Legfőbb célja az iskoláskorúak kompetenciáinak fejlesztése annak érdekében, hogy különféle problémák megoldásakor hatékonyan tudják használni egyéni és társas készségeiket. A személyes kompetencia feltételezi az egészséges önbizalmat és a megküzdési stratégiák alkalmazásának képességét. A szociális kompetencia olyan interperszonális készségeket foglal magában, amelyek elősegítik az új szabályokkal és normákkal jellemezhető társas környezetbe, csoportba való beilleszkedést. A cél nem az, hogy a gyermek problémamentes legyen, hanem hogy képes legyen megbirkózni a nehézségekkel, például társas konfliktusokkal, iskolai, tanulási problémákkal.¹²

Az egyéni és társadalmi jóllét megteremtését segítő emberi erősségek, erények, személyiségjegyek tanulmányozásával, illetve a kompetenciafejlesztéssel a pozitív irányzat fontos egészségvédő funkciót is betölt. A felsorolt tulajdonságok feltárása és kutatása nemcsak az élet pozitív oldalának megismeréséhez járul hozzá, hanem a testi és lelki egészség fenntartásához is.¹³

Iskolai keretben a pozitív megközelítés feladata annak kutatása is, hogy hogyan lehet a tanórákon és egyéb foglalkozásokon felkelteni és fenntartani a diákok

¹⁰ OLÁH Attila: *A globális (érzelmi – pszichológiai – szociális – spirituális) jóllét növekedését támogató személyiségtényezők*. Bölcsész Akadémia előadás. PTE BTK November 15., 2012. (Továbbiakban OLÁH, 2012.); BREDÁCS, 2018.

¹¹ Uo.

¹² BREDÁCS Alice: *A zene, tánc, színművészet, képző- és iparművészet területein képzésben részesülő 14–16 éves tehetséges tanulók csoportjaira jellemző tulajdonságok vizsgálata pszichometriai és pedagógiai eszközökkel*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Bp., 2012. (Továbbiakban BREDÁCS, 2012.) https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45034/Kd_12355.pdf [2023.07.21.] HAMVAI–PIKÓ, 2008.

¹³ OLÁH Attila: *Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának?* Iskolakultúra, 2004/11. 39–47. (Továbbiakban OLÁH, 2004.) http://real.mtak.hu/60252/1/EPA00011_iskolakultura_2004_11_039-047.pdf [2023.12.08.] BREDÁCS, 2012.; HAMVAI–PIKÓ, 2008.

VAILLANT, George E.: *Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology*. American Psychologist, 2000/1. 89–98.

érdeklődését. Az érdeklődés nélkülözhetetlen eszköze annak, hogy az egyén megfelelő kapcsolatot létesítsen a környezetével, illetve hogy figyelmét összpontosítani tudja bizonyos ingerek felé. Ezenkívül az érdeklődés együtt jár az olyan jólléttel biztosító tényezőkkel, mint az önbecsülés, a belső kontroll érzése és a pozitív, optimista jövőkép.¹⁴

A pozitív paradigma másik fő célkitűzése az iskolai prevenció. A pozitív pszichológia a preventív feladatok ellátását elősorban az emberi erősségek és a megfelelő életmódot elősegítő személyiségjegyek (például: megküzdési készségek, optimizmus, pozitív hangulat) feltárásával, majd ezek alapján intervenciók kidolgozásával igyekszik elérni. Ezek az intervenciók nem valamilyen hiba kiküszöbölésére, hanem a meglévő értékek, készségek és pozitívumok fejlesztésére irányulnak. A hagyományos pozitív pszichológiai intervenciók főként a pozitív tudati állapot megteremtésére fókuszálnak, azokat az emberi erősségeket célozzák meg, melyek elősegítik a boldog élet megteremtését. Ennek az irányzatnak a képviselői vallják, hogy a boldog, elégedett emberek egészségesebbek, sikeresebbek és szociálisan hatékonyabbak.¹⁵

Miért lenne érdemes integrálni a pozitív pedagógiát az oktatási rendszerbe?

White és Kern¹⁶ hat indokot fogalmaznak meg arra vonatkozóan, hogy miért lenne érdemes a pozitív pedagógiát integrálni az oktatási rendszerbe:

1. Filozófiai: A jóllét és az erények etikája fontos filozófiai téma. Ha a diákok ezekkel a témakörökkel foglalkoznak, az nemcsak az ismeretszerzés, ismeretbővítés miatt hasznos számukra, hanem elősegíti, hogy a társadalom aktív tagjaivá váljanak.
2. Pszichológiai: Az iskola fontos szerepet vállal a mentális problémák megelőzésében. Minél előbb történik a prevenció, annál kisebb lesz a későbbi kockázatok valószínűsége (például: iskolaelhagyás, társas kapcsolatok hiánya, fizikai és mentális egészséggel összefüggő problémák).
3. Szociális: A szociális készségek, az érzelemszabályozási technikák elsajátítása pozitív kapcsolatok kialakítására és jobb teljesítményre ösztönöz.
4. Kognitív: Az iskolai elköteleződést (pszichológiai, viselkedéses, kognitív aspektusok) pozitív pszichológiai intervenciók támogatják, így kevesebb az iskolaelhagyás, az antiszociális viselkedés.
5. Gazdasági: A mentális problémák kezelése költséges, a megelőzés kifizetődőbb. A preventív megközelítések hosszú távon csökkenthetik a kiadásokat.
6. Kulturális: A pozitív szemlélet lehetővé teszi az iskolák kultúraváltását. Változhat, hogy a tanulók hogyan gondolkodnak magukról, egymásról, illetve hogy hogyan értelmezik a körülöttük lévő világot.

¹⁴ HAMVAI–PIKÓ, 2008.; NORRISH, Jacolyn M.: *Positive Education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford University Press, Oxford, 2015.

¹⁵ HAMVAI–PIKÓ, 2008.; SHELDON, Kennon M.–KING, Laura: *Why positive psychology is necessary*. *American Psychologist*, 2001/3. 216–217.

¹⁶ WHITE–KERN, 2018.

Pozitív pedagógiai programok

A pozitív oktatás megjelenhet explicit módon, tanórákon, foglalkozásokon és/vagy implicit módon, az iskolai kultúra különböző szempontjaiban. A gyakorlati alkalmazás érdekében kulcsfontosságú lenne a pozitív paradigma tantervi programokba való beillesztése.

A pozitív oktatási programok a következő részletekre terjednek ki:

- stratégia: a pozitív oktatás beépítése a pedagógiai programba, a folyamat kidolgozása,
- intervenciók: pozitív pszichológiai eszköztár, a pozitív érzelmek, gondolatok, viselkedés támogatását szolgáló tevékenységek,
- mérés: boldogság, boldogtalanság, tanulmányi teljesítmény.

Az első pedagógiai program a Penn Reziliencia Program (Penn Resiliency Program, PRP). A Pennsylvania Egyetem programjának tanterve 12 héten keresztül tanítja a teljes élethez szükséges készségeket (például: kreativitás, optimizmus, döntéshozatal, problémamegoldás, relaxáció) a 10-14 éves diákoknak. A hatásvizsgálat szerint a programban részt vevő tanulóknál – rassztól és etnikai hovatartozástól függetlenül – csökkent a depresszió, a reménytelenség és a szorongás érzése. A hatásvizsgálat azt is kimutatta, hogy a program hatékonyabb, ha a tanárok megfelelő felkészítésben és képzésben részesülnek, és a teljes folyamatot végigkísérik.

Egy másik pozitív pedagógiai program a Strath Haven-i Pozitív Pszichológiai Tanterv (Strath Haven Positive Psychology Curriculum, SHPPC), mely a karaktererőségek (például: tanulás szeretete, a szépség megbecsülése, hála) azonosítását, azok minél gyakoribb, tantermen belüli és kívüli alkalmazását tűzi ki célul a 14-15 éves diákok körében, 25 tanórán keresztül.¹⁷

Közismert pozitív edukációs program még az Ausztráliában népszerűvé vált „Pattanj vissza” program (Bounce Back), melynek célja a jóllét, a reziliencia és a szociális-érzelmi kompetenciák fejlesztése az általános iskolák alsó tagozataiban.¹⁸

Egy másik program személyes jóllétleckéket tartalmaz 11–14 éves tanulók számára (Personal Well-Being Lessons for Secondary Schools). A PRP és SHPPC programokhoz hasonlóan a karaktererőségek, a reziliencia és az optimizmus fejlesztésére helyezi a hangsúlyt.

Az amerikai iskolák után több ország csatlakozott a pozitív oktatás gyakorlatához (Bhután, Kína, India, Egyesült Arab Emírátságok, Izrael, Jordánia, Ausztrália stb.). Ezek az országok saját programokat dolgoztak ki az intervenciókhoz. Számos pedagógiai programban a stratégia, az intervenció és a hatékonyság mérése mellett a szülők számára meghirdetett foglalkozásokat is beemelnek a folyamatba, a közösség jóllétének támogatása érdekében.¹⁹

Magyarországon a legnépszerűbb pozitív pszichológiai alapokon nyugvó pedagógiai program az Oláh Attila, Bagdy Emőke és Bagdi Bella által kidolgozott

¹⁷ MAGYARÓDI–HARMAT, 2020.

¹⁸ Uo.

¹⁹ Uo.

Boldogságóra program (2014).²⁰ Oláh Attila (2017)²¹ szerint a Boldogságóra program „a boldogság elérésének, fenntartásának és fokozásának lehetőségeit szisztematikusan áttekintő, rendszerbe foglaló és a boldogság megteremtésének útjait saját élmény gyakorlatokkal elevenné tevő élménypedagógiai program és boldogságóra tananyag”.²² A tanévben minden hónapban más témát járnak körül (például: hála, optimizmus, megküzdés, megbocsátás), eszközök, kapcsolódó technikák elsajátítását megcélozva. A program alapját Sonja Lyubomirsky munkája adja (2008),²³ amely a jóllét növelésének különböző lehetőségeit foglalja össze. A programban jelenleg több, mint 1300 óvoda és iskola vesz részt, tehát az óvodás, kisiskolás és serdülőkorú gyermekekre fókuszálnak. A résztvevők körében végzett empirikus kutatások eredményei szerint azok a tanulók, akik mind otthon, mind az iskolában jól érezték magukat, magasabb boldogság- és mentális egészség-szintről számoltak be²⁴, valamint a gondolkodási képességeik is fejlődtek (divergens gondolkodás, gondolkodásbeli rugalmasság, ötletgazdagság).²⁵ Egyéb hazai programok: Viselkedés Támogató Tanítása (VITT módszer), Pozitív pszichológia a tanteremben projekt, Kék Madár program.²⁶

Környezeti pozitivitás

A tanulók iskolai tapasztalatai a személyiségfejlődés olyan meghatározó területeit formálják, mint az identitás alakulása vagy a motiváció, és jelentős hatást gyakorolnak a tanulmányi eredményre is. Éppen ezért az egyik legfontosabb kérdés, hogy milyen környezet és milyen pedagógiai gyakorlatok segítik elő a pozitivitást. Olyan környezet kialakítására kell törekedni, ahol a biztonság, tiszta szabályok, szabadság, autonómia, értelmes feladatok által a felnőttek és a gyerekek bízni tudnak magukban és másokban, képesek az önirányításra, illetve a felelősségvállalásra.²⁷

²⁰ MAGYARÓDI–HARMAT, 2020.

SZARKA Emese: *Boldogságórák – kérdések, dilemmák és válaszok*. In: SZARKA Emese (szerk.): *Pozitív Pedagógia és Nevelés Konferencia kötet I.* Mental Focus Kft., Bp., 2020. 230–243. (Továbbiakban SZARKA, 2020.)
https://pozitivpedagogia.hu/wp-content/uploads/2020/12/ppnp_konferenciakotet_2020_bovitett.pdf [2023.12.08.]

²¹ OLÁH Attila: *A tanár lehetőségei a boldogság és az optimális élmény fenntartásában*. Boldog Iskolák és Boldog Óvodák szakmai napja, 2017. október 5. Előadás.

²² BAGDI Bella–PETŐNÉ HONVÁRI Jolán: *Boldogságóra 10-14 éveseknek. Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek*. Jobb Veled a Világ Alapítvány, Bp., 2017.

²³ LYUBOMIRSKY, Sonja: *Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának útjai tudományos megközelítésben*. Ursus Libris, Bp., 2008.

²⁴ MAGYARÓDI–HARMAT, 2020.

²⁵ SZARKA, 2020.

²⁶ FŰZ Nóra–HEGEDŰS Szilvia: *A pozitív pedagógia lehetőségei és kihívásai a köznevelésben*. In: SZARKA Emese (szerk.): *Pozitív Pedagógia és Nevelés Konferencia kötet I.* Mental Focus Kft., Bp., 2020. 132–143.

https://pozitivpedagogia.hu/wp-content/uploads/2020/12/ppnp_konferenciakotet_2020_bovitett.pdf [2023.12.08.]

²⁷ BREDÁCS, 2017.

GYARMATHY, 2022.

A környezeti pozitívítás maga a harmónia: a tanulási környezet és a diákok fejlődési sajátosságainak, igényeinek és érdeklődésének összehangolása. Ez nem könnyű feladat, mert a gyerekek sajátosságai eltérőek, nagyon sokfélék.

A pozitív pedagógia egyik legfontosabb célkitűzése a tanulók megismerése és a megfelelő fejlődési-tanulási környezet kialakítása, valamint a minősítő-számolmányos szemlélet helyett a megismerő-fejlesztő szemlélet alkalmazása, melynek sajátosságai a következők:

- a diákok aktívak, a tanulás szervezője, vagyis a pedagógus a háttérben marad;
- a tanulás feladatból, tevékenységből indul ki, tapasztalat-, probléma- és projektalapú;
- önrányított tanulás, különböző feladatok, önálló haladás, feladatválasztás jellemzi;
- gondolatértékek, fogalomértékek, összefoglalások segítik a tanulást;
- tantárgyak helyett fejlesztési területek vannak;
- tananyag helyett játék, kutatás, kulturális tevékenység;
- az idegrendszeri érés támogatása tudatos, a mozgás, művészet, stratégiai játékok beépül a tanulásba.²⁸

Péter-Szarka Szilvia a pozitív pszichológia szemszögéből vizsgálta a tehetségfejlődést. *Pozitív pszichológia a tehetséggondozásban* című tanulmányában a következőket írta: „A pozitív pszichológia környezeti orientáltságú kutatásai a képességek kibontakozásához szükséges feltételeket a személyes élmények, tapasztalatok és vonások mellett a környezet felelősségét is kiemelve, átfogó, komplex rendszerként értelmezik. Nem kérdőjelezzik meg a személyhez kötött erősségek jelentőségét, ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy ezek az egyéni kvalitások nem tudnak kibontakozni a megfelelő környezeti tényezők nélkül, illetve hogy a környezet erőteljesen támogathatja és fejlesztheti az egyéni képességeket is.”²⁹

Az iskolai klíma

A tartósan együtt élő és együtt munkálkodó csoportokban él egyfajta szellemiség, (csoport)ethosz, szubkultúra, amely meghatározó erővel bír: befolyásolja a mindennapokat, az új személyekhez és kihívásokhoz való alkalmazkodást, sőt, hatással van a csoport tagjainak mentális állapotára is. Ennek a szellemiségnek nagy jelentősége van az oktatási intézményekben, hiszen olyan tényezőről van szó, ami befolyásolja a tanulók fejlődését, érzelmeit és értékrendjének alakulását.

A szervezeti klíma meghatározása nem egységes a szakirodalomban, a kutatók különbözőképpen vélekednek erről a fogalomról.

H. Jerome Freiberg szerint „Az iskolai klímát úgy definiálhatjuk, mint egy olyan minőséget, amely megteremti az egészséges tanulás helyét, támogatja a gyerekek és szülők álmait és törekvéseit, ösztönzi a tanárok kreativitását és

²⁸ BREDÁCS, 2018.

GYARMATHY, 2022.

²⁹ PÉTER-SZARKA Szilvia: *Pozitív pszichológia a tehetséggondozásban*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2015/3. 633–647., 643. http://real.mtak.hu/37472/1/0016_2015_70_3_8.pdf [2023.12.08.] GYARMATHY, 2022.

lelkesedését, emeli a csapat minden tagját. Erről a minőségről a gyerekek és fiatalok akkor beszélnek, amikor elmondják, miért szeretik az iskolájukat.”³⁰

Jason J. Barr és Ann Higgins-D’Alessandro értelmezése így hangzik: „A pozitív iskolai kultúra olyan, amelyben a tanárok és a diákok törődnek egymással, támogatják egymást, közösen az értékeik, normáik, céljaik; úgy érzik, odataroznak; együttesen befolyásolják a csoportdöntéseket. Az iskolában és az osztályban törődnek a közösséggel, támogatják a proszociális viselkedést. A közösségi érzés a diákok magatartásából ered, amelyet a tanári gyakorlat és az osztálytermi atmoszféra befolyásol.”³¹

Owens és Valesky³² négy, egymással interakcióban lévő dimenzióról írnak, melyek befolyásolják az iskolai klímát: az iskola környezete, fizikai adottságai, berendezése, eszközei; a szervezet működése, a tanítás módja; az értékek és elvárások, gondolatok és viselkedés csoportszintű mintázatai; iskolai légkör.

Seligman és Adler³³ az eredményes tanulást és fejlődést lehetővé tevő légkört a jóllét úgynevezett PERMA-modelljének alábbi pontjai mentén látja megvalósíthatónak:

- pozitív érzelmek (positive emotions), főbb meghatározói: hála, megbocsátás, erények által vezérelt viselkedés, proaktív alkalmazkodás, képesség az érzelmek kezelésére és megtapasztalására, flow;
- elköteleződés (engagement), főbb meghatározói: öröm, intrinzik motiváció, a tevékenységbe való bevonódás megtapasztalása, erősségek felfedezése;
- kapcsolatok (relationships), fejlesztése a következő területek által valósulhat meg: érzelmi és szociális készségek, csapatmunka, kommunikáció, megbocsátás;
- teljesítmény (meaning), közvetlen része többek között a gondolkodásmód, törekvés a meglévő tudás mozgósítására, nyitottság és kreativitás;
- célok (achievement), területei: tudatosság, cél(ok) kitűzése, kitartás a cél mellett, előrehaladás a megvalósítás útján.

A PERMA-modellt később az egészség összetevővel egészítették ki.³⁴

³⁰ FREIBERG, H. Jerome (ed.): *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Falmer Press, London, 1999. 11.

³¹ BARR, Jason J.–HIGGINS-D’ALESSANDRO, Ann: *Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture*. The Journal of Genetic Psychology, 2007/3. 231–250., 234.

HIGGINS-D’ALESSANDRO, Ann–SADH, Devyani: *The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform*. International Journal of Educational Research, 1998/7. 553–569.

³² OWENS, Robert G.–VALESKY, Thomas C.: *Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and School Reform*. Pearson Education, Toronto, Canada, 2007.

³³ SELIGMAN, Martin E. P.–ADLER, Alejandro: *Positive Education*. In: HELLIWELL, John F.–LAYARD, Richard–SACHS, Jeffrey D. (eds): *Global Happiness Policy Report: 2018*. Global Happiness Council, 2018. 52–73.

³⁴ LADNAI Attiláné: *„Pozitív pedagógia” lehetséges útjai*. Autonomia és Felelősség, 2018-2019/1–4. 25–47.

<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23495/Autonomia-es-Felelosseg-Nevelestudomanyi-Folyoirat-4evf-2018-2019-1-4sz.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [2023.12.08.]

A felsorolt elemek külön-külön, illetve az egymással történő folyamatos interakciók révén határozzák meg az egyén jóllétét.³⁵

Richard M. Ryan és Jerome D. Stiller³⁶ összegyűjtötték a motiváló pedagógus jellemzőit, melyek szükségesek a pozitív légkör kialakításához: szereti a munkáját; optimista és derűs; nyugodt; ösztönző; szórakoztató, van humorérzéke (képes játszani és felvidítani); képes követhető, értelmes határokat kijelölni és fenntartani a fegyelmet; nem maximalista; tudja, hogy nincsenek rossz vagy buta gyerekek, csupán bátortalanok, szégyenlősek; képes megbocsátani; soha nem adja fel. Ezek a tulajdonságok figyelmet és tiszteletet közvetítenek a tanuló felé, valamint segítenek a mély és tartalmas kapcsolat kialakításában a tanár és a diák között.³⁷

A klímavizsgálatok egyik legfontosabb tanulsága, hogy az iskolai hatékonyság légköri összetevőinek kutatása, feltárása során érdemes az általános klíma fogalmán túllépni, és az általános értelemben vett eredményesség és sikeresség mutatói helyett konkrét, specifikusabb kimeneti célt megjelölni. Például ha a kreativitást serkentő klíma elérése a célunk, akkor az ehhez leginkább megfelelő klímaelemek azonosítására kell fókuszálnunk.

A kreatív klímájú iskola növeli a tanulók mentális és érzelmi jóllétét, erősíti a motivációt és a pozitív célok iránti elköteleződést. Ezeket az intézményeket nagyobb mértékű társas támogatás és több élvezetes tevékenység jellemzi. Az iskolai feszültség és agresszió hátterében gyakran az unalom és a motiválatlanság áll. A kreatív klíma ebből a szempontból is hasznos, mert csökkenti ezek előfordulásának gyakoriságát.³⁸

³⁵ FEHÉR Ágota–FODOR Szilvia: *Pozitív érzelmek a tanulás szolgálatában*. In: NÉMETH András–ORSOVICS Yvette–CSEHIOVÁ Agáta–TÓTH-BAKOS Anita (szerk.): *12th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections. Conference Proceedings*. Selye János Egyetem, Komárom, 2020. 265–281. <http://uk.ujs.sk/dl/3730/Feher.pdf> [2023.12.08.]

³⁶ RYAN, Richard M.–STILLER, Jerome D.: *The social context of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning*. In: MAEHR, Martin L.–PINTRICH, Paul R. (eds): *Advances in motivation and achievement*. Vol. 7., 1991. 115–149.

³⁷ BOGNÁRNÉ KOCSIS Judit: *A pozitív pedagógia olasz gyakorlatának sajátosságai*. In: SZARKA Emese (szerk.): *Pozitív Pedagógia és Nevelés Konferencia kötet I*. Mental Focus Kft., Bp., 2020. 79–86. https://pozitivpedagogia.hu/wp-content/uploads/2020/12/ppnp_konferenciakotet_2020_bovított.pdf [2023.12.08.]

³⁸ BUDA Mariann–PÉTER-SZARKA Szilvia: *A kreatív klíma. Új irány az iskolai klíma és a konfliktuskezelés kutatásában*. *Iskolakultúra*, 2015/9. 3–17. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21694/21484> [2023.12.08.]

BREDÁCS Alice Mária–SZAKÁLOS Sziringa: *A szociális hátrányból származó stressz verbális és nonverbális megnyilvánulásainak megjelenése a tanulói rajzon mint vizsgálati eszközön*. In: MOLNÁR Gyöngyvér–TÓTH Edit (szerk.): *XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia. A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira. Absztraktkötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, SZTE Neveléstudományi Intézet, Szeged, 2021. 204. http://edu.u-szeged.hu/onk2021/download/ONK_CES_2021_Absztrakt_Kotet_Book_of_Abstracts.pdf [2023.12.08.]

BREDÁCS Alice–SZAKÁLOS Sziringa: *A tanulókat érő stresszhatások vizsgálata vizuális- és online mérőeszköz segítségével. A papír alapú és az online mérőeszköz eredményeinek összehasonlító elemzése- a tanulók érzelmi intelligenciájának fókuszában*. In: STEKLÁCS János–MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (szerk.): *XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. 21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 2022. 304.

https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK_absztraktkotet_2022.pdf [2023.12.08.]

Az iskolai kreatív klíma az alábbi dimenziókkal rendelkezik:

- kihívás, érdekesség;
- autonómia, beleszólás;
- célok iránti elkötelezettség;
- nyitottság, kockázatvállalás;
- sokféleség, változatosság;
- elegendő idő, elmélyedés;
- csoportbizalom, támogatás;
- játékoság, humor.³⁹

A tanulás és az érzelmek közti összefüggés (pozitív érzelmek a tanulás szolgálatában)

A pozitív irányzat az ember érzelmei által meghatározott viszonyulásait tekinti a tanulás kiindulópontjának, mert minden tanulási szituációhoz tartozik valamilyen érzés vagy érzelem.⁴⁰

Az örömet agyi jutalmazó átvívó anyagok, agyi hormonok termelődése okozza. Az egyik legfontosabb ilyen neurotranszmitter a dopamin, melynek fő feladata a túlélés biztosítása. Ez az agyi hormonként is működő anyag örömmel jutalmaz, ha olyasmit teszünk, amitől életben maradunk (evés, ivás stb.). Magasabbrendű organizmusok esetében a tapasztalatszerzés és a tanulás is dopaminszint emelkedést okoz. Természetesen nem a biflázás és a leckeírás eredményez jutalmat, hanem a természetes tanulás, a játék, az izgalom, az érdekesség, sőt a kockázatvállalás is. Ezenkívül az aktivitás, a siker és a társas megerősítés is „boldogsághormont” termel. A felsorolt tényezők sok esetben hiányoznak a hagyományos módon működő iskolákban, a pedagógusok figyelmen kívül hagyják az érdekesség, izgalom, újdonság vagy siker kedvező hatását a tanulás folyamatára. Ezen mindenképpen változtatni kell, ugyanis a dopamin nemcsak az örömmérettel hozható összefüggésbe, hanem szükséges a kognitív funkciók működéséhez, a gondolkodáshoz, a figyelemhez és az emlékezethez. Márpedig ha egy tevékenység nem kötődik olyasmihez, ami dopamint termel, akkor annak a kognitív teljesítménynek az elérése nehezebbé válik.⁴¹ A pozitív pedagógia előmozdíthatja a szemléletváltást, hogy az iskola aktivitás, játék, érdekesség, újdonság, siker és társas megerősítés alapúvá váljon.⁴²

EKVALL, Göran: *Creative climate*. In: RUNCO, Mark A.–PRITZKER, Steven R. (eds): *Encyclopedia of Creativity*. Academic Press, New York, 1999. 403–412.

³⁹ PÉTER-SZARKA Szilvia–TÍMÁR Tünde–BALÁZS Katalin: *Az Iskolai Kreatív Klíma Kérdőív*. Alkalmazott Pszichológia, 2015/2. 107–132.

http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/AP_2015_2_PETER_SZARKA_etal.pdf [2023.12.08.] GYARMATHY, 2022.

⁴⁰ BREDÁCS, 2018.; FREDRICKSON, Barbara L.: *The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions*. American Psychologist, 2001/3. 218–226.

⁴¹ GYARMATHY Éva: *Öröm és boldogság az iskolában*. Új Pedagógiai Szemle, 2019/9–10. 112–121. (Továbbiakban GYARMATHY, 2019.)

<http://upszonline.hu/index.php?article=690910014> [2023.12.08.]

⁴² Uo.

A pedagógusok és a szülők gyakran alkalmazzák a félelemkeltést, a fenyegetést, a szeretetmegvonást, illetve az azzal való zsarolást a gyermeknevelés során. A pozitív pedagógia azt szeretné elérni, hogy a büntetésen alapuló módszerek helyett a pozitív emóciók legyenek a személyiségformálás eszközei. Sokkal eredményesebb ez a megközelítés, mert a pozitív érzelmek energizálják az ismeretszerzést, a képességek és kompetenciák kiépítésének folyamatát, valamint meggyorsítják az énhatékonyság kialakulását. A pozitív emóciók előmozdítják a fejlődést, amikor a gyerekek pozitív érzelmeket élnek át, akkor a gondolkodásuk nyitott és kreatív lesz, a tetteik kalandkeresővé és exploratívúvá válnak, jobban le tudják győzni a kihívásokat. A pozitív érzelmek minősége és intenzitása annak függvényében változik, hogy milyen követelmények teljesítésével és milyen kihívások legyőzésével teremtjük meg pozitív élményállapotainkat.⁴³

Elsősorban a diákok szempontjából vizsgáltam a pozitív érzelmek szerepét, azonban érdemes a tanítók, tanárok szemszögéből is rávilágítani a pozitív emóciók szerepére, hiszen ők is tudják hasznosítani azok kedvező hatását az oktatás-nevelés folyamatában. Viszont ahhoz, hogy alkalmazni tudják a pozitív affektusok indukcióját, kiegyensúlyozottnak, a pozitív érzelmek széles skáláját átélni tudó és akaró személyeknek kell lenniük.⁴⁴

A pozitív irányzat a pozitív érzelmekre és az erősségekre fókuszál, de közben nem hagyja figyelmen kívül a negatív érzéseket (például: megbánás, bűntudat, frusztráció, harag), illetve tapasztalatok létezését és előnyeit. Kiaknázza a negatív érzelmekben és helyzetekben rejlő potenciált, melyek pozitív változások felé ösztönözhetnek. Például az irigységre negatív tulajdonságként tekintünk, de észre kell venni benne a valaminek az elérésére irányuló belső hajtóerőt.⁴⁵

⁴³ OLÁH, 2004.

FREDRICKSON, Barbara L.: *The Value of Positive Emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good*. American Scientist, 2003/4. 330–335.

GUMORA, Gail–ARSENIO, William: *Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children*. Journal of School Psychology, 2002/5. 395–413.

⁴⁴ REINHARDT Melinda: *Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben?* Iskolakultúra, 2009/9. 24–45.

<http://www.epa.hu/00000/00011/00140/pdf/2009-9.pdf#page=24> [2023.12.08.]

FREDRICKSON, Barbara L.: *Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being*. Prevention & Treatment, 2000/1. <https://www.wisebrain.org/papers/CultPosEmot.pdf> [2023.12.08.]

FREDRICKSON, Barbara L.–LOSADA, Marcial F.: *Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing*. American Psychologist, 2005/7. 678–686.

⁴⁵ GYARMATHY, 2019.

LOPEZ, Shane J.–SNYDER, C. R. (eds): *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, New York, 2002.

http://www.ldysinger.com/@books1/Snyder_Hndbk_Positive_Psych/Snyder_Lopez_Handbook_of_Positive_Psychology.pdf [2023.12.08.]

Flow-élmény az iskolában

A flow „az a jelenség, amikor annyira feloldódunk egy tevékenységben, hogy minden más eltölpül mellette, az élmény maga lesz olyan élvezetes, hogy a tevékenységet bármi áron folytatni akarjuk, pusztán magáért”.⁴⁶

Az optimális, örömet nyújtó tevékenységek keletkezésének nyolc jól elhatárolható eleme van: világos célok, azonnali visszajelzés; lehetőség a határozott cselekedetre, a személyes adottságok összhangban vannak a feladattal; koncentrált cselekvés jön létre, az egyén teljesen elmerül a tevékenységben; összpontosítás a feladatra, a lényegtelen ingerek és az esetleges aggályok, problémák figyelmen kívül hagyása; kontrollálás képessége; kishitűség megszűnése; az időérzékelés megváltozása, az idő gyorsabb múlásának érzése; a tevékenység önmagában is örömet adóvá válik.⁴⁷ A tökéletes élmény átélésekor a felsorolt összetevők között egyensúlyi állapot jelenik meg, a tényezők kapcsolatba kerülnek egymással.⁴⁸ Az elemek harmóniájának hiánya vagy megbomlása lehetetlenné teszi a flow elérését és fenntartását.⁴⁹

Az optimális élmény, flow-élmény akkor jön létre, ha a képességek és a kihívások egyensúlyban vannak, hosszabb távon pedig akkor tartható fenn ez az állapot, ha képességeink fejlesztésével lépést tudunk tartani a fokozatosan növekvő elvárásokkal.⁵⁰

A pozitív pedagógia felfogása szerint a tanulók iskolai terhelése akkor optimális, ha a követelmények teljesítését flow-élmény kíséri. Az az iskola vagy pedagógus végzi leghatékonyabban a munkáját, amelyik a követelményeket és a terhelés szintjét képes úgy kialakítani, hogy azzal gyakori flow állapotba hozza a diákokat, mert ismeri erősségeiket, melyeknek birtokában optimális élményt átélve tehetnek eleget az elvárásoknak. Ezáltal az oktatás pozitív élményt teremtő tevékenységgé alakíthatja a tudás-asszimiláció és személyiségfejlesztés folyamatát.⁵¹

A legideálisabb az lenne, ha a tanórákon a diákokkal együtt a pedagógusok is átélnék az áramlatélményt, hiszen ez alapfeltétele a sikeres tanítási-tanulási folyamatnak. A flow-élmény megélése azért is nagyon fontos a tanítók, tanárok esetében, mert ez teremti meg a hivatástudat, a belső motiváció és az állandóan

⁴⁶ CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai, Bp., 2010. 22.

⁴⁷ CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*. Nyitott Könyvműhely, Bp., 2007.

CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály–ABUHAMDEH, Sami–NAKAMURA, Jeanne: *Flow*. In: ELLIOT, Andrew J.–DWECK, Carol S. (eds): *Handbook of Competence and Motivation*. Guilford, New York, 2005. 598–608.

⁴⁸ JANURIK Márta: *Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon*. Magyar Pedagógia, 2007/4. 295–320. http://av.edia.hu/mped/document/Janurik_MP1074.pdf [2023.12.08.]

⁴⁹ DECI, Edward L.–RYAN, Richard M.: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press, New York, 1985.

KÁDÁR Annamária–SOMODI Hajnal: *Örömet adó tevékenységek áramlatában. Flow-élmény megélése diákok és pedagógusok körében*. Fordulópont, 2012/53. 71–86. (Továbbiakban KÁDÁR–SOMODI, 2012.) http://www.fordulopont.hu/FP-53_kadar.pdf [2023.12.08.]

⁵⁰ OLÁH, 2012.; OLÁH, 2004.

⁵¹ OLÁH, 2004.

megújulni képes pedagógusi munka feltételeit. Ha egy pedagógus munka közben gyakran tapasztalja a flow-élményt, akkor nagyobb valószínűséggel tudja kialakítani tanítványaiban a belső motivációt, mely hozzájárul az optimális élmény megéléséhez.⁵²

Oláh Attila⁵³ egy 2019–2022 között végzett kutatásában többek között az iskolában átélt flow és anti-flow (szorongás, unalom, apátia) élmények átélésének gyakoriságát vizsgálta magyar fiatalok körében. Ennek a kutatásnak az eredménye az volt, hogy a tanulók az iskolai elfoglaltságok 32 százalékában éltek meg áramlatélményt, ugyanakkor a szorongás (23%), az unalom (23%) és az apátia (22%) is jelen van az intézményben. A kutatás eredményei rávilágítottak arra, hogy a diákok által megtapasztalt flow-élmény összefügg a tanár flow-teremtő képességével. Az örömteli élmény megteremtésére képes pedagógus jellemzői közé sorolható, hogy folyamatosan monitorozza a tanulókat és törekszik arra, hogy élményként adja át az ismereteket.

Jelenleg az iskolai életből többnyire hiányzik az optimális élmény. Az iskola nem teremt megfelelő teret a flow átéléséhez, a feladatok nem keltik fel a diákok érdeklődését, mert a problémák nehézségi foka a végletek szintjén helyezkedik el, vagy túl alacsony vagy túl magas szintű, ezért nem jelentenek kihívást a tanulók számára.⁵⁴

A változatos, tevékenységközpontú foglalkozások lehetőséget kínálnak arra, hogy minél több diák megtapasztalja a flow-élményt. Az optimális élmény megteremtéséhez olyan feladathelyzet szükséges, amikor a tevékenység összhangban van a tanulók tudásával, képességével, amikor olyan helyzetben tehetik próbára magukat, melyben kompetensnek érzik magukat. Mindemellett nélkülözhetetlen, hogy a pedagógus is hasonló élményeket éljen át saját munkavégzése során.⁵⁵

A pozitív pedagógia szerint a tudás gyökerei nem keserűek, hanem édesek. Fontos lenne, hogy a diákok is egyetértsenek ezzel az állítással és megtapasztalják az iskolában.⁵⁶

⁵² KÁDÁR–SOMODI, 2012.

⁵³ OLÁH Attila: *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort, Bp., 2005.

⁵⁴ KÁDÁR–SOMODI, 2012.

⁵⁵ KÁDÁR–SOMODI, 2012.

SHERNOFF, David J.–CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály–SCHNEIDER Barbara–SHERNOFF, Elisa S.: *Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory*. *School Psychology Quarterly*, 2003/2. 158–176.

SHERNOFF, David J.–CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *Flow in Schools: Cultivating Engaged Learners and Optimal Learning Environments*. In: GILMAN, Richard–HUEBNER, E. Scott–FURLONG, Michael (eds): *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Routledge, Taylor & Francis Group, New York and London, 2009. 131–145.

⁵⁶ OLÁH, 2004.

Irodalom

- BAGDI Bella–PETŐNÉ HONVÁRI Jolán: *Boldogságóra 10-14 éveseknek. Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek*. Jobb Veled a Világ Alapítvány, Bp., 2017.
- BARR, Jason J.–HIGGINS-D'ALESSANDRO, Ann: *Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture*. *The Journal of Genetic Psychology*, 2007/3. 231–250.
DOI: [10.3200/GNTP.168.3.231-250](https://doi.org/10.3200/GNTP.168.3.231-250)
- BOGNÁRNÉ KOCSIS Judit: *A pozitív pedagógia olasz gyakorlatának sajátosságai*. In: SZARKA Emese (szerk.): *Pozitív Pedagógia és Nevelés Konferencia kötet I*. Mental Focus Kft., Bp., 2020. 79–86. https://pozitivpedagogia.hu/wp-content/uploads/2020/12/ppnp_konferenciakotet_2020_bovitett.pdf
- BREDÁCS Alice: *A pozitív pedagógia fejlesztési területei – a pszichológiai immunkompetencia és a reziliencia fogalmainak tükrében*. *Parlando*, 2019/3. <https://www.parlando.hu/2019/2019-3/BredacsAlice.pdf>
- BREDÁCS Alice: *A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalommá válása az oktatásban*. *Iskolakultúra*, 2018/1–2. 3–22. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/22013/21765>
DOI: [10.17543/ISKKULT.2018.1-2.3](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2018.1-2.3)
- BREDÁCS Alice: *A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a szemléletváltás igénye*. In: KÁRPÁTI Andrea (szerk.): *A világ új képe a művészetben és a tudományban. Fókuszban: a vizuális kultúra pedagógiája*. Konferenciakötet. Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), Bp., 2017. 20–21. <https://mek.oszk.hu/17200/17254/17254.pdf>
- BREDÁCS Alice: *A zene, tánc, színművészet, képző- és iparművészet területein képzésben részesülő 14–16 éves tehetséges tanulók csoportjaira jellemző tulajdonságok vizsgálata pszichometriai és pedagógiai eszközökkel*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Bp., 2012. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45034/Kd_12355.pdf
- BREDÁCS Alice Mária–SZAKÁLOS Sziringa: *A szociális hátrányból származó stressz verbális és nonverbális megnyilvánulásainak megjelenése a tanulói rajzon mint vizsgálati eszközön*. In: MOLNÁR Gyöngyvér–TÓTH Edit (szerk.): *XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia. A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira. Absztraktkötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, SZTE Neveléstudományi Intézet, Szeged, 2021. http://edu.u-szeged.hu/onk2021/download/ONK_CES_2021_Absztrakt_Kotet_Book_of_Abstracts.pdf
- BREDÁCS Alice–SZAKÁLOS Sziringa: *A tanulókat érő stresszhatások vizsgálata vizuális- és online mérőeszköz segítségével. A papír alapú és az online mérőeszköz eredményeinek összehasonlító elemzése- a tanulók érzelmi intelligenciájának fókuszában*. In: STEKLÁCS János–MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (szerk.): *XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. 21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 2022. https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK_absztraktkotet_2022.pdf

- BUDA Mariann–PÉTER-SZARKA Szilvia: *A kreatív klíma. Új irány az iskolai klíma és a konfliktuskezelés kutatásában*. Iskolakultúra, 2015/9. 3–17.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21694/21484>
 DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.9.3
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*. Nyitott Könyvműhely, Bp., 2007.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai, Bp., 2010.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály–ABUHAMDEH, Sami–NAKAMURA, Jeanne: *Flow*. In: ELLIOT, Andrew J.–DWECK, Carol S. (eds): *Handbook of Competence and Motivation*. Guilford, New York, 2005. 598–608.
- DECI, Edward L.–RYAN, Richard M.: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press, New York, 1985.
- EKVALL, Göran: *Creative climate*. In: RUNCO, Mark A.–PRITZKER, Steven R. (eds): *Encyclopedia of Creativity*. Academic Press, New York, 1999. 403–412.
- FEHÉR Ágota–FODOR Szilvia: *Pozitív érzelmek a tanulás szolgálatában*. In: NÉMETH András–ORSOVICS Yvette–CSEHIOVÁ Agáta–TÓTH-BAKOS Anita (szerk.): *12th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections. Conference Proceedings*. Selye János Egyetem, Komárno, 2020. 265–281. <http://uk.ujs.sk/dl/3730/Feher.pdf>
- FREDRICKSON, Barbara L.: *Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being*. Prevention & Treatment, 2000/1. <https://www.wisebrain.org/papers/CultPosEmot.pdf>
 DOI: 10.1037/1522-3736.3.1.31a
- FREDRICKSON, Barbara L.: *The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions*. American Psychologist, 2001/3. 218–226.
 DOI: 10.1037/0003-066X.56.3.218
- FREDRICKSON, Barbara L.: *The Value of Positive Emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good*. American Scientist, 2003/4. 330–335.
 DOI: 10.1511/2003.4.330
- FREDRICKSON, Barbara L.–LOSADA, Marcial F.: *Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing*. American Psychologist, 2005/7. 678–686.
 DOI: 10.1037/0003-066X.60.7.678
- FREIBERG, H. Jerome (ed.): *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Falmer Press, London, 1999.
- FŰZ Nóra–HEGEDŰS Szilvia: *A pozitív pedagógia lehetőségei és kihívásai a köznevelésben*. In: SZARKA Emese (szerk.): *Pozitív Pedagógia és Nevelés Konferencia kötet I*. Mental Focus Kft., Bp., 2020. 132–143. https://pozitivpedagogia.hu/wp-content/uploads/2020/12/ppnp_konferenciakotet_2020_bovitett.pdf
- GUMORA, Gail–ARSENIO, William: *Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children*. Journal of School Psychology, 2002/5. 395–413.
 DOI: 10.1016/S0022-4405(02)00108-5

- GYARMATHY Éva: *Harmónia versus pozitívitas. A pozitív pedagógiáról.* Új Pedagógiai Szemle, 2022/1-2. 101–115.
[https://upszonline.hu/resources/volumes/72/issues/01-02/upsz_72\(01-02\)_2022_011_gyarmathy_eva_harmonia_versus_pozitivitas.pdf](https://upszonline.hu/resources/volumes/72/issues/01-02/upsz_72(01-02)_2022_011_gyarmathy_eva_harmonia_versus_pozitivitas.pdf)
- GYARMATHY Éva: *Öröm és boldogság az iskolában.* Új Pedagógiai Szemle, 2019/9–10. 112–121. <http://upszonline.hu/index.php?article=690910014>
- HAMVAI Csaba–PIKÓ Bettina: *Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai.* Magyar Pedagógia, 2008/1. 71–92.
<https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/433/420>
- HEFFERON, Kate–BONIWELL, Ilona: *Positive Psychology: Theory, Research and Applications.* McGraw-Hill, London, 2011.
- HIGGINS-D’ALESSANDRO, Ann–SADH, Devyani: *The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform.* International Journal of Educational Research, 1998/7. 553–569.
 DOI: 10.1016/S0883-0355(97)00054-2
- JANURIK Márta: *Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon.* Magyar Pedagógia, 2007/4. 295–320. http://av.edia.hu/mped/document/Janurik_MP1074.pdf
- KÁDÁR Annamária–SOMODI Hajnal: *Örömet adó tevékenységek áramlatában. Flow-élmény megélése diákok és pedagógusok körében.* Fordulópont, 2012/53. 71–86. http://www.fordulopont.hu/FP-53_kadar.pdf
- LADNAI Attiláné: *A „Pozitív pedagógia” lehetséges útjai.* Autonómia és Felelősség, 2018-2019/1–4. 25–47. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23495/Autonomia-es-Felelosseg-Nevelestudomanyi-Folyoirat-4evf-2018-2019-1-4sz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- LOPEZ, Shane J.–SNYDER, C. R. (eds): *Handbook of Positive Psychology.* Oxford University Press, New York, 2002. http://www.ldysinger.com/@books1/Snyder_Hndbk_Positive_Psych/Snyder_Lopez_Handbook_of_Positive_Psychology.pdf
- LYUBOMIRSKY, Sonja: *Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának útjai tudományos megközelítésben.* Ursus Libris, Bp., 2008.
- MAGYARÓDI Tímea–HARMAT László: *A pozitív pedagógia koncepciója és kapcsolódó pozitív pszichológiai eredmények magyar gyerek-, szülő- és pedagóguspopulációkról.* Alkalmazott Pszichológia, 2020/3. 79–100.
<http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2021/05/4-1.pdf>
 DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2020.3.79
- NEUMAYERNE STREITMAN Krisztina: *Ryan M. Niemiec és Robert E. McGrath: A karaktererősségek hatalma.* Magyar Református Nevelés, 2022/3. 73–77.
<http://www.refpedi.hu/mrn2022/3/#page=73>
- NOBLE, Toni–MCGRATH, Helen: *PROSPER: A New Framework for Positive Education.* Psychology of Well-Being, 2015/1. 1–17.
 DOI: 10.1186/s13612-015-0030-2
- NORRISH, Jacolyn M.: *Positive Education: The Geelong Grammar School Journey.* Oxford University Press, Oxford, 2015.

- NORRISH, Jacolyn M.–WILLIAMS, Paige–O'CONNOR, Meredith–ROBINSON, Justin: *An applied framework for Positive Education*. International Journal of Wellbeing, 2013/2. 147–161. https://www.researchgate.net/publication/257931706_An_applied_framework_for_Positive_Education
DOI: 10.5502/ijw.v3i2.2
- OLÁH Attila: *A globális (érzelmi - pszichológiai - szociális - spirituális) jóllét növekedését támogató személyiségtényezők*. Bölcsész Akadémia előadás. PTE BTK November 15., 2012.
- OLÁH Attila: *A pszichológia napos oldala*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2012/1. 3–11.
DOI: 10.1556/MPSzle.67.2012.1.1
- OLÁH Attila: *A tanár lehetőségei a boldogság és az optimális élmény fenntartásában*. Boldog Iskolák és Boldog Óvodák szakmai napja, 2017. október 5. Előadás.
- OLÁH Attila: *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort, Bp., 2005.
- OLÁH Attila: *Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának?* Iskolakultúra, 2004/11. 39–47. http://real.mtak.hu/60252/1/EPA00011_iskolakultura_2004_11_039-047.pdf
- OWENS, Robert G.–VALESKY, Thomas C.: *Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and School Reform*. Pearson Education, Toronto, Canada, 2007.
- PÉTER-SZARKA Szilvia: *Pozitív pszichológia a tehetséggondozásban*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2015/3. 633–647.
<http://real.mtak.hu/37472/1/0016.2015.70.3.8.pdf>
DOI: 10.1556/0016.2015.70.3.8
- PÉTER-SZARKA Szilvia–TÍMÁR Tünde–BALÁZS Katalin: *Az Iskolai Kreatív Klíma Kérdőív*. Alkalmazott Pszichológia, 2015/2. 107–132. http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/AP_2015_2_PETER_SZARKA_et_al.pdf
DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2015.2.107
- REINHARDT Melinda: *Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben?* Iskolakultúra, 2009/9. 24–45.
<http://www.epa.hu/00000/00011/00140/pdf/2009-9.pdf#page=24>
- RYAN, Richard M.–STILLER, Jerome D.: *The social context of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning*. In: MAEHR, Martin L.–PINTRICH, Paul R. (eds): *Advances in motivation and achievement*. Vol. 7., 1991. 115–149.
- SELIGMAN, Martin E. P.–ADLER, Alejandro: *Positive Education*. In: HELLIWELL, John F.–LAYARD, Richard–SACHS, Jeffrey D. (eds): *Global Happiness Policy Report: 2018*. Global Happiness Council, 2018. 52–73.
- SELIGMAN, Martin E. P.–CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *Positive Psychology: An Introduction*. American Psychologist, 2000/1. 5–14.
DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.5

- SELIGMAN, Martin E. P.–ERNST, Randal M.–GILLHAM, Jane–REIVICH, Karen–LINKINS, Mark: *Positive education: positive psychology and classroom interventions*. Oxford Review of Education, 2009/3. 293–311.
<https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/positiveeducationarticle2009.pdf>
DOI: 10.1080/03054980902934563
- SHELDON, Kennon M.–KING, Laura: *Why positive psychology is necessary*. American Psychologist, 2001/3. 216–217.
DOI: 10.1037/0003-066X.56.3.216
- SHERNOFF, David J.–CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *Flow in Schools: Cultivating Engaged Learners and Optimal Learning Environments*. In: GILMAN, Richard–HUEBNER, E. Scott–FURLONG, Michael (eds): *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Routledge, Taylor & Francis Group, New York and London, 2009. 131–145.
- SHERNOFF, David J.–CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály–SCHNEIDER, Barbara–SHERNOFF, Elisa S.: *Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory*. School Psychology Quarterly, 2003/2. 158–176.
DOI: 10.1521/scpq.18.2.158.21860
- SZARKA Emese: *Boldogságórák - kérdések, dilemmák és válaszok*. In: SZARKA Emese (szerk.): *Pozitív Pedagógia és Nevelés Konferencia kötet I*. Mental Focus Kft., Bp., 2020. 230–243. https://pozitivpedagogia.hu/wp-content/uploads/2020/12/ppnp_konferenciakotet_2020_bovitett.pdf
- VAILLANT, George E.: *Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology*. American Psychologist, 2000/1. 89–98.
DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.89
- WHITE, Mathew A.–KERN, Margaret L.: *Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery*. International Journal of Wellbeing, 2018/1. 1–17.
DOI: 10.5502/ijw.v8i1.588

Abstract

POSITIVITY IN PEDAGOGY: THE MAIN CHARACTERISTICS OF POSITIVE PEDAGOGY

My presentation builds on the thought that pedagogy needs a „positive turn”. The birth of positive pedagogy was a reaction to an important necessity. The incongruence between education and pupils, the grading-assessing approach generates a lot of negative attitude, feeling/emotion, behaviour and practice at schools, which negatively influence not only the development of personality, but can actually lead to health issues. The positive paradigm can have a decisive role in inducing a change of attitude in learning and teaching.

In my presentation I will touch upon the following topics related to positive pedagogy: the pedagogical relevance of positive psychology; the main aims of positive pedagogy; positive pedagogical programmes; environmental positivity; school atmosphere; the interconnectedness of learning and feelings/emotions; experiencing the state of flow at school.

Keywords: positive psychology, positive pedagogy, positive attitude.

Karásziné Sebők Ágnes–Sebestyén Krisztina**NEM CSAK JÁTÉK!
ÓVODÁBAN DOLGOZÓK VÉLEMÉNYE A LEGO®
ESZKÖZÖKRŐL****A játék szerepe óvodáskorban**

Az óvoda célja, hogy az életkori, illetve az egyéni sajátosságokat figyelembe véve hozzájáruljon az óvodáskorú gyermekek sokoldalú, harmonikus fejlődéséhez, továbbá képességeinek kibontakoztatásához, valamint fejlesztéséhez.¹ A gyermekek 3–6 éves kor között nagy változásokon mennek keresztül: mozgásuk, testi, nyelvi és értelmi fejlődésük ideális esetben már eléri azt a szintet, hogy környezetüket jobban megértsék, kíváncsiságukat kielégítsék. Az óvodáskorú gyermek társas kapcsolatait még meghatározza egocentrizmusa, de társas tapasztalatainak gyarapodásával, illetve érzelmeinek folyamatos fejlődésével optimális esetben be tud illeszkedni a közösségbe. Ezzel összefüggésben az óvodai nevelés egyik nagyon fontos része a szociális képességek fejlesztése.² „A szociális kompetencia szociális motívumok és szociális képességek rendszere, a szociális viselkedés szervezője, megvalósítója”,³ amely öröklött és tanult elemekből áll.⁴ A szociális kompetencia főleg gyermekkorban fejleszthető, mert a társas együttműködés kétoldalú folyamat: a gyermekek egyszerre kerülnek be a közösségbe, és válnak önálló egyéniséggé. Ez részben a szocializációnak köszönhető, amely során a gyermekek elsajátítják a társadalom normáit és értékeit, valamint azokat a sajátos érzés- és viselkedésmódokat, amelyekkel reagálnak a környezetükre.⁵ A kognitív folyamatok hatással vannak a szociális kompetenciára és fordítva is, mert az életkor előrehaladtával arányosan az egyén szociális kompetenciájának működése hat a tanulmányi eredményességre is, később pedig a munkavégzés során, a mindennapi életben is fontos szerepe lesz.⁶ A szociális kompetencia fejlődésére hatással vannak az óvodai kortárskapcsolatok is, amelyeket meghatároznak például a közösen végzett

¹ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról (Továbbiakban: 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet.)

² ZSOLNAI Anikó–LESZNYÁK Márta–KASIK László: *A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban*, Magyar Pedagógia, 2007/3. 233–270.; KOLTÓI Lilla: *Pedagógiai pszichológia jegyzet óvodapedagógusoknak*, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged, 2015. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogiai_pszichologia_jegyzet_vodapedagogusoknak/index.html [2024.01.15.]

³ NAGY József–ZSOLNAI Anikó: *Szociális kompetencia és nevelés*, In: BÁTHORY Zoltán–FALUS Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, Osiris, Bp., 2001. 252.

⁴ ZSOLNAI Anikó: *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*, Akadémiai doktori értekezés, Bp., 2018. http://real-d.mtak.hu/1136/7/dc_1503_17_doktori_mu.pdf [2024.01.25.]

⁵ ZSOLNAI Anikó: *A szociális készségek fejlesztése 4-8 éves korban*, Új Pedagógiai Szemle, 2006/6. 27–35.

⁶ KASIK László: *A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata*, Iskolakultúra, 2007/11–12. 21–37.

tevékenységek, az óvodai csoport homogén vagy heterogén életkori összetétele, illetve az óvodapedagógus szakmai munkája ezen összetétel figyelembe vételével.⁷

Az óvodáskor fő ismeretszerző és -átadó eszköze a játék, amely kapcsolat-teremtési lehetőség, továbbá tapasztaltszerzésre, a világ tevékeny megismerésére, értékek megőrzésére és teremtésére alkalmas.⁸ A különböző játékfajtákban való gyakorlottság eredménye a gyermeki tudás, amelyben megalapozódnak a gyermekek későbbi ismereteihez, azok megszerzéséhez szükséges képességek, továbbá az óvodapedagógusok segítségével a játékon keresztül a gyermekek eljutnak arra a szintre, hogy alkalmassá váljanak az iskolai tanulásra.⁹ „A játék rendkívül komplex jelenség. Játékba ágyazottan, azzal összefonódva fejlődnek a gyermek különböző képességei: motorikus, percepció, kognitív és szociális területen egyaránt. Amint a belső reprezentációk – cselekvés, képi, szimbolikus – együtt „élnek” az értelmi működés során, úgy az olyan pszichikus funkciók, mint szerep, szabály, konstruálás, különböző hangsúlyokkal ugyan, de együttesen vannak jelen a játékban”.¹⁰ Óvodáskorban fontos, hogy az óvodapedagógusok különböző eszközökkel segítsék a gyermekek ismeretszerzési folyamatát és fejlődését. A belső kép-teremtés (elaboráció) nem könnyű 2–4 éves korban, ezért a gyermek képzeit, ismereteit megfoghatóbbá lehet tenni szemléltető eszközökkel. Az óvodáskorú gyermekek beszéde folyamatosan fejlődik, amelyhez a jelentősen hozzájárul a közvetlen környezete, elsősorban a családi háttér, majd az intézményes nevelés is.¹¹ A beszéd és kommunikációs képességek fejlesztésekor különféle eszközök, tárgyak (makettek, képek stb.) is használhatók a fogalmak kialakításához, megnevezéséhez.¹²

Az óvodáskorú gyermekek játéka két típusra különíthető el. Az egyik a szabad képzettársításokat lehetővé tevő szabadjáték, amely a gyermek alapvető pszichikus szükséglete, ezért a gyermeknek minden nap, visszatérően, amennyire lehetséges zavartalanul és hosszan tartóan szükséges ezt a tevékenységet végeznie. A gyermek a belső világából és a külvilágból származó tapasztalatait a játékában dolgozza fel. Így válik a játék elsődleges jelentőségű, az egész személyiséget fejlesztő, élményt nyújtó tevékenységgé.¹³ A játék másik meghatározó formája a kezdeményezett, vagyis inspirált pedagógiai játék. A tanulás akkor jelenhet meg az

⁷ ADÁM Fruzsina–HEGEDŰS Roland: *Homogén és heterogén csoportok az óvodában*, Képzés és Gyakorlat. Training and Practice, 2019/3–4. 115–128.

⁸ FÁYNNÉ DR. DOMBI Alice–DR. SZTANÁNNÉ DR. BABICS Edit: *Játékpédagógia*, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged, 2015a. <http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Jatekpädagógia/index.html> [2024.01.18.]

⁹ KOVÁCS György–BAKOSI Éva: *Játékpédagógiai ismeretek*, Szerzői kiadás, Debrecen, 2005.; FLICK-TAKÁCS Nikolett: *Az egész életen át tartó tanulás óvodás-, és kiskisiskoláskori megalapozásának vizsgálata*, Doktori disszertáció, Szegedi Tudományegyetem, Szeged, 2021.

¹⁰ BIHARINÉ DR. KREKÓ Iлона–KANCZLER Gyuláné Dr.: *Az óvodai környezeti nevelés kapcsolata az óvodai élet tevékenységformáival*, In: DR. VITÁLYOS Gábor Áron (szerk.): *Az óvodai környezeti nevelés módszertana*. ELTE Eötvös, Bp., 2019, 24. (Továbbiakban: BIHARINÉ DR. KREKÓ–KANCZLER, 2019.)

¹¹ PÉKNÉ SINKÓ Csenge: *A nyelvi képességek és a családi háttér kapcsolata*, Danubius Noster, 2022/4. 93–106.

¹² DANKÓ Ervinné: *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában: Módszertani kézikönyv a 3-7 éves korosztály fejlesztéséhez*, Flaccus, Bp., 2016². (Továbbiakban: DANKÓ, 2016.)

¹³ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet.; BÁNKI Beáta–HEGEDŰS Roland: *A játék jelentősége: a tanulásban akadályozottakkal foglalkozó gyógypedagógusok és többségi pedagógusok játékhasználatát a tanítási órákon*, Különleges Bánásmód, 2021/3. 7–26.

óvodában, ha az játékos formában történik.¹⁴ A tanulás az óvodában mindennapi helyzetekben létrejövő tevékenység, amelyben fontos szerepe van a gyermek cselekvő aktivitásának, és nem csak az ismeretszerzés értendő alatta.¹⁵ Lényeges, hogy a játéktevékenység mindig komoly, (cél)tudatos tevékenység, amelyben nagy szerepe van az utánzásnak. A játéktevékenység során a résztvevők számára a játék és a valóság elkülönül, mert tudják, hogy az adott tevékenységet csak „játékból” végzik, és az adott cselekmény is csak a játékban valósul meg.¹⁶

A LEGO® elemek ismeretátadási szerepe

Több játékfajta különböztethető meg: úgy, mint gyakorló játék, szerepjáték, konstruáló játék és szabályjáték. A LEGO® elemekkel történő játék elsősorban a konstruáló, azon belül is a konstrukciós vagy az építő játékokhoz sorolható. A konstruáló játékban a gyermek létrehoz, alkot valamit, ami örömforrást eredményez, feszültségoldó hatása van, és legfontosabb pedagógiai jelentősége a sokféle fejlesztő hatásában rejlik. Fejleszti például a gyermekek kreativitását, emlékezetét, képzeletét, esztétikai érzékét, javul a problémamegoldásuk, valamint a kez ügyességük is. Nemcsak a létrehozott alkotás a lényeges, hanem annak módja is: hogyan, milyen ötletekkel valósítja meg az elképzelését, milyen probléma megoldásával épül fel például egy LEGO® elemekből épített város.¹⁷

A konstruáló játék gyakran más játéktípussá alakul át, vagy más játéktípusok kapcsolódnak hozzájuk: úgy, mint szerepjáték, logikai játék, szabályjáték stb., de a gyermekek sokszor inkább az alkotás örömeért építenek. A konstruáló játék, ezen belül az építőköccakkal – például a LEGO® elemekkel – való játék, a gyermeki kreativitásra, alkotó képzeletre, kezdeményező képességre, nagyfokú önállóságra alapozva fejleszti többek között a problémamegoldó gondolkodást, mozgáskoordinációt, a manualitást és a beszédet. A játéktevékenységen keresztül a gyermekek világról szerzett ismeretei tovább bővülnek,¹⁸ a tapasztalataikat az őket körülvevő környezetről érzékszervekkel érzékelés, észlelés útján szerzik, amelyhez fontos a vizuális, auditív, taktilis, orientációs és mozgásos észlelés fejlesztése.¹⁹ Ezért kiemelt jelentősége van óvodáskorban a manipulációs játékoknak, amelyek során a gyermekek megtanulják a műveleteket (például fog, összeilleszt). Közben fejlődik a gyermekek kez ügyessége, és bővülnek az ismereteik, mert megismerik a tárgyak jellemző tulajdonságait (nagyság, mennyiség stb.).²⁰ Az építőjáték saját tárgyi eszközeivel és azok sokféle felhasználási lehetőségével biztosítja, hogy fejlődjön a gyermekek szem-kézkoordinációja, finommozgása, erősödjenek a kéz izmai az elemek összeillesztésekor. Ezeken túl az elemek újszerű

¹⁴ KOVÁCSNÉ DR. BAKOSI Éva: *Játék és tanulás az óvodában*, 2009. <https://ofi.oh.gov.hu/jatek-es-tanulas-az-ovodaban> [2024.01.27.] (Továbbiakban: KOVÁCSNÉ DR. BAKOSI, 2009.)

¹⁵ BIHARINÉ DR. KREKÓ–KANCZLER, 2019.

¹⁶ SEBESTYÉN Krisztina–NAGY Balázs–SZABÓ József Mihály: *LEGO® készletekkel való fejlesztés lehetőségei a kora gyermekkori nevelésben*, *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 2020/1. 68–74. (Továbbiakban: SEBESTYÉN et al., 2020.)

¹⁷ KÖRMÖCI Katalin: *Óvodapedagógiai kislexikon*, Flaccus, Bp., 2015. (Továbbiakban: KÖRMÖCI, 2015.)

¹⁸ DANKÓ, 2016.

¹⁹ MASZLER Irén: *Játékpedagógia*, Comenius, Pécs, 1996.

²⁰ BIHARINÉ DR. KREKÓ–KANCZLER, 2019.

összekapcsolása, csoportosítása, új mozgáskombinációk megjelenése, valamint új nyelvi kifejezések felfedezése mutatja a kreatív gondolkodás kialakulását.²¹

A LEGO® elemek a didaktikai játéktevékenységekbe is beilleszthetők, mert építés közben a gyermekek folyamatosan megismerkednek környezetükkel, új ismeretekkel, gyakorolhatják a gondolkodási műveleteket, fejleszthetik a képességeiket, továbbá alkalmazhatják, rendszerezhetik a már meglévő ismereteiket.²² A LEGO® elemekkel végzett tevékenységek izgalmasak, szórakoztatók, és játék közben a tanulást is segítik, mert a gyermekeket nyílt végű feladatokon, kihívásokon keresztül új ötletek és megoldások kitalálására ösztönzik. Játék közben kipróbálhatják magukat, ez növeli az önbizalmukat, és bátorítást kapnak a világról szerzett ismereteik további bővítésére.²³

A LEGO® elemekkel történő játék társas tevékenység is lehet, mert összekapcsolhatja a gyermekeket az óvodában, akiknek ezáltal formálódna a társas kapcsolatai a játék során, a társakkal együtt töltött időre vonatkozó igényük kielégül, és ezekhez optimális esetben pozitív szociális élmények kapcsolódnak. A játék így a társas együttesség igényéből fakadó élményforrás is, amelyet örömszerzés kísér. Ha egyedül játszik a gyermek, szívesebben teszi ezt a többi gyermek társaságában, és ha egymás mellett építenek, meg kell tanulniuk odafigyelni egymás munkájára. Ha közös építésbe, projektbe kezdenek, együttműködési képességeik fejlődnek, mert feloszthatják a feladatokat, elkezdik figyelembe venni egymás vágyait, vagy akár egymás eltérő képességeit, ha például nem azonos életkorú gyermekek játszanak együtt. Az együttesség a csoportban jelen lévő gyermekek számára olyan többletet adhat, amely befolyásolhatja viselkedésük színvonalát.²⁴ „Az óvodai intézményes nevelés lehetőséget biztosít az óvodáskorúak számára, hogy az életkoruknak, kognitív, érzelmi és szociális szükségleteiknek megfelelő, a fejlődésüket ösztönző környezetben legyenek”.²⁵ A nyelvi-kommunikációs kompetenciák fontos tényezői a gyermekek kognitív, illetve szociális fejlődésének, a sikeres társadalmi beilleszkedésnek.²⁶ Bagdy Emőke szerint a „*legjobb motiváció az élménybe vonás*”,²⁷ mert az óvodapedagógusok rövidebb ideig tartó, de a lehető legtöbb érzékszervi csatorna bevonásával zajló tevékenységek segítségével tudják motiválni a gyermekeket, és tovább fokozza a hatást, ha ezeket váltogatják.²⁸

²¹ KOVÁCSNÉ DR. BAKOSI, 2009.

²² KÖRMÖCI, 2015.

²³ SEBESTYÉN et al., 2020.; ANDERSEN, Jens: *LEGO egy életen át. Egy család és egy cég története*, Európa Könyvkiadó, Bp., 2022.

²⁴ KÖRMÖCI, 2015.

²⁵ ZÓKA Katalin: *Az óvodai nyelvi-kommunikációs nevelés lehetőségei a gyerekek szocializációjában, integrációjában*, Társadalmi együttélés: A kisebbségi lét dimenziói: Interdiszciplináris e-folyóirat, 2012/3.

http://epa.niif.hu/02200/02245/00003/pdf/EPA02245_tarsadalmi_egyuttelese_2012_3_zoka_katalin.pdf [2024.01.15.] (Továbbiakban: ZÓKA, 2012.)

²⁶ ZÓKA, 2012.

²⁷ SALLAI Éva: „*Legjobb motiváció az élménybevonás.*”, Új köznevelés, 2015/7. 27. (Továbbiakban: SALLAI, 2015.)

²⁸ Uo.

A LEGO® elemek ismeretátadást, oktatást segítő adottságai már korán felkeltették a pedagógusok érdeklődését. Az építőkövekkel való játék fejleszti a kreativitást, problémamegoldást, amelyet a színes, aprólékosan, pontosan összeilleszthető és variálható LEGO® elemek csak fokoznak. A gyermekek sokféle képességét lehet fejleszteni akár már egy alapkészlettel is, mert azon túl, hogy a LEGO® elemek, készletek szépek, színesek, változatosak, még számos előnnyel rendelkeznek. Többek között fejlesztik a már korábban említett finommotorikát: a téglák kézbe vétele, egymásba kapcsolása majd szétszedése az ujjak mozgatásán kívül a legfiatalabb gyermekeknek az önálló alkotás örömét biztosítja. A matematikai kompetenciákat is kiválóan lehet fejleszteni általuk. Az alapszínek és egyéb különleges színek, mint például drapp, rózsaszín jól megkülönböztethetők, válogathatók, csoportosíthatók például méretek és formák szerint. Továbbá a LEGO® elemekkel történő játék alkalmas a számlálás gyakorlására, például megszámlálható a téglák tetején található bütykök, vagy a különféle elemek, de lehet keresni hasonlóságokat, különbségeket is. Ugyanakkor a LEGO® több, mint egy átlagos építő játék: egyediségét, sikerességét a végtelen számú és lehetőséggű építkezés adja. Egyszerű utánzással is készülhetnek építmények néhány elemből, és a mintakövetés által a téri viszonyokat, az elemek egymáshoz való kapcsolódását is megismerik a gyermekek. A gyermeki fantázia segítségével önálló művek készülhetnek, az építéssel kapcsolatos kérdésekre válaszolva pedig az elkészült alkotás bemutatásával fejlődik a gyermek beszéde, bővül a szókincse. Összegezve az eddigieket, a LEGO® elemekkel való játék pedagógiai szempontból nagyon hasznos, mert fejleszt, ugyanakkor örömteli időöltést biztosít.²⁹

A LEGO® Education eszközök és módszertan projektek megvalósításával segíti elő a gyermekeknél a felnőttkorban hasznos kompetenciák, készségek – például kritikus gondolkodás, kreativitás, együttműködés – fejlesztését akár óvodában, akár általános vagy középiskolában.³⁰ Az óvodások számára készült készletek közül a LEGO® Education STEAM Park a korai tudomány, mérnöki munka, művészetek és matematika világának felfedezését teszi lehetővé sok szórakoztató jelenettel, illetve játékkal, amelyek segítenek érdekes módon felfedezni például a fogaskerekek, a mozgás működését, a mérést, a problémák megismerését, illetve megoldását.³¹ A LEGO® Education Coding Express által a programozás alapjainak elsajátításához szükséges ismereteket szerezhethetnek a gyermekek. A készlet segít megértetni az ok-okozati összefüggéseket, a korai kódolást támogató fogalmakat, fejleszti a matematikai képességeket, mint például a sorba rendezést, az ismétlődést és a feltételes utasításokat.³² A LEGO® Education StoryTales készlet elsősor-

²⁹ KŐRÖS Anikó: *A LEGO-világ, avagy gyermekkori felfedezések építőkövekkel*, Fejlesztő Pedagógia, 2011/1. 34–36. (Továbbiakban: KŐRÖS, 2011.)

³⁰ LEGO® Education, 2024a. <https://education.lego.com/en-us/> [2024.01.15.] (Továbbiakban: LEGO® Education, 2024a.)

³¹ LEGO® Education: *STEAM Park*, 2024d. <https://education.lego.com/en-us/products/steam-park-by-lego-education/45024/> [2024.01.27.]

³² LEGO® Education: *Coding Express*, 2024b. <https://education.lego.com/en-us/products/coding-express-by-lego-education/45025/> [2024.01.27.]

ban az anyanyelvi fejlesztést támogatja, mert segíti a nyelvi és szóbeli kifejező-készség, a kognitív képességek, a képzelőerő, a kreativitás fejlesztését.³³ A szociális, empátikus készségek fejlesztésére, az érzelmek megismerésére, vagy például az óvodai nézeteltérések kezelésére használható a LEGO® Education Build Me Emotions készlet.³⁴ A színes kártyák, a különféle érzelmeket kifejező arcelemek és a feldolgozáshoz, megértéshez szükséges módszerek, feladatok segítenek a gyermekeknek megismerni, valamint megérteni az érzelmeiket, fejlesztik az énhatékonyságukat. A gyermekek szerepjátékokat játszanak, amelyekből fejlődik az empátikus, illetve a problémamegoldó képességük is.³⁵

Az élménypedagógián és a flow élményen alapuló LEGO® Education oktatási rendszer, illetve módszerek

A LEGO® Education egy teljes oktatási rendszert jelent a koragyermekkortól kezdve az óvodákon át az iskolák számára, amelyben nemcsak készletek, hanem a játék általi tanulást hangsúlyozó módszertan is megtalálható. A LEGO® Education módszere az élménypedagógián alapul: a gyermek aktív résztvevője a tanulási folyamatnak, így a cselekvés során megszerzett ismereteket egyszerűbben elsajátítja, majd könnyebben felidézi.³⁶ A megismerő tevékenységen keresztüli ismeretszerzés felváltja a passzív befogadást, amely az élményszerűség, valamint az aktivitás által létrehozza az ismeretsajátításhoz, tanuláshoz szükséges motivációt is. Fő célja a személyes készségek fejlesztése, de általa fejlődik továbbá az önismeret, önértékelés, az egyéni felelősségvállalás, valamint a szociális kompetenciák is, így a tanulás, ismeretszerzés tevékenységközpontú, élményszerű és célszerű is.³⁷

A pedagógiai folyamat meghatározó tényezője a motiváció, amelyhez kapcsolódva a gyermek gyakran flow élményt él át. Ennek során, ha az egyén képességeinek megfelelő kihívást jelentő elfoglaltságot végez, és megfelelő, reális, konkrét célokat tűz ki saját maga elé, akkor teljesen belemerülhet a tevékenységbe, és teljes figyelmével a célra fókuszálhat. Csíkszentmihályi flow-elmélete szerint az egyén a „flow” állapotban teljesen elfelejtkezik mindenről, az idő megáll, a problémák megszűnnek. Amikor flowban van, nem észleli rögtön a boldogságérzetet, a kiteljesedés és az elégedettség érzése utólag jelenik meg.³⁸

³³ LEGO® Education: *StoryTales*, 2024e. <https://education.lego.com/en-us/lessons/preschool-story-tales/> [2024.01.27.]

³⁴ Ezt a készletet időközben elkezdte kivetelni a termékpalettájáról a LEGO® cég.

³⁵ LEGO® Education: *Explore the Face Bricks*, 2024c. <https://education.lego.com/en-us/lessons/> [2024.01.27.]

³⁶ SEBESTYÉN et al., 2020.; SEBESTYÉN Krisztina–NAGY-KÉPES Gabriella: *Készítsünk térképet LEGO® elemekből!* In: JÁNOS István (szerk.): *Tradíció és Innováció ötvözete a Nyíregyházi Egyetemen*, Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza, 2022. 420–433. (Továbbiakban: SEBESTYÉN–NAGY-KÉPES, 2022.)

³⁷ FÁYRNÉ DR. DOMBI Alice–DR. SZTANÁNÉ DR. BABICS Edit: *Pedagógus mesterség*, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged, 2015b. http://www.jgypk.hu/mentor-halo/tananyag/Pedagogus_mestersgV2/index.html [2024.01.18.]

³⁸ MÉRŐ László: *Az érzelmek logikája*, Tericum, Bp., 2010.; CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *Flow: Az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája*, Akadémiai, Bp., 2018.

A 21. századi nevelés-oktatás fókuszában a kompetenciák, illetve ezek fejlesztése áll.³⁹ A pedagógiai szaknyelv szerint a kompetencia fogalma magában foglalja a valamire való alkalmasságot, továbbá a képességeket, készségeket, az egyén rutinjait, ismereteit és a motiváltságát.⁴⁰ A 21. századi tanulás és műveltség tartalmával kapcsolatba hozható az ún. 4C modell, amelyben a korábbi alapkompentenciák mellé újabbak lépnek be: a kommunikáció, kritikus gondolkodás, kreativitás, problémamegoldás, együttműködés és az innováció.⁴¹

Míndezek figyelembe vételével fejlesztették ki a LEGO® Education szakemberei a LEGO® elemek alkalmazása során a tanítás-tanulás minél hatékonyabb megszervezéséhez alkalmazható négylépéses, ún. 4C módszert. Az első lépés a Connect (kapcsolódás), amelynek legfontosabb célja a gyermekek kíváncsiságának felkeltése és a motiválás, majd a második fázis a Construct (konstruálás), amely az elemek összerépítésével és/vagy programozásával létrejövő tanulás. A harmadik fázis a Contemplate (megfontolás, tervezés), amikor az új az építmény és az építési folyamat bemutatása, az új tudáselem felismerése, majd egymással való megosztása történik. A negyedik lépés a Continue (folytatás), amikor az új tudás, ismeret elmélyítéséhez az új környezetben való alkalmazás, új kihívásba történő átvitel történik, és ez a folyamatnak az a része, ahol a flow-élmény kiteljesedik.⁴²

A LEGO® Education részleg folyamatosan igyekszik kifejleszteni az ismeretsajátításához szükséges eszközöket, amelyek célja, hogy az segítségükkel megvalósuló ismeretszerzési, illetve tanítás-tanulási folyamatban megszerzett ismeretekkel, kompetenciákkal sikeres munkavállalóvá tegyék a jövő generációját a munkaerőpiacon. Ezt jelenleg a STEAM⁴³ tanulás tevékeny, tapasztalati megközelítésével próbálják meg elérni a LEGO® Education szakemberei. A STEAM tanulás szempontjából a BSCS 5E módszer⁴⁴ bizonyult a leghatékonyabbnak. Az első lépés Engagement (elkötelezettség), amelynél a pedagógus bevezető tevékenysége hatására a gyermek motiválttá válik a téma iránt. A második lépés az Exploration (felfedezés), amely során a gyermekek előzetes tudása a végzett tevékenység hatására transzformálódik, és optimális esetben fogalmi váltás következik be, megszüntetve az esetleges, korábbi tévképzeteket is. A harmadik lépés az Explanation (magyarázat), amelynél a gyermekek a tevékenységük és a közben végzett megfigyeléseik alapján magyarázatokat fogalmaznak meg, így sikerült megérteniük az új ismereteket és összefüggéseket. A negyedik lépés az Elaboration (kidolgozás), amelyben a gyermekek elmélyítik az előző három lépésben megszerzett ismereteiket a pedagógus által állított új kihívásban. Végül az ötödik lépés az Evaluation, (értékelés), amely során a gyermekek értékelik az újonnan

³⁹ VASS Vilmos: *Kompetenciafejlesztés a 21. században (értékteremtés és megújulás)*, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, 2017. (Továbbiakban: VASS, 2017.)

⁴⁰ ZAKÁRNÉ HORVÁTH Ida: *Készségek, képességek, kompetenciák fejlesztése*, Modinfo, 2003. http://www.knok.adatpark.hu/letoltesek/dokumentumok/Modinfo_Keszsegek_kepessegek_kompetenciak_fejlesztese.pdf [2024.01.27.]

⁴¹ VASS, 2017.

⁴² SEBESTYÉN et al., 2020.

⁴³ Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics

⁴⁴ A LEGO® Education Coding Express készlettől kezdődően vezette be a LEGO® Education az 5E módszertant, és az óvodai készletek közül jelenleg még csak ennél használják.

szerezett ismeretek megértését, valamint a saját, illetve egymás munkáját, továbbá a pedagógus is visszajelez a gyermekeknek a munkájukról és a fejlődésükről.⁴⁵

A modell nem lineáris, az értékelési szakasz jellemzően az 5E ciklus során és természetesen a folyamat végén történik. Az 5E ciklus egy tevékenység/tanóra alatt végbemehet, de hagyományosan az 5E ciklus befejezése akár több napot vagy több órát is igénybe vehet. Leginkább 2–3 hetes ciklusokban lehet alkalmazni, amelyben minden fázis egy vagy több különálló tevékenység/lecke alapja, de természetesen egy-egy rövidebb óra vagy tevékenység végén is megjelenhet. A modell lehetővé teszi a pedagógusoknak, hogy egyedi ismeretszerzési élményt biztosíthassanak a gyermekeknek.⁴⁶

A LEGO® módszerek leglényegesebb sajátossága a nyílt végű tanulás, amelyet a gyermek irányít, és ha szükséges, újrakezdhet mindaddig, amíg meg nem oldja a problémát, így végeredményt sem csupán egyetlen (helyesnek tartott) úton érheti el, még akkor sem, ha adott a cél. Ez szoros összefüggésben van egy fontos játékkarakterrel, a belső motivációval, amely legalább olyan lényeges a játék általi tanulási folyamatban, mint a kompetencia-fejlesztés, vagy az önjutalmazó jellegű motiváció, esetleg a kíváncsiság. A tevékenység során a pedagógus facilitátor szerepet tölt be, aki támogatja, és ha szükséges egy-egy kérdéssel tovább lendíti a műveletben a gyermekeket, így irányítja a tanórát/tevékenységet, a gyermekek pedig együttműködve oldják meg a feladatokat. A nyílt végű feladatok miatt fontos, hogy a pedagógus a tevékenység végén visszajelzést adjon, amelynél lényeges figyelembe venni azt, hogy nemcsak egy helyes megoldása létezik az adott feladatnak, problémának.⁴⁷

Összeségében, ha a támogató, inspiráló környezet és a megfelelő eszközök biztosítottak, akkor a játéktevékenységgel a gyermek sokféle képessége, készsége fejlődik, többek között a fantáziája, a kreativitása és a mozgással, manipulációval összefüggő kompetenciái. Fejlődik továbbá a kommunikációs és a szociális kompetenciája is. Ez utóbbi a közös játékot jelenti kb. 2 éves korig a felnőtt(ek)el, majd kb. 6 éves kortól elsősorban a kortársakkal. Megalapozza a matematikai kompetenciák fejlődését, amely jobb iskolai teljesítményt eredményezhet, ez pedig később a munkaerőpiaci sikerességhez járulhat hozzá.⁴⁸

⁴⁵ BYBEE, Rodger W.–TAYLOR, Joseph A.–GARDNER, April–VAN SCOTTER, Pamela–CARLSON POWELL, Janet–WESTBROOK, Anne–LANDES, Nancy–SPIEGEL, Samuel–McGARRIGLE STUHLSATZ, Molly–ELLIS, Amy–RESCH, Barbara–THOMAS, Heather–BLOOM, Mark–MORAN, Renee–GETTY, Steve–KNAPP, Nicole: *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness*, BSCS, Colorado Springs, 2006.; *5E Model of Instruction*, San Diego County Office for Education–Science Resource Center, 2024. <https://www.sdcoe.net/ngss/evidence-based-practices/5e-model-of-instruction> [2024.01.27.] (Továbbiakban: 5E Model of Instruction.); LEGO® Education, 2024a.

⁴⁶ 5E Model of Instruction.

⁴⁷ *A System for Learning*: LEGO® Education–LEGO® Learning Institute, é. n. <https://assets.education.lego.com/v3/assets/blt293ee581807678a/blt6169ff5a6b89a0a/> [2024.01.27.]; SEBESTYÉN et al., 2020.; SEBESTYÉN–NAGY–KÉPES, 2022.

⁴⁸ SMITH, Peter K.–PELLEGRINI, Anthony: *Learning Through Play*. In: TREMBLAY, Richard E.–BOIVIN, Michael–PETERS, Ray DeV. (szerk.): *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 2013. <https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/learning-through-play> [2024.01.15.]; HEGEDŰS Roland: *Hátrányos helyzetű gyermekek óvodai nevelése és gyógypedagógiai ellátása*, In: VARGA Aranka–ANDL Helga–MOLNÁR–KOVÁCS Zsófia (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2019: Neveléstudomány: Horizontok és Dialógusok*, I. kötet, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság–PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 2020. 221–232.

A kutatás és az eredmények ismertetése

A szakirodalom áttekintése után négy hipotézist fogalmaztunk meg a témával kapcsolatban:

1. A megkérdezett óvodapedagógusok szerint a LEGO® elemekkel való játék nagymértékben fejleszti a kreativitást és a fantáziát.
2. Az óvodapedagógusok többsége a szociális kompetencia fejlesztését tartja a legfontosabbnak.
3. A fiatalabb óvodapedagógusok jobban, míg az idősebbek kevésbé érdeklődnek az új, innovatív pedagógia módszerek megismerése és alkalmazása iránt.
4. Nemcsak a vármegyeszékhelyen, hanem a kisebb településeken dolgozó óvodapedagógusok is ismerik az új, innovatív pedagógiai módszereket.

A hipotézisek vizsgálatát célzó kutatáshoz kvalitatív módszert választottunk, és saját készítésű interjúvázlát alapján, egyéni interjúk segítségével gyűjtöttük össze az adatokat 2023 márciusában. Az interjúkérdések között szerepelnek demográfiai kérdések, továbbá a kutatás témáját érintő, például kompetencia-alapú nevelésre, innovatív módszerekre vonatkozó kérdések.

16 fő vett részt az interjúkutatásban, 15 óvodapedagógus és egy óvodapszichológus. Az interjúalanyok mindannyian Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében élnek és dolgoznak, nyolcan vármegyeszékhelyen, heten kisvárosban, illetve faluban. A megkérdezettek többsége 40 év fölötti (13 fő), de vannak 30 év alattiak (2 fő) is. Az interjúalanyok közül heten több mint 20 éve óvodapedagógusok, hatan korábban más területen dolgoztak, és 3-15 éve foglalkoznak gyermekekkel. A két 30 év alatti pedagógusból az egyik pályakezdő, a másik 6 éve van a pályán (1. táblázat). Akik több ideje dolgoznak óvodapedagógusként, kicsit bővebb és konkrétabb válaszokat adtak, mint akik rövidebb ideje, de a válaszok alapján az utóbbiak között is vannak kimagasló szakmai tudással rendelkezők.

Interjúalanyok	Életkor	Szakmai tapasztalat	Vármegyeszékhelyi óvoda	Kisvárosi, vidéki óvoda
Óvodapedagógus 1	50 év	26 év	x	
Óvodapedagógus 2	41 év	5 év	x	
Óvodapedagógus 3	52 év	15 év	x	
Óvodapedagógus 4	40 év	3 év	x	
Óvodapedagógus 5	41 év	13 év		x
Óvodapedagógus 6	49 év	30 év	x	
Óvodapedagógus 7	63 év	43 év	x	
Óvodapedagógus 8	26 év	6 év	x	
Óvodapedagógus 9	55 év	35 év	x	
Óvodapedagógus 10	54 év	36 év		x

Óvodapedagógus 11	45 év	22 év		x
Óvodapedagógus 12	46 év	9 év		x
Óvodapedagógus 13	22 év	1 év		x
Óvodapedagógus 14	62 év	40 év		x
Óvodapedagógus 15	58 év	16 év		x
Óvodapszichológus	38 év	3 év	x	

1. táblázat: Az interjúalanyok demográfiai adatai (n=16 fő)

Az interjúalanyok véleménye általában a LEGO® készletek fejlesztő hatásáról

A megkérdezettek közül a legtöbben a LEGO® elemek fejlesztő hatásával kapcsolatban a kreativitás, a fantázia fejlesztését emelték ki, ezért például Óvodapedagógus 6, Óvodapedagógus 11 és Óvodapedagógus 13 is támogatja a LEGO® elemekkel való játékot, illetve tanítást is, de a válaszadók ezeken kívül más területeket is említettek. Óvodapedagógus 1, Óvodapedagógus 6 és Óvodapedagógus 8 szerint a LEGO® eszközök még a gondolkodási képességek, a képzelet, a figyelem, az emlékezet, a megfigyelés, az érzékelés és az észlelés fejlesztésére is hatással vannak. Játék közben az önuralom, az önfegyelem, a kitartás, a konfliktuskezelés és az érdekvényesítés képességének fejlesztésére is alkalmasak. A LEGO® elemekkel való játék lehetőséget ad a csoportosítás, rendszerezés, logikai gondolkodás fejlesztésére és a szerelítés gyakorlására is. A válaszadók közül többen gondolták úgy, például Óvodapedagógus 8, hogy a LEGO® elemekkel való játék kifejezetten erősíti az anyanyelvi és verbális képességeket, hatással van a szókincsbővítésre és a nyelvi kifejezőkészségre. Óvodapedagógus 3 a legfontosabb fejlesztendő kompetenciának az algoritmikus és problémamegoldó gondolkodást tartja.

„Mindet! De ha egyet ki kellene emelni, akkor szerintem a kreativitást fejleszti a legjobban.” (Óvodapedagógus 8)

„A LEGO® készletekkel való játékot mindenképpen fejlesztő és motiváló hatásúnak tartom, nem csupán a gondolkodás és a koncentráció fejlesztése, hanem a kreatív önkifejezés tekintetében is.” (Óvodapedagógus 11)

A LEGO® készletekkel való játék fejlesztő hatása a szociális kompetenciára és a szociális képességekre

Az interjúalanyok nagy része arra a kérdésre, hogy melyik kompetencia fejlesztését tartja a legfontosabbnak, azt mondta, nem könnyű megválaszolni, mert szerintük mindegyik lényeges, de végül többen a szociális kompetenciát helyezték az

első helyre. Néhány kivételtől eltekintve úgy gondolják, hogy az óvodai csoportokban a LEGO® elemekkel való közös játék fejleszti a szociális képességeket. Jelentős részük kiemelte az együttműködési képességeket, a társakra való odafigyelést, a türelmet, a kitartást, a koncentráció képességének fejlődését a LEGO® kockákkal történő játék, építkezés során, amely összecseng a szakirodalomban⁴⁹ leírtakkal. Óvodapedagógus 9 például az alábbiak szerint fogalmazta meg ezt, beleértve nemcsak az óvodai, hanem a családban LEGO® elemekkel zajló játéktevékenységet is:

„Mindegyik kompetencia fontos, nincs olyan, hogy csak egy, de ha ki kell emelni egyet, akkor a szociális képességek fejlesztését emelném ki. Fontos, hogy a gyermek tudjon alkalmazkodni, kooperálni, fejlődjenek a kommunikációs képességei. Ha szüksége van rá, merjen segítséget kérni, és ő maga is képes legyen segítséget adni. A családnak összetartó ereje van, ami fontos a szociális kompetencia kialakulásában. Ebben a LEGO® elemekkel való játék is egy jó eszköz lehet, mivel összehozza a testvéreket, szülőket, igazából kortól függetlenül hasznos és kellemes időtöltés lehet akár egy család számára is.” (Óvodapedagógus 9)

Óvodapedagógus 10 is egyetért azzal, hogy a LEGO® készletekkel történő játék fejleszti a kommunikációs és a kooperatív kompetenciákat, az algoritmikus gondolkodást, a rendszerezést, ok-okozati összefüggések megértését, általa fejlődnek a szociális kompetenciák. Óvodapedagógus 6 és Óvodapedagógus 11 szintén ezt a véleményt erősíti, szerintük is mindegyik kompetencia fejlesztése lényeges, de a szociális kapcsolatok erősítését emelték ki.

„A LEGO® [játék] véleményem szerint nemcsak a képességeket, hanem a szociális és érzelmi kompetenciákat is fejleszti. Az élményszerű feladatmegoldások révén képes motiválni a gyerekeket akár a figyelem hosszabb távú fenntartására. Segíti az összpontosítást, koncentrációt.” (Óvodapedagógus 11)

A megkérdezett óvodapszichológus egyetért a szociális kompetencia fejlesztésének fontosságával, úgy gondolja az óvodapedagógusok, fejlesztőpedagógusok munkája során nincs olyan készség, amelyet ne lehetne LEGO® kockákkal élvezetesebben megmutatni a gyermekeknek. Óvodapedagógus 2, illetve Óvodapedagógus 5 véleménye szerint a LEGO® elemekkel való játék pozitív hatással van a szociális kapcsolatokra, továbbá Óvodapedagógus 2 szerint fejlődnek általa a szociális készségek: a megértés, a felismerés, a személyes preferenciák és az elfogadás.

„Amennyiben közösen tevékenykednek, a szociális kompetencia is fejlődik. A szociális kompetenciát tartom a legfontosabbnak, de természetesen mindegyik fontos.” (Óvodapedagógus 5)

⁴⁹ KÖRMÖCI, 2015.

A fiatal és az idősebb óvodapedagógusok véleménye az új, innovatív pedagógiai módszerekről

A megkérdezett óvodapedagógusok életkortól és a pályán eltöltött időtől függetlenül kifejezetten fontosnak tartják az új módszerek megismerését, alkalmazását. A LEGO® Education módszerét többnyire a jól bevált módszerek kiegészítéseként tudják elképzelni, de van, aki már nagyobb módszertani megújulást is megfontolna, mert több lehetőséget lát benne, mint egy játék.

„Bizonyos területeken, ami régi és jól bevált, működik, és ami esetleg az óvoda fő profiljából adódik, megtartanám. De támogatom az innovatív módszereket, mert a mai gyerekeket nem lehet csak egy féle módszerrel nevelni, tanítani, mert ők nagyon igénylik az innovációt. A családok életmódja, életvitele sem olyan már, mint régen, ezért fontos, hogy az óvodapedagógusok olyan módszerekkel dolgozzanak, ami a gyerekek számára a legcélravezetőbb. Nagyon nyitott vagyok, ezért úgy gondolom elmaradhatatlan, szükségszerű, sőt muszáj új módszereket bevezetni. Nem szabad leragadni csak a régi módszereknél. Ha nem próbáljuk meg a megújulást, nem tudunk közel kerülni a gyerekekhez. Nem biztos, hogy elfogad, nem fogod érdekelni.” (Óvodapedagógus 9)

„Szívesen alkalmazok új módszereket, de a bevált módszereket is szeretem. Szívesen megismerkednék jobban a LEGO® módszerrel. Minden módszer érdekel, amivel színesebbé, érdekesebbé, könnyebben tanulhatóvá tehetem az ismereteket, fejleszthetem a készségeket.” (Óvodapedagógus 5)

Óvodapedagógus 2 öt éve, míg Óvodapedagógus 4 három éve foglalkozik gyermekekkel, elmondásuk szerint szívesen alkalmaznak új módszereket, mert úgy gondolják, hogy a fiatalabb generációhoz szükséges ezeknek a módszereknek a kipróbálása és használata, mert ezekkel egyszerűbben, játékosan szerezhetnek új ismereteket a gyermekek. Óvodapedagógus 13 pályakezdő, egy éve foglalkozik gyermekekkel, ő az alábbiakat gondolja a témáról:

„Szívesen alkalmazok, ez előnyömrre is válik, hogy bővítsem az ismereteimet. A gyermekeknél rendkívül fontos a felfedezésen, élményen alapuló tanulás, ezért a saját tapasztalati úton megszerzett tudás, véleményem szerint sokkal könnyebben rögzül.” (Óvodapedagógus 13)

A megkérdezett óvodapedagógusok egy fő kivételével, úgy gondolják, hogy egy-egy újfajta módszer, szemléletmód megkönnyíti a mai generációval való kommunikációt. Óvodapedagógus 8 azt nyilatkozta, hogy bár szívesen alkalmaz új, innovatív módszereket is, de a témával kapcsolatban az alábbiakat gondolja:

„Nem jelenthetjük ki, hogy megkönnyíti. Ez függ a befogadó közönségtől is, a gyerekektől. De mindenképp amondó vagyok, hogy a világ folyamatosan változik és megújul, így nekünk, pedagógusoknak is tartani kell a lépést és nem elzárkózni az innovációktól.” (Óvodapedagógus 8)

Vármegyeszékhelyen és kisebb településeken dolgozó óvodapedagógusok véleménye az új, innovatív módszerekről

A megkérdezettek egy része vármegyeszékhelyen él, illetve dolgozik, ők mindannyian ismerik a LEGO® módszert. A válaszadók szerint kifejezetten hasznos az óvodai csoportokban a LEGO® készletek használata, mert számos pozitív fejlesztő hatást tulajdonítanak a vele való játéknak. Óvodapedagógus 1 és Óvodapedagógus 2 véleménye szerint a LEGO® elemek sokrétűek, alkalmasak matematikai tapasztalatszerzésre, ezért irányítottan is használják őket. Egyetértenek azzal, hogy a LEGO® több mint játék, és úgy gondolják, hogy nemcsak játszanak, hanem játék közben nagyon sok területen fejlődnek a gyermekek. A vármegyeszékhelyen élő és dolgozó interjúalanyok között is van, aki egyelőre csak szabadjátékban használja a LEGO® készleteket, míg mások használják irányítottan is, például a külső világ tevékeny megismerésére, környezeti, matematikai tapasztalatszerzésre és időnként meséléshez. Mindannyian szívesen megismernék jobban a módszert, és alkalmaznák a jövőben.

A kisebb településeken élő, illetve dolgozó óvodapedagógusok nagy része tájékozott a témában, nemcsak szabadjáték során, hanem irányítottan is szívesen alkalmazza a LEGO® elemeket. Nyitottak az új, innovatív módszerek megismerésére és használatára a munkájuk során. Óvodapedagógus 5 véleménye illeszkedik a szakirodalomban⁵⁰ leírtakhoz, amely szerint az építőkockák – például a LEGO® elemek – kiváló lehetőséget adnak több képesség fejlesztésére. Minden módszer érdekli, amellyel szívesebbé, érdekesebbé, könnyebben tanulhatóvá teheti az ismereteket, fejlesztheti a gyermekek készségeit. Óvodapedagógus 5 és Óvodapedagógus 11 is egyelőre szabadjátékban használja a LEGO® elemeket, de szívesen megismerkedne a módszerrel, mert például Óvodapedagógus 11 tapasztalatai alapján úgy látja, hogy irányítottan is jól alkalmazható lesz. Már hallott a módszerről, ismer olyan óvodát, ahol használják a LEGO® Education készleteket, és szívesen bővítené a meglévő ismereteit, mert úgy gondolja, hogy azzal egy újabb fejlődési szintre tudnának eljutni a gyermekek. Óvodapedagógus 10 is megismerkedne a módszerrel, mert a gyermekekhez közel álló játéknak tartja, és véleménye szerint a LEGO® elemekkel a gyermekek érdeklődése is könnyen felkeltethető, illetve fenntartható. Óvodapedagógus 12, kistelepülésen él és dolgozik, irányítottan is használja a LEGO® elemeket, amely során számos fejlesztési lehetőséget tapasztalt, ezekről így nyilatkozott:

„Alap legóink vannak, amiből falat, várat, tornyot építenek. Nálunk 70 százalékban fiúk veszik elő. Számosságnál szoktam használni. Rövidebb, hosszabb kisebb, nagyobb fogalomalkotásnál. Szívesen alkalmazok új módszereket. Mindennap társasjátékozunk, és az óvodán kívül is szoktunk játszani a gyerekekkel és a szülőkkel is. Ezt a legóval is megvalósíthatónak tartom.” (Óvodapedagógus 12)

A vármegyeszékhelyen minden megkérdezett óvodapedagógus azt nyilatkozta, hogy bőséges készlettel rendelkeznek, ezért a módszert a meglévő készletekkel alkalmaznák, de olyan óvodapedagógus is volt a válaszadók között, aki ennek ellenére is még gazdagítaná az óvoda készletét. Óvodapedagógus 8 látogatott

⁵⁰ Például DANKÓ, 2016.

már meg olyan óvodát, ahol alkalmazzák a LEGO® módszert. Nemcsak szabadjátékban használja, mert úgy gondolja, hogy nagyon sok lehetőség rejlik benne, így kár lenne csak a játékidőben alkalmazni.

A kisebb településeken található óvodák LEGO® készletekkel való felszereltsége változó. Az egyik kistelepülés óvodavezetője például azt mondta, hogy sok LEGO® elemmel rendelkeznek, egyrészt pályázat útján nyertek, másrészt az intézményükbe járó gyermekek közül néhánynak a szülei a LEGO® játékgárban dolgoznak, így általuk is jutottak készletekhez. Szintén használják irányítottan is a feljebb már említett esetekben. A kisebb településen élő és dolgozó óvodapedagógusok közül egy fő arról számolt be, hogy sajnos nincs LEGO® készletük a csoportban, bár pontosan tisztában van az előnyeivel, fejlesztő hatásaival, ezért szívesen alkalmazná szabad- és irányított játékban is, de csak más konstruáló játékokkal rendelkeznek. Óvodapedagógus 12 és Óvodapedagógus 15 jelenleg anyagi erőforrások hiányában nem tudja gyarapítani a készleteket, sőt utóbbi elmondása szerint egy készletük van a csoportban, ezért, ha lehetőség nyílna rá, szívesen pályáznának készletekre.

Összességében azt tapasztaltuk, hogy a megkérdezett kisebb településeken és a vármegyeszékhelyen élő és dolgozó óvodapedagógusok is szakmailag ugyanolyan felkészültek. Az interjúalanyok válaszai alapján egy-egy intézmény játékkészletének felszereltsége a település területi elhelyezkedésétől – melyik vármegyében található, milyen közel van egy-egy nagyobb városhoz – a társadalmi összetételétől, lakosságának számától és főleg az anyagi erőforrásoktól függ. Ezt a problémát igyekeznek úgy megoldani, hogy ők maguk is készítenek játékokat, illetve további költséghatékony megoldásokat keresnek.

Összegzés

Tanulmányunk célja az óvodai kompetenciák, a fontosabb fejlesztési területek összekapcsolása a LEGO® elemekkel való játékkal és a LEGO® Education módszertanával. A LEGO® játékeszközök jelentősen fejlesztik például a gondolkodást, a kreativitást vagy szociális kompetenciát. Kutatásunkban 15 óvodapedagógus és egy óvodapszichológus vett részt, akikkel 2023 márciusában egy saját szerkesztésű interjúvázat segítségével önálló interjúkat vettünk fel. Válaszaik alapján négyből három hipotézisünk igazolódott, mert a megkérdezettek mindegyike úgy gondolja, a LEGO® elemekkel való játék nagymértékben fejleszti a kreativitást, hozzájárul a fantázia és ez által a problémamegoldó képesség fejlődéséhez. Többségük szerint a LEGO® elemekkel történő játék fejleszti a szociális kompetenciát, amelyet szinte mindannyian kiemelten fontosnak tartanak. A vármegyeszékhelyen dolgozó óvodapedagógusok legalább olyan lényegesnek tartják, és támogatják az új, innovatív pedagógiai módszerek megismerését, alkalmazását, mint a kisebb településeken dolgozók. Ugyanez igaz az idősebb, tapasztaltabb és a fiatalabb, kevesebb éve pályán lévő óvodapedagógusokra is, viszont mivel előzetesen nem ezt feltételeztük a különböző korú óvodapedagógusokról, ezért az erre vonatkozó hipotézisünk nem igazolódott.

Irodalom

- ANDERSEN, Jens: *LEGO egy életen át. Egy család és egy cég története*, Európa Könyvkiadó, Bp., 2022.
- ÁDÁM Fruzsina–HEGEDŰS Roland: *Homogén és heterogén csoportok az óvodában*, Képzés és Gyakorlat. Training and Practice, 2019/3–4. 115–128.
DOI: [10.17165/TP.2019.3-4.10](https://doi.org/10.17165/TP.2019.3-4.10)
- BÁNKI Beáta–HEGEDŰS Roland: *A játék jelentősége: a tanulásban akadályozottakkal foglalkozó gyógypedagógusok és többségi pedagógusok játékhasználatát a tanítási órákon*, Különleges Bánásmód, 2021/3. 7–26.
DOI: [10.18458/KB.2021.3.7](https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.7)
- BIHARINÉ DR. KREKÓ Ilona–KANCZLER Gyuláné Dr.: *Az óvodai környezeti nevelés kapcsolata az óvodai élet tevékenységformáival*, In: DR. VITÁLYOS Gábor Áron (szerk.): *Az óvodai környezeti nevelés módszertana*. ELTE Eötvös, Bp., 2019. 24–37.
- BYBEE, Rodger W.–TAYLOR, Joseph A.–GARDNER, April–VAN SCOTTER, Pamela–CARLSON POWELL, Janet–WESTBROOK, Anne–LANDES, Nancy–SPIEGEL, Samuel–McGARRIGLE STUHLSATZ, Molly–ELLIS, Amy–RESCH, Barbara–THOMAS, Heather–BLOOM, Mark–MORAN, Renee–GETTY, Steve–KNAPP, Nicole: *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness*, BSCS, Colorado Springs, 2006.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *Flow: Az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája*, Akadémiai, Bp., 2018.
- DANKÓ Ervinné: *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában: Módszertani kézikönyv a 3-7 éves korosztály fejlesztéséhez*, Flaccus, Bp., 2016².
- FÁYNE DR. DOMBI Alice–DR. SZTANÁNE DR. BABICS Edit: *Játékpédagógia*, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged, 2015a. <http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Jatekpädagógia/index.html>
- FÁYNE DR. DOMBI Alice–DR. SZTANÁNE DR. BABICS Edit: *Pedagógus mesterség*, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged, 2015b. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pädagógus_mesterségV2/index.html
- FLICK-TAKÁCS Nikolett: *Az egész életen át tartó tanulás óvodás-, és kisiskoláskori megalapozásának vizsgálata*, Doktori disszertáció, Szegedi Tudományegyetem, Szeged, 2021.
- HEGEDŰS Roland: *Hátrányos helyzetű gyermekek óvodai nevelése és gyógypedagógiai ellátása*, In: VARGA Aranka–ANDL Helga–MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2019: Neveléstudomány: Horizontok és Dialógusok*, I. kötet, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság–PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 2020. 221–232.
- KASIK László: *A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata*, Iskolakultúra, 2007/11–12. 21–37.
- KOLTÓI Lilla: *Pedagógiai pszichológia jegyzet óvodapedagógusoknak*, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged, 2015. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pädagógiai_pszichológia_jegyzet_vodapedagógusoknak/index.html

- KOVÁCS György–BAKOSI Éva: *Játépedagógiai ismeretek*, Szerzői kiadás, Debrecen, 2005.
- KOVÁCSNÉ DR. BAKOSI Éva: *Játék és tanulás az óvodában*, 2009. <https://ofi.oh.gov.hu/jatek-es-tanulas-az-ovodaban>
- KÖRMÖCI Katalin: *Óvodapedagógiai kislexikon*, Flaccus, Bp., 2015.
- KŐRÖS Anikó: *A LEGO-világ, avagy gyermekkori felfedezések építőkövekkel*, Fejlesztő Pedagógia, 2011/1. 34–36.
- MASZLER Irén: *Játépedagógia*, Comenius, Pécs, 1996.
- MÉRŐ László: *Az érzelmek logikája*, Tericum, Bp., 2010.
- NAGY József–ZSOLNAI Anikó: *Szociális kompetencia és nevelés*, In: BÁTHORY Zoltán–FALUS Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, Osiris, Bp., 2001, 251–269.
- PÉKNÉ SINKÓ Csenge: *A nyelvi képességek és a családi háttér kapcsolata*, Danubius Noster, 2022/4. 93–106.
DOI: [10.55072/DN.2022.4.93](https://doi.org/10.55072/DN.2022.4.93)
- SALLAI Éva: „Legjobb motiváció az élménybevonás.”, Új köznevelés, 2015/7. 25–27.
- SEBESTYÉN Krisztina–NAGY Balázs–SZABÓ József Mihály: *LEGO® készletekkel való fejlesztés lehetőségei a kora gyermekkori nevelésben*, Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, 2020/1. 68–74.
DOI: [10.31074/gyntf.2020.1.68.74](https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.68.74)
- SEBESTYÉN Krisztina–NAGY-KÉPES Gabriella: *Készítsünk térképet LEGO® elemekből!*, In: JÁNOS István (szerk.): *Tradíció és Innováció ötvözete a Nyíregyházi Egyetemen*, Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza, 2022. 420–433.
- SMITH, Peter K.–PELLEGRINI, Anthony: *Learning Through Play*, In: TREMBLAY, Richard E.–BOIVIN, Michael–PETERS, Ray DeV. (szerk.): *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 2013. <https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/learning-through-play>
- VASS Vilmos: *Kompetenciafejlesztés a 21. században (értéktanteremtés és megújulás)*, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, 2017.
- ZAKÁRNÉ HORVÁTH Ida: *Készségek, képességek, kompetenciák fejlesztése*, Modinfo, 2003. http://www.knok.adatpark.hu/letoltesek/dokumentumok/Modinfo_Keszsegek_kepessegek_kompetenciak_fejlesztese.pdf
- ZÓKA Katalin: *Az óvodai nyelvi-kommunikációs nevelés lehetőségei a gyerekek szocializációjában, integrációjában*, Társadalmi együttélés: A kisebbségi lét dimenziói: Interdiszciplináris e-folyóirat, 2012/3. 1–17.
https://epa.oszk.hu/02200/02245/00003/pdf/EPA02245_tarsadalmi_egy_uttetes_2012_3_zoka_katalin.pdf
- ZSOLNAI Anikó: *A szociális készségek fejlesztése 4-8 éves korban*, Új Pedagógiai Szemle, 2006/6. 27–35.
- ZSOLNAI Anikó: *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*, Akadémiai doktori értekezés, Bp., 2018. http://real-d.mtak.hu/1136/7/dc_1503_17_doktori_mu.pdf
- ZSOLNAI Anikó–LESZNYÁK Márta–KASIK László: *A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban*, Magyar Pedagógia, 2007/3. 233–270.

Dokumentumok

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
A *System for Learning*: LEGO® Education–LEGO® Learning Institute, é. n.
<https://assets.education.lego.com/v3/assets/blt293eea581807678a/bltc6169ff5a6b89a0a/5f86ec84c4805b1a2cea4dfa/lego-education-manifesto.pdf?locale=en-gb>
- LEGO® Education, 2024a. <https://education.lego.com/en-us/>
- LEGO® Education: *Coding Express*, 2024b. <https://education.lego.com/en-us/products/coding-express-by-lego-education/45025/>
- LEGO® Education: *Explore the Face Bricks*, 2024c. <https://education.lego.com/en-us/lessons/preschool/explore-the-face-bricks/>
- LEGO® Education: *STEAM Park*, 2024d. <https://education.lego.com/en-us/products/steam-park-by-lego-education/45024/>
- LEGO® Education: *StoryTales*, 2024e. <https://education.lego.com/en-us/lessons/preschool-storytales/>

Abstract

**NICHT NUR EIN SPIEL!
DIE MEINUNG VON KINDERGÄRTNERINNEN ÜBER LEGO®**

Die Kinder mit Kindergarten Alter entdecken das um sich herum seienden Welt mit Spieltätigkeiten. Während deren ist es wichtig, dass die Kinder mit welchen Mittel diese Tätigkeit machen. In unserem Artikel haben wir das Ziel, das vorzustellen, dass die LEGO® Spielstücke auf vielen Kompetenzen sowie Fähigkeiten entwickelnde Wirkung haben. Aus diesen fokussieren wir hauptsächlich auf die soziale Kompetenz. In unserer Forschung haben wir mit 15 KindergärtnerInnen und mit einer Psychologen anhand einer eigenen Interviewskizze Einzelinterviews aufgenommen. Nach ihren Antworten entwickeln die LEGO® Mittel mannigfache Fähigkeiten sowie Kompetenzen, aber die Beantworter haben in der ersten Reihe die Kreativität und die soziale Kompetenz herausgehoben. Die Befragten halten von ihren zurückgelegten Berufszeit und Wohnorttyp die fachliche Erneuerung unabhängig wichtig. Darum können die Benutzung des LEGO® Mittel in didaktischen Spielen und die dazu gehörende LEGO® Education Methode unter anderem Hilfe bitten.

Keresneyei Krisztina

**A MUNKAHELYI PSZICHO-SZOCIÁLIS KOCKÁZATOK
CSÖKKENTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI EGY HAZAI FEJLESZTÉSŰ
DIGITÁLIS ESZKÖZ SEGÍTSÉGÉVEL**

Bevezető

Az elmúlt évek folyamatos kihívásai felhívták a figyelmet a mentális egészség és jóllét (élettel való elégedettség) fontosságára és rávilágítottak arra, hogy szükség van a megfelelő erőforrások és támogatások biztosítására az emberek mentális jóllétének védelmére és javítására. Ennek a tanulmánynak a célkitűzése, hogy áttekintést adjon a munkahelyi pszicho-szociális kockázatokról, elemezze a hazai fejlesztésük digitális eszközöket és azok felhasználási területeit, és egy kérdőíves lekérdezés segítségével elemezze egy konkrét hazai eszköz felhasználóinak tapasztalatait.

Pszicho-szociális kockázatok a munkahelyen

A pszicho-szociális kockázatok a mentális egészségre nézve széles skálát ölelnek fel, melyek egyéni, otthoni, társadalmi szinten vagy akár (össz)gazdasági szinten is megjelenhetnek¹ és ennek csak egy részét képezik a munkahelyen megjelenő kockázatok, korai kutatásokban stresszorok.²

A pszicho-szociális kockázatok kezelése országonként eltérő. Az OECD 2021-es egyik jelentésében kifejti, hogy például Japán és az Egyesült Királyság és Kanada is élen jár ezen a téren. Japánban az 50 főnél több főt foglalkoztató cégeknek évente egyszer kötelező egy stresszmérést végeznie, Kanadában már 2013 óta szolgáltatnak a munkatársaknak útmutatót arra vonatkozóan, hogyan alakítsanak ki egészséges és biztonságos munkakörnyezetet, míg az Egyesült Királyságban már több útmutató is megfogalmazásra került, ami segíti a rizikóazonosítást, értékelést, monitorozást, visszajelzést és a cselekvési tervek kialakítását.³

Hazánkban a hatályban lévő munkavédelmi törvényben az alábbi definíció található: „Pszichoszociális kockázat: a munkavállalót a munkahelyén érő azon hatások (konfliktusok, munkaszervezés, munkarend, foglalkoztatási jogviszony bizonytalansága stb.) összessége, amelyek befolyásolják az e hatásokra adott válaszreakcióit, illetőleg ezzel összefüggésben stressz, munkabaleset, lelki eredetű szervi (pszichoszomatikus) megbetegedés következhet be.”⁴ A hazai jogszabály

¹ COOPER C. L.–DAVIDSON M.: *Sources of stress at work and their relation to stressors in non-working environments*. 99–111. In: Psychosocial factors at work and their relation to health. Eds: Kalimo R., El-Batavi M.A., Cooper C.L., WHO Geneva, 1987.; COOPER C. L.–MARSHALL, J.: *White Collar and Professional Stress*. New York: Wiley, 1980.; Európai Bizottság et al, 2019.

² Cooper–Marshall 1980, Cooper–Davidson 1987, Európai Bizottság et al, 2019; WHO, 2022.

³ OECD, 2021a.

⁴ 1993. évi XCIII. törvény a munkavédelemről. 36.

szerint 3 évente van a munkáltatónak kötelezettsége arra vonatkozóan, hogy feltárják a veszélyforrásokat, beazonosítsák a kockázatokat és olyan intézkedéseket hozzanak, melyekkel ezek a kockázatok csökkenthetőek.

Nistor és szerzőtársai kifejtik, hogy a pszicho-szociális kockázatok vizsgálatát erősen nehezíti, hogy a hazai törvényi előírás nem ad konkrét javaslatot arra vonatkozóan, hogyan valósuljon meg a felmérés. Szakmai munkájukban azonban összeállították a COPSOQ II (Koppenhágai Kérdőív a Munkahelyi Pszichoszociális Tényezőkről II; Copenhagen Psychosocial Questionnaire II) kérdőív hazai adaptációját, „mely 28 skálával, 7 fő dimenzió mentén vizsgálja a munkahelyi pszichoszociális kockázati tényezőket, valamint az egyes egészségi állapot mutatókat (kiégés, stressz, alvászavar, önbecsült egészségi állapot)”.⁵ A kérdőívben egyéni és szervezeti kockázatkezelésre is van lehetőség, és iparágtól függetlenül jól használható a mérésre. A 7 fő dimenzió tartalmazza az egészségi állapot, jóllét; együttműködés és vezetés; szervezet és munkakör; munkahelyi követelmények; munka–magánélet egyensúly; bizalmi légkör (vezetés, munkatársak iránt) és a bizalmi légkör zaklatással kapcsolatos vonatkozásainak vizsgálatát.⁶

A pszicho-szociális kockázatok vizsgálatához kapcsolódóan McDaid és szerzőtársai megállapítják, hogy a jelenlegi gazdasági témájú cikkeket vizsgálva inkább foglalkoznak az egyéni, mint a szervezeti szinttel. Ebben a kutatási vizsgálatban arra is keresem a választ, hogy jelenleg a piacon lévő applikációk/ szoftverek melyik pszicho-szociális tényező csökkentéséhez tudnak hozzájárulni.⁷

A következő táblázatban (1. táblázat) foglalom össze a különböző elméletek pszicho-szociális kockázat besorolásait és keresem az elméletekben fellelhető párhuzamokat.

Cooper-Mars-hall 1980	Cooper-Davidson 1987 p. 108	WHO 2010	Európai Bizottság et al 2019	WHO 2022 (saját fordítás)
		Fizikai munkakörnyezet: A munkahely fizikai környezet jellemzői, munkavédelem		Nem biztonságos vagy rossz fizikai munkakörülmények
	Munkakör ellátásához lényeges: Személy/környezet illeszkedés		Környezet és berendezések	

⁵ NISTOR K.–ÁDÁM Sz.–CSERHÁTI Z.–SZABÓ A.–ZAKOR T.–STAUDER A.: *A Koppenhágai Kérdőív a Munkahelyi Pszichoszociális Tényezőkről II (COPSOQ II) magyar verziójának pszichometriai jellemzői*. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 2015/2. (16.) 180.

⁶ Nistor et al, 2015.

⁷ MCDAID D.–PARK A.–WHALBECK K. *The Economic Case for the Prevention of Mental Illness*. Annu Rev Public Health. 2019 Apr 1; 40:373–389.

<p>A munkából eredő faktorok: Munkafeltételek Túlterhelés a munkában</p>	<p>Felszerelés Fizikai veszély Munkával való elégedettség Képzés Műszakos munka Munka túlterheltsége Alulterhelt munka A munkával kapcsolatos önbecsülés</p>		<p>Munkakör tartalma Munkaterhelés és munkavégzés üteme Munkarend</p>	<p>Túlzott munkaterhelés vagy munkatempó Hosszú, nem társasági vagy rugalmatlan munkaidő</p>
<p>Szervezeti szerep: Szerep kétértelműség Szerepkonfliktus Felelősség Más szerep stresszorok</p>	<p>Szervezeti szerephez: A szerep kétértelműsége Szerepkonfliktus Felelősség az emberekért Szervezeti határok</p>		<p>Szervezetben betöltött szerep</p>	<p>Készségek alulhasználata vagy alulképzettség a munkához Tisztázatlan munkakör Alul- vagy túlpromóció</p>
<p>Munkahelyi kapcsolatok: Kapcsolat a felettel Kapcsolat a beosztottal Kapcsolat a kollégákkal</p>	<p>Kapcsolatok/társadalmi támogatás: Kollégák, felügyelők, beosztottak</p>		<p>Munkahelyi interperszonális kapcsolatok</p>	<p>Korlátozott támogatás a kollégáktól vagy autoriter felügyelet</p>
<p>Karrier (fejlődés): Stabilitás hiánya A státusz inkongruitás⁸</p>	<p>Karrierfejlődés: Előléptetés A munkahely biztonságának hiánya A munka jövőjének kétértelműsége Állapotkongruencia Elégedettség a fizetéssel Kapcsolat/szociális támogatás</p>		<p>Szakmai előmenetel</p>	<p>Karrierfejlesztésbe való rossz befektetés</p>
<p>A szervezeti struktúra és léggör:</p>	<p>Szervezeti struktúra és léggör: Politika Konzultáció/kommunikáció Részvétel a döntéshozatalban Viselkedési korlátozások A tanszéki politikák merevsége</p>	<p>Pszichoszociális munkakörnyezet: Munkaszervezés, szervezeti kultúra, értékek, attitűd, meggyőződések és vállalati gyakorlatok</p>	<p>Szervezeti kultúra és funkció Ellenőrzés</p>	<p>Létszámihiány Munkaterv vagy munkaterhelés ellenőrzésének hiánya Negatív magatartást lehetővé tevő szervezeti kultúra</p>

⁸ Össze nem illőség

	Jelentős mások			Erőszak, zaklatás, diszkrimináció és kirekesztés
A szervezet mint stressz				Munkahely bizonytalansága Nem megfelelő fizetés
A szervezeten kívüli stressz		A vállalkozás társadalmi környezetbe való bevonódása: Olyan intézkedések, amelyek érintik a munkatársak közvetlen családját, tágabb környezetét, közösségét.	Az otthon és a munkahely elvárásai közötti ellentét (interfész)	Ütköző otthoni/munkahelyi igények
		Egészséggel kapcsolatos belső erőforrások: Egészségügyi szolgáltatás, információ, erőforrás, rugalmasság		

1. táblázat: Munkahelyi pszicho-szociális faktorok szakirodalmi áttekintése
Forrás: a szakirodalom alapján saját szerkesztés⁹

A Cooper-Marshall, Cooper-Davidson és a WHO 2010-es tanulmányai még különböző fő faktorokat határoznak meg, melyet kibontanak részfaktorokra,¹⁰ míg az Európai Bizottság 2019-es és a WHO 2022-es tanulmányai már inkább felsorolás szintjén ismertetik a kockázati tényezőket. Az összehasonlítás alapján elmondható, hogy a WHO 2010-es meghatározása a legkevésbé megfeleltethető a többinek, míg a másik négy szakirodalmi meghatározásnál nagy átfedéseket lehet felfedezni.

⁹ Vö. Cooper-Marshall, 1980; Cooper-Davidson, 1987. 108; WHO, 2010; Európai Bizottság et al, 2019; WHO, 2022.

¹⁰ Cooper-Marshall, 1980; Cooper-Davidson, 1987, p. 108; WHO, 2010.

A leginkább megjelenő faktorok:

- fizikai környezethez köthető;
- munkakör ellátásához köthető;
- szervezeti szerephez köthető;
- munkahelyi kapcsolatokhoz köthető;
- karrierfejlődéshez köthető;
- szervezeti struktúrához és légkörhöz, a munkahelyi pszicho-szociális tényezőkhöz köthető;
- szervezeten kívüli tényezőkhöz, otthoni, közösségi, társadalmi elvárásokhoz köthető.

A pszicho-szociális faktorok átvizsgálása során számos elméletet néztem át, melyeknél bár vannak átfedések, alapvetően változó, alakuló besorolásokról beszélhetünk.

Digitális eszközök piaca, külföldi és hazai trendek

A külföldi portálokon a „mental health app employee”-ra a Google 94 millió, a „wellness apps employee” keresőszavakra 77 millió találatot adott ki. A cikkben alapvető cél azokat a támogató hazai programokat feltárni, amit a cégek használhatnak, finanszírozhatnak munkatársaik számára, jól beépíthetőek a különböző munkatársi jóllétet, elégedettséget támogató programokba.

Általánosságban elmondható, hogy a mentális egészséget támogató digitális programok skálája egyre szélesedett az elmúlt időben, főleg a Covid-19 járvány egyik hatásaként indultak el ilyen irányú folyamatok, befektetések. 2020-ban a befektetők világszinten mintegy 1,5 milliárd dollárt költöttek el a mentális egészséggel foglalkozó startupokra¹¹. A különböző munkahelyi egészségprogramok már a negyedik generációnál járnak,¹² melyek már nem az egyén, de a teljes szervezet szintjén foglalkoznak az egészségfejlesztéssel, tehát itt is megjelenik már az igény a szervezet részéről az egyén lelki/fizikai állapotáról történő visszacsatolásra.

A mentális egészséget segítő digitális programok, webalkalmazások egyik összefoglaló neve az e-mentális egészség (eMH), mely „az interneten és a kapcsolódó technológiákon keresztül nyújtott vagy továbbfejlesztett mentálhigiénés szolgáltatásokra és információkra vonatkozik. Ide tartozik minden technológia-alapú terápia, beleértve az internetalapú programokat, mobiltelefonos alkalmazásokat, a távgyógyítást és az információs weboldalakat.”¹³

Az e-mentális egészség programok között az alábbiakat különböztethetjük meg:¹⁴

- teleegészség (telehealth)
- hordható számítástechnika és monitorozás (wearable computing and monitoring)

¹¹ Rekordszinten a mentális egészséget fejlesztő startupok befektetései, de a depressziósok száma is. <https://forbes.hu/uzlet/mentalis-egeszseg-sartup-befektetes/> [2023. 04. 14.]

¹² SZABÓ Á. – JUHÁSZ P.: *A munkahelyi egészségprogramok értékkeremtésének mérési lehetőségei*. Vezetéstudomány, ISSN 0133-0179, 2019/2. (50.) 59–71.

¹³ STONE L. – WALDRON R. (2019): *“Great Expectations” and e-mental health: The role of literacy in mediating access to mental healthcare*. *Aust J Gen Pract.* 2019 Jul; 48(7). 475. Saját fordítás <http://www.racgp.org.au/AJGP/2019/july/emental-health/>

¹⁴ Saját fordítás

- online források és applikációk (online resources and apps)
- virtuális valóság (virtual reality)
- online támogató csoportok (online support groups)
- digitális értékelő és diagnosztikai eszközök (digital assessment and diagnostic tools)
- terápiás játékok (therapeutic gaming)
- digitális kezelési programok (digital treatment programs) (Research Futures, 2021)

Egy másik besorolás, ami alapján kategorizálhatjuk a különböző eszközöket:

- Mi az a terület, amit támogatnak (pl.: lehet egy vagy akár több speciális kihívás) (stressz, depresszió, alvás).
- Mi az a keretrendszer, amivel dolgoznak (pl.: CBT – kognitív viselkedésterápia, mindfulness, pozitív pszichológia).
- Milyen személyes célok elérését támogatják (pl.: reziliencia, mindfulness, egészséges szokások kialakítása).¹⁵

A hazai digitális eszközök piaca egy szűkebb réteg, ezért itt a kiválasztási szempont az volt, hogy mik azok a digitalizált megoldások, amik a munkatársi elégedettség, jóllét és egészség témaköréhez (legyen az mentális vagy fizikai) hozzá tudnak járulni/kapcsolódni, azonban nem vettem figyelembe azokat, amik csak kommunikációs platformot biztosítanak a munkavállalóknak, ezzel is próbálva speciálisabban megfogni az alkalmazások körét. A kiválasztásnál szempont volt még, hogy ezek a megoldások ne az egyének, hanem a cégeket célozzák meg, vagy számukra is legyenek elérhetőek.

Összesen 9 digitalizált megoldás került be az elemzésbe. Ebből 4 olyan szoftveres megoldás, ami egy webalkalmazáson keresztül érhető el, 1 olyan, ami a weben is, és letölthető telefonos alkalmazás (app) formájában is elérhető, és 4 olyan, ami tisztán telefonra letölthető alkalmazás.

Hazai digitális eszközök és a pszicho-szociális kapcsolatok vizsgálata

Az alábbi (2.) táblázatban gyűjtöttem össze azokat a megoldásokat, amelyek hozzájárulhatnak a munkahelyi jóllét kialakulásához. Az összefoglaló táblázatot az alábbi kérdések mentén összegeztem:

- Mit támogat ez a megoldás?
- Milyen módszertannal dolgozik?
- Mire nyújt megoldást a szervezetben?
- Mérhető-e, vannak-e a szervezet/felhasználó számára látható adatok?

¹⁵ Using technology to support employee mental health. <https://www.forbes.com/sites/onemind/2020/09/23/using-technology-to-support-employee-mental-health/> [2023. 04. 15.]

SZOFTVEREK	Mit támogat	Módszertan	Mire nyújt megoldást?	Mérhető?
Cheq https://cheqbot.com/megoldasok/	Munkatársi elégedettség	Kérdőívek	Jóllét állapotfelmérés	Igen – összesített elemzés
CX-ray https://www.cx-ray.com/	Elégedettség Felmérés	Kérdőívek	Jóllét állapotfelmérés és nyomon követés	Igen – összesített eredmények
HR master https://hrmaster.hu/termek	<i>Dolgozói visszajelzés</i> Dolgozói elégedettségmérés	Vizuális eszközök használata (visszajelzésre) Kérdőívek	Jóllét állapotfelmérés	Visszajelzés: nem egyértelmű Elégedettség: összeredmények
MyPro Analytics https://myproanalytics.hu/	Elégedettség mérés Hangulatmérés + <i>munkatársi visszajelzés-adás</i>	Kérdőívek Munkatársi visszajelzés – ikonok, szöveges leírás	Jóllét állapotfelmérés Mentális egészség nyomon követése	Igen – összesített eredmények Igen – egyéni eredményekre kimutatás
Blue Colibri – platform + alkalmazás https://hu.bluecolibriapp.com/	Elköteleződés növelése Elégedettség mérés Motiváció	Kérdőívek Munkatársi visszajelzés Gamification (kihívások)	Jóllét állapotfelmérés Fizikai aktivitás növelése	Igen – analitikával, összesített eredmények Egyéni eredmények
APPOK	Témakör	Módszertan	Mire nyújt megoldást?	Mérhető?
Beeward https://beeward.buzz/	Munkahelyi <u>motiválás, elismerés kultúra</u>	Munkatársi visszajelzés, pontgyűjtés	Elismerés, közösség építés	Igen, egyéni adatok
Dokiapp https://dokiapp.hu/	Online orvosi konzultáció és online pszichológiai konzultáció, továbbá tanácsadás	Panaszlista bejelölése Személyes beszélgetés	Pszichológiai egészség felmérése és növelése Fizikai egészség felmérése és növelése	Pszichológiai – nincs információ Fizikai – nyomon követhető
Fitpuli https://www.fitpuli.hu/	Fizikai aktivitás (mozgás, alvás)	Egyéni célkitűzések/kihívások Naplózás (vérnyomás, orvosi adatok stb.) Videók	Fizikai egészség nyomon követése	Igen – fizikai aktivitás: egyéni eredmények Csapatkihívások – összesített eredmények
Inversum https://inversum.eu Része: Napi-Relax mobilapp	Meditáció Relaxáció	Oktatófilmek Interaktív vezetett meditációk Videó, hanganyag	Mentális, pszichológiai egészség	Nem találtam erre vonatkozó információt

2. táblázat Összefoglaló táblázat a piacon található digitális megoldásokról. Forrás: weboldalak.

A táblázatól összességében az alábbi megállapítások tehetők:

- A leggyakoribb funkció, amire a cégek reagálnak, az a munkatársak elégedettség mérése. Ezen kívül megjelenik még az elköteleződésnövelés, munkatársi motiválás lehetősége, a munkatársi visszajelzésadás.
- Ami egy-egy megoldásban jelenik meg, az az online konzultációk – orvosi, pszichológiai szolgáltatás –, olyan megoldás, ami a fizikai aktivitást tudja nyomon követni és ami meditációra, relaxációra tanítja a munkatársakat.
- Módszertanilag leggyakrabban a kérdőívet használják ezek a megoldások, e mellett jelenik meg még a képek vagy ikonok, szöveges leírások kérése a munkatársaktól. A gamification – játékosítás – mint megoldás (oktatóvideók, pontgyűjtés) egy-egy helyen jelenik meg.
- A legtöbb alkalmazásnál csapatszintű, összesített eredmények nyomon követését teszi lehetővé, a megoldások közel felénél (4-nél) pedig az egyéni, munkatársi szintű eredmények is nyomon követhetők.

Már a mentális egészség összetevőinek vizsgálatakor láthatóvá vált, hogy nincs egységes fogalmi keretrendszer, sem besorolás. Mégis megkísérlem meghatározni, hogy a digitális megoldások melyik mentális egészség összetevőkre vannak hatással:

- Leggyakrabban a munkatársak pozitív érzelmeire hatnak, és arra, hogy igyekezzenek számukra a bevonódás érzését közvetíteni. (Erre úgy gondolom mind az öt online webalkalmazás épít.)
- A pszichológiai egészséget támogatja véleményem szerint a MyPro Solutions hanglemelezése, a Dokiapp online konzultáció funkciója és az Inversum meditációi.
- A személyes fejlődést támogatja a Blue Colibri, a Beeward és a Fitpuli applikációja.
- A fizikai egészséget a Dokiapp és a Fitpuli támogatja.

Céлом volt összegyűjteni azokat a hazai fejlesztésű webalapú megoldásokat is, melyek képesek a munkatársi elégedettség, jóllét és mentális egészség támogatására. A különböző megoldások vizsgálata során megállapítottam, hogy a kutatásban használt definíciók és a programokban felvázolt leírások nem mindig feleltethetők meg egyszerűen egymásnak. Ez valószínűleg abból is fakad, hogy ezeken a felületeken csak korlátozott információk állnak rendelkezésünkre, így nehezen lehet pontosan feltárni a program használata nélkül, hogy pontosan mit is fed le a megoldás.

Kérdőíves kutatás lekérdezésének eredményei

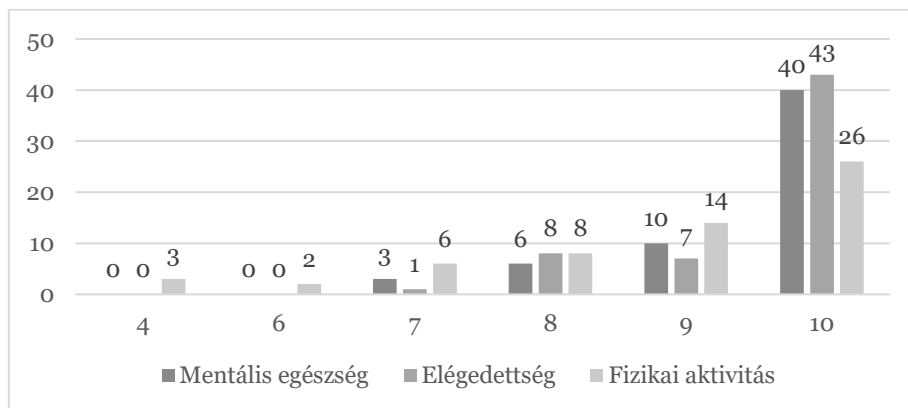
2023 november hónapban a MyPro Analytics felhasználóinak került kiküldésre egy kérdőív, melyt az hivatott vizsgálni, hogy milyen attitűdök jellemzik a felhasználókat, cégeket, és megítélésük szerint az általuk használt online program milyen előnyöket nyújt a szervezetben dolgozók számára.

A kérdőívet 59 fő töltötte ki, a kitöltők aránya 55,9% férfi, 41,1% női kitöltő volt. A kitöltők 64,4%-a Y generációs (27–41 év közötti), 57,6% (34 fő) rendelkezik felsőfokú végzettséggel, 54,2% szellemi munkát végez, 25,4% középvezető és 13,6% cégvezető. A kitöltők mindössze 3,4%-a jelölte, hogy fizikai munkát

végez. A cégek 50,8%-a 26–50 fő közötti cégméretű (kisvállalkozás), 51,3% az IT, telekommunikációs iparágban dolgozik, 13,8% a kereskedelemben és 12,1% az építőiparban. A cégek több mint fele foglalkozik már legalább egy éve a munkatársak jóllétével, és 20,3%-a a válaszadóknak jelölte, hogy kevesebb, mint egy éve kezdtek el ezzel a kérdéskörre foglalkozni.

A kérdőívben vizsgáltuk, hogy a kitöltők mennyire tartják fontosnak (1–10-es skálán, ahol 10 a legfontosabb), hogy a munkahelyen/munkahelyként figyelmet fordítsanak az alábbi három aspektusokra:

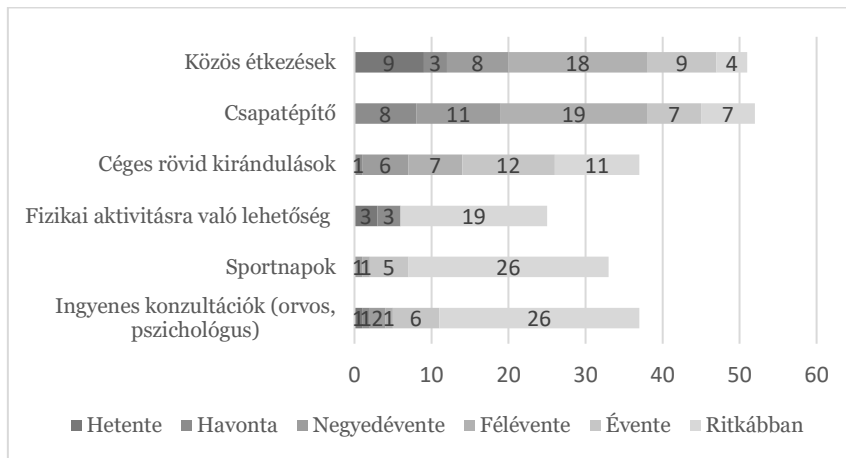
- A munkahelyi légkör támogassa a mentális egészség megőrzését (1. oszlop).
- Munkatársak elégedettségével foglalkozzanak munkahelyi keretek között (2. oszlop).
- Munkatársak fizikai egészség megőrzésével foglalkozzanak munkahelyi keretek között (3. oszlop).



1. ábra: Munkavállalók véleménye a munkahely szerepéről három aspektus mentén
Forrás: saját szerkesztés, kutatási adatok

Az ábrából kiderül, hogy míg a mentális egészség és elégedettség aspektusokat illetően a munkavállalók véleménye, hogy fontos (legalább 7-es fontosságú), hogy a munkahely foglalkozzon ezekkel a kérdésekkel, addig a fizikai aktivitást illetően a számok a 10-es értéket tekintve jóval alacsonyabbak, és ennél az aspektusnál fordulnak elő egyedül 4-es és 6-os fontossági értékek.

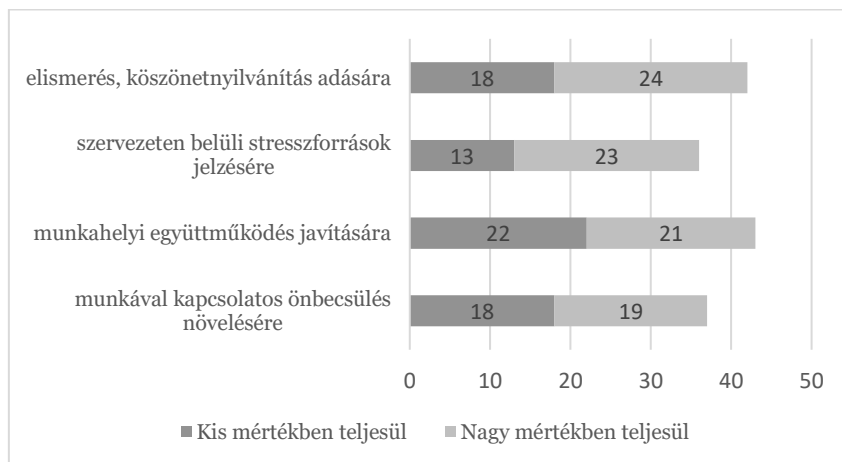
Megkérdeztük a munkavállalókat, hogy a cégnél, ahol dolgoznak, milyen offline módon szervezett programokat tartanak, és milyen gyakorisággal. A válaszokat az alábbi ábra (2. ábra) összegezi.



2. ábra: A kitöltők szervezeteinél megrendezésre kerülő offline programok és azok gyakorisága
 Forrás: saját szerkesztés, kutatási adatok

Az ábra alapján megállapítható, hogy a legrendszeresebb programok közé tartoznak a céges közös étkezések, csapatépítők és rövid kirándulások, míg az egészséggel kapcsolatos konzultációk jóval rendszertelenebbül jelennek meg.

Az alábbi ábrán került összesítésre, hogy milyen pozitív hozadékokat hozott az online alkalmazás bevezetése a munkavállalók életébe:



3. ábra: Az online alkalmazás pozitív hozadékai
 Forrás: saját szerkesztés, saját kutatás

Látható, hogy legnagyobb mértékben az elismerés, köszönetnyilvánítás és a szervezetben belüli stresszforrások jelzésére gondolják alkalmasnak a szolgáltatást, ezt követi a munkahelyi együttműködés javítására, valamint a munkával kapcsolatos önbecsüléssel növelésére tett pozitívum.

Összességében elmondható, hogy bár a munkavállalók fontosnak gondolnák, hogy a munkahelyük foglalkozzon a mentális egészséggel, az általuk szervezett programok között kevés és rendszertelen szinten jelennek meg az egészségmegőrzéshez kapcsolódóak.

Összefoglalás

A pszicho-szociális kockázatok munkahelyi jelenléte széleskörű és lehet egyéni, otthoni, társadalmi vagy gazdasági szinten is érezhető. A digitális eszközök piaca külföldön és hazai viszonylatban is dinamikusan fejlődik, különösen a mentális egészséget támogató programok terén. A hazai fejlesztésű webalapú munkahelyi egészségmegőrző megoldások átfogó értékelése során kiderült, hogy a legelterjedtebb funkciók közé tartozik a munkatársak elégedettségének mérése, az elköteleződés növelése és a motiválás lehetősége. A kérdőíves megkérdezés rávilágított arra, hogy fizikai aktivitással való foglalkozást kevésbé tartják a munkahelyek felelőségének, mint az elégedettséggel és a mentális egészséggel való törődést. A legtöbb munkahelyen még mindig az étkezéshez és közös időtöltéshez kapcsolódó programok vannak túlsúlyban. Egy online program használata sok pozitív hozaddal járhat a szervezetben dolgozók számára a mentális egészségük megőrzését illetően.

Irodalom

1993. évi XCIII. törvény a munkavédelemről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300093.tv>
- COOPER C. L.–DAVIDSON M.: *Sources of stress at work and their relation to stressors in non-working environments*. pp. 99-111. In: Psychosocial factors at work and their relation to health. Eds: Kalimo R., El-Batavi M.A., Cooper C.L., WHO Geneva, 1987.
- COOPER C. L.–MARSHALL, J.: *White Collar and Professional Stress*. New York: Wiley, 1980.
- EURÓPAI BIZOTTSÁG, A Foglalkoztatás, a Szociális Ügyek és a Társadalmi Befogadás Főigazgatósága WYNNE R.–HOUTMAN I. –LEKA S., et al.: *A mentális egészség támogatása a munkahelyen: útmutató egy átfogó megközelítés megvalósításához*. Kiadóhivatal, 2019.
<https://data.europa.eu/doi/10.2767/30288>
- MCDAID D.–PARK A.–WHALBECK K. *The Economic Case for the Prevention of Mental Illness*. *Annu Rev Public Health*. 2019 Apr 1; 40:373–389.
DOI: [10.1146/annurev-publhealth-040617-013629](https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-040617-013629)
- NISTOR K.–ÁDÁM Sz.–CSERHÁTI Z.–SZABÓ A.–ZAKOR T.–STAUDER A.: *A Koppenhágai Kérdőív a Munkahelyi Pszichoszociális Tényezőkről II (COPSOQ II) magyar verziójának pszichometriai jellemzői*. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 2015/2. (16.) 179–207.
DOI: [10.1556/0406.16.2015.2.3](https://doi.org/10.1556/0406.16.2015.2.3)

- OECD (2021a): *A New Benchmark for Mental Health Systems: Tackling the Social and Economic Costs of Mental Ill-Health*, OECD Health Policy Studies, OECD Publishing, Paris,
DOI: 10.1787/4ed890f6-en
- RESEARCH FUTURES: *e-Mental health implementation requires more robust studies*. *Research Futures*. 2021. Feb 25.
<https://researchfeatures.com/e-mental-health-implementation-requires-robust-studies/#>
- STONE L.–WALDRON R.: "Great Expectations" and e-mental health: The role of literacy in mediating access to mental healthcare. *Aust J Gen Pract*. 2019 Jul; 48. (7.) 474–479. <http://www.racgp.org.au/AJGP/2019/july/emental-health/>
DOI: 10.31128/AJGP-11-18-4760
- SZABÓ Á.–JUHÁSZ P. (2019a): *A munkahelyi egészségprogramok értékteremtésének mérési lehetőségei*. *Vezetéstudomány*, 2019/2. (50.) 59–71.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2010): *Healthy workplaces: a model for action: for employers, workers, policy-makers and practitioners*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44307>
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2022): *World mental health report: transforming mental health for all*. Geneva: Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>

Abstract

THE POSSIBILITIES OF REDUCTION OF WORKPLACE-RELATED PSYCHOSOCIAL RISKS WITH THE HELP OF A DOMESTIC DIGITAL TOOL

The exploration of psycho-social risks of employees at work has been a research topic in the domestic literature. In my presentation I aim to give a detailed picture of the online solutions currently available for companies in the domestic mental health market.

I detail the psycho-social risks that employees may be exposed to within the organisation, and how domestic applications can offer employers solutions to reduce these risks.

Kiss Zoltán**A BAJAI RÖPLABDÁZÁS ARANYKORA****AZ IDŐSZAK MEGHATÁROZÓ EGYÉNISÉGEI
II.**

A bajai röplabdázás történetét feldolgozó tanulmány egy korábban megjelent írásnak a folytatása, amely a *Danubius Noster* X. évfolyamának 2022/4. számában jelent meg ugyanezen címmel. Az I. rész a röplabdázás egyetemes történetének rövid ismertetése után a sportág hazai megjelenését és fejlődését vizsgálta szűkebb keretek között, amit a röplabdasporthoz bajai vonatkozású sikereinek, jelentősebb eredményeinek bemutatása követett. Az egykor virágzó bajai röplabdázás korszakába történő bepillantás érzékeltette, hogy annak az egy-két évtizednek a sportágra gyakorolt hatása kiemelkedően meghatározó volt országos viszonylatban. Az I. rész három játékos (Gálos László, Dr. Tüske Ferenc, Dr. Lantos Csaba) pályafutásának bemutatásával zárult, akiknek közös ismerve volt, hogy mindhárom Baján ismerkedtek meg a röplabdával, és együtt jutottak el az 1964-es tokiói nyári olimpiára – a sportág egyetemes történetének első olimpiájára –, ahol az előkelő 6. helyezést érték el. A magyar férfi nemzeti válogatott azóta képtelen volt az olimpiára való kijutást kiharcolni, így a sportág férfi szakágának hazai történetében az olimpiai szereplés egyelőre megismételhetetlennek bizonyult.

A témát feldolgozó II. rész olyan további játékosok pályafutásáról emlékezik meg, akikben szintén közös jellemző, hogy Baján ismerkedtek meg a röplabdázással és a sportágban országos hírnévre tettek szert, hiszen válogatott játékosok, magyar bajnokok, magyar kupagyőztesek, szövetségi kapitányok, sikeres edzők kerültek ki közülük. A felsorolás a születési idő szerinti logikát követi, ahogyan az az előző részben is volt.

Garamvölgyi Máttyás (1944-) ^{1; 2; 3; 4; 5}

1944 április 4-én Baján született. Sportolói pályafutását tornászként kezdte a bajai III. Béla Gimnáziumban, ahol 1961-ben tagja volt az országos középiskolás tornász csapatbajnokság második helyen végzett iskolai válogatottnak. Ugyanebben az évben atlétikából is jeleskedett, az országos döntőn 6. helyezést ért el rúdugrásban. 1962-ben került a Testnevelési Főiskolára, ahol egyik tanára, Tarnawa

¹ CH. GÁLL András–GALLAI László–GY. SZABÓ Csilla–JUNI György–LUKÁTS György–NÁDAS Pál–SZABÓ Gábor–VAD Dezső–ZSOLT Róbert: *A magyar röplabdázás 50 éve*, Aréna 2000, 1996.

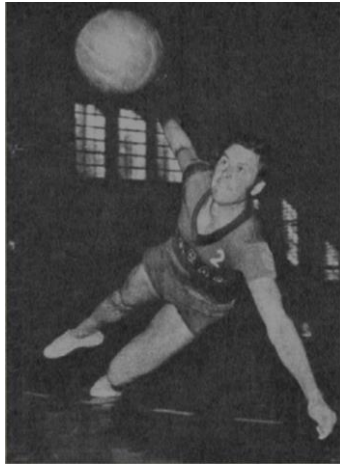
² GALLAI László–JUNI György–KIS Tamás: *Edzők a pálya szélén*, In: JUNI György (Főszerk.): *Röplabda 1996-2006*, Magyar Röplabda Szövetség kiadványa, 2006. https://hunvolley.hu/wp-content/uploads/2017/02/roplabda%20_46_evkonyv/mobile/index.html [2024. 02. 04.]

³ Múlt és Jelen - Gulyás László beszélgetése Garamvölgyi Máttyással, Forrás: M4 Sport, Adásnap: 2018. január 28., <https://nava.hu/id/3314336/> [2024. 02. 11.]

⁴ https://hunvolley.blog.hu/2011/04/04/boldog_szuletesnapot_garamvolgyi_matyas [2022. 11. 05.]

⁵ <https://hunvolley.hu/?p=34925> [2022. 11. 05.]

Ferdinánd irányította a röplabdázás felé. Hamarosan bekerült a TF NB I-es együttesébe, amit később a válogatott keretbe való behívó követett. 1965-ben a IV. Nyári Universiadén a röplabdacsapat tagjaként 2. helyezést ért el. A diploma megszerzését követően 1966-ban a Vasasba igazolt, ahol 1971-ig játszott. Csapatával 1968-ban a Magyar Népköztársasági Kupában bronzérmet szereztek.



Garamvölgyi Máttyás 1969. 04. 20-án a Vasas SC színeiben játszott NB I-es mérkőzésen az újszittiek ellen (1. kép)⁶

A TF elvégzése után 1966 és 1975 között több általános-, illetve középiskolában is tanított. 1974-ben edzőként a TF csapatához került, majd 1975-ben a magyar férfi válogatott szövetségi kapitánya (Tarnawa Ferdinánd, egykori tanára) maga mellé hívta szövetségi edzőnek. Tarnawa hamarosan lemondott szövetségi kapitányi tisztségéről, így 1976 januárjában Garamvölgyi Máttyást nevezték ki a felnőtt férfi válogatott vezetőedzőjének, amely tisztséget egészen 1983-ig betöltött. Munkássága alatt három Európa-bajnokságra (1977-ben 4. (Garamvölgyi a 2. kép felső sorának közepén szövetségi kapitányként); 1979-ben 8.; 1983-ban 11. helyezés), valamint az 1978-as 24 csapatos olaszországi világbajnokságra (11. helyezés) is sikerrel vezette ki a csapatát. Utóbbi bravúrt azóta sem tudta megismételni a nemzeti együttes. A válogatottban edzője volt a szintén Bajáról indult Takács Benjáminnak és Bogár Gézának is. 1983-ban egy hirtelen váltással a Vasas női csapatához szerződött, ahol a szakosztály legnevesebb edzői között tartják számon. 1996-ban egy rövid időre a magyar férfi válogatott, valamint 2000 és 2002 között a női válogatott szövetségi kapitányi tisztségét is betöltötte. Egykori játékosa, Buzek László szerint Garamvölgyi Máttyás korszerű módszerekkel dolgozott, és úgy tudott fegyelmet tartani, hogy közben a játékosok közé tartozott. Hívták edzőnek Belgiumba, Kuvaitba és Törökországba is. Végül Törökországot választotta, ahol összesen 11 szezonon keresztül edzősködött. A leghosszabb időt 1995 és 2001 között az Eregli férfi csapatánál töltötte, akikkel 2001-ben az európai Tegus

⁶A kép forrása: https://hunvolley.hu/wp-content/uploads/2023/01/vasas_book.pdf [2024. 02. 18.]

Kupában a legjobb négy közé jutottak. Törökországi munkája során két évig volt a török válogatott edzője, és egy alkalommal az év legjobb külföldi edzőjének is megválasztották. A Magyar Edzők Társaságának alapító tagja. A 2003-ban alapított Héraklész-program atyjaként tartják számon, amit az utánpótlás-nevelés segítésére hívtak életre. 2004-ben mesteredzőnek választották, amihez nagyban hozzájárult a sikeres hazai és külföldi edzői tevékenysége, valamint a nevével fémjelzett publikációk sokasága, amelynek listájában két könyv is szerepel: *Röplabda és A röplabdázás technikája és taktikája* címmel. Fizikailag aktív életét jól szemlélteti, hogy 70 éves korában még indult a Bonyhád–Bátaszék 24 km-es futóversenyen.

2022-ben több évtizedes példamutató edzői munkássága és kiemelkedően sikeres életműve elismeréseként a Magyar Röplabda Szövetségtől Életműdíjat kapott.



Az 1977-es finnországi Európa-bajnokságon negyedik helyezést elért magyar férfi röplabda válogatott három Bajáról indult játékosal a soraiban (2. kép)

Páncsity István (1944–)^{8; 9; 10}

Katymáron született, Baján tanult röplabdázni. 1962-ben érettségizett a bajai III. Béla Gimnáziumban, amelynek csapatával országos középiskolai bajnokságot nyert az 1960/61-es tanévben. A Bajai Honvéddal 1966-ban az NB I-es bajnokság 7. helyét szerezték meg, ezzel a legjobb vidéki csapatként fejezték be a szezont. Ezt követően az Újpesti Dózsa egyik meghatározó játékosa lett, a Magyar Népköztársasági Kupában 1968-ban 2.; a Nemzeti Bajnokság I. osztályában 1968-ban 3.; 1969-ben 2., 1971-ben pedig az 1. helyezett csapat tagja volt. A 3. képen játék közben látható egy Vasas elleni bajnoki mérkőzésen az 1968. május 25-ei férfi

⁷ A kép forrása: <https://hunvolley.hu/?p=6783> [2022. 11. 06.]

⁸ ZALAVÁRI László: „Ha valaki mindent szeret, semmiben sem ér el komolyabb eredményt...” Schmidt Lajossal tornásmúltról, tanári és edzői pályafutásról, Bajai Honpolgár, 2018. január-február, XXIX. évfolyam 1–2. (326–327.) szám 9–11.

⁹ https://hunvolley.hu/wp-content/uploads/2023/01/vasas_book.pdf

¹⁰ https://hunvolley.hu/?page_id=8371 [2024. 02. 06.]

röplabdabajnokság rangadóján. 1968 és 1971 között 33 alkalommal volt a nemzeti válogatott tagja, jelentősebb eredményei között említhető az 1970-es bulgáriai Világbajnokság 11. helyezése és az 1971-es olaszországi Európa-bajnokságon elért 5. helyezés.



A szemben lévő Újpesti Dózsa játékosai közül balról a harmadik Páncsity István (3. kép)¹¹

Kasziba István (1945-2020)^{12; 13; 14; 15; 16; 17}

1945. december 7-én Jánoshalmán született. 1960-ban Rácz Sándor testnevelő irányításával kezdett el röplabdázni a bajai III. Béla Gimnáziumban, ahol az 1962/63-as és az 1963/64-es tanévben is tagja volt az országos középiskolai bajnokságot nyert csapatnak. 1968-ig a Bajai Honvéd, 1968–1970-ig a Budapesti Spartacus, 1970–1978-ig a Budapesti Honvéd SE, végül 1979-ben az MTK-VM igazolt játékosa volt. Az NB I-ben egyszer ezüstérmet (1976) és kétszer bronzérmet (1971 és 1973), valamint a MNK küzdelmeiben kétszer ezüstérmet (1973 és 1975) nyert. Játékos pályafutása alatt a Testnevelési Főiskolán sportszervezői és edzői, majd a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán testnevelő tanári diplomát szerzett. 1969 és 1974 között 28 alkalommal szerepelt a nemzeti válogatottban.

¹¹ A kép forrása: <https://hunvolley.hu/?p=24087> [2024. 02. 06.]

¹² MAYER János: „Az elmúlt évtizedek legfelkészültebb szakembere volt...” *Búcsú Kasziba Istvántól (1945-2020)*, Bajai Honpolgár, 2020. szeptember, XXXI. évfolyam 9. (358.) szám, 18–19.

¹³ GERGELY Gyula: *Kasziba Istvánról (1945-2020) személyesen*, Bajai Honpolgár, 2020. október, XXXI. évfolyam 10. (359.) szám, 15.

¹⁴ Arcvonalok - Kasziba István röplabdaedző, Forrás: Kossuth Rádió, Riporter: Lantos Gábor, Adásnap: 2010. december 30., <https://nava.hu/id/1125628/> [2024. 02. 10.]

¹⁵ Múlt és Jelen - Gulyás László beszélgetése Kasziba István röplabdaedzővel, Forrás: M4 Sport, Adásnap: 2019. szeptember 08., <https://nava.hu/id/3555043/> [2024. 02. 10.]

¹⁶ <https://hunvolley.hu/?p=25127> [2022. 11. 06.]

¹⁷ SZABÓ Gábor: *Huszonhat éve izgul a padon*, In: JUNI György (Főszerk.) *Röplabda 1996–2006*, Magyar Röplabda Szövetség kiadványa, 2006. <https://hunvolley.hu/wp-content/uploads/2017/02/roplabda%2046%20evkonyv/mobile/index.html> [2024. 02. 04.]

Játékosként is sikeres volt, de a sportággal kapcsolatos karrierje leginkább edzőként teljesedett ki, az elért eredményei alapján méltán tartják az elmúlt évtizedek egyik legeredményesebb trénerének. Edzői pályafutását még játékosként, az utolsó aktív évében kezdte az MTK-nál, miután 12 vereség után a szakosztályvezető játékos-edzői feladatokkal bízta meg. A váltás olyannyira sikeresnek bizonyult, hogy irányításával 12 győzelemmel zárták a szezont, amit a Budapesti Spartacus férfi csapatával való fúzió követett, viszont 1980-tól már csak edzőként vállalta a további munkát. A két csapat között létrejött egyesülés mindössze egy évig tartott, aztán végleg megszüntették a férfi szakágat. Ezt követően 1981–1985 között a Budapesti Spartacus női csapatának irányításával bízták meg. Ezen időszak alatt a magyar női válogatott kispadjára is leülhetett, ahol a röplabdázás egyik legendás alakja, dr. Kotsis Attiláné mellett tovább pallérozhatta szakmai tudását. 1985-ben aztán átvette a női válogatott vezetését, akikkel 1987-ben Eb 10. helyezést ért el, és amely csapatot 1988-ig irányíthatta. Egy rövid külföldi időszakot leszámítva – 1989–1990-ben Katarban is edzősködött, ahol az Al Arabi S.C. férfi csapatával bajnoki címet nyert – ezután kizárólag női csapatok vezetésével foglalkozott. 1991-ben egy rövid időre még egyszer visszaült a női válogatott kispadjára is. A hazai női klubok közül 1988 és 1989 között a Vasas SC, 1990–1996 és 1999–2001 között az Eger, 1996–1999 között a Vértes Volán, 2001–2007 között pedig a BSE felnőtt női csapatok edzői tevékenységét látta el. Ezen időszakban csapataival 8 magyar bajnoki címet szerzett (1989, Vasas; 1991, 1994, 1995, 1996, Eger; 1999, Vértes Volán; 2004, 2006 BSE), valamint 4 alkalommal a Magyar Kupát is elhódította (1994, 1995, 1996, Eger; 1999, Vértes Volán). Az 1991-es győzelem azért is számított különlegesnek, hiszen a magyar röplabdázás történetében először nyert vidéki csapat bajnoki címet. Nemzetközi szinten említésre méltó az Eger csapatával 1996-ban elért 7. helyezése a Bajnokcsapatok Európa Kupájában. A női szakágban többször választották meg az év magyar edzőjének.

„Egykori játékosai szerint imádnivaló ember volt, noha a szakmában nem ismert pardont.”¹⁸



Az 1964-ben országos középiskolai döntőt nyert bélás csapat (az álló sorban balról a második Kacsiba István) (4. kép)¹⁹

¹⁸ MAYER: i. m.

¹⁹ A kép forrása: GERGELY: i. m. 15.

Takács Benjamin (1948–)^{20; 21; 22; 23}

Baján kezdett röplabdázni, a bajai III. Béla Gimnázium csapatával országos középiskolai bajnokságot nyert az 1963/64-es tanévben. 1966-ban harmadikos gimnazistaként az elsőosztályú bajnokság 7. helyét szerezte meg, ezzel a Bajai Honvéd csapatával a legjobb vidéki gárdaként végeztek. Ezt követően a fővárosba került, ahol 1974-ben diplomázott a Testnevelési Főiskolán. Több éven keresztül volt az Újpesti Dózsa meghatározó játékosa (jelenleg: UTE), ahol a mai napig a legnevesebb játékosok között tartják számon, magyar bajnok és kupagyőztes.

1974 és 1978 között 109 alkalommal volt a magyar válogatott tagja. A nemzeti válogatottal Európa Bajnokságon 1975-ben Jugoszláviában 11.; 1977-ben Finnországban pedig 4. helyezést ért el (Takács Benjamin a 2. kép alsó sorának balról az első guggoló játékosa). Az 1978-as olaszországi Világbajnokságon csapatával a 14. helyet szerezte meg. Edzőként 1979-ben a Budapesti Spartacus férfi röplabda csapatával 6. helyezést ért el.

A harmincas évei elején, még bőven a rendszerváltást megelőzően az NSZK-ba disszidált. Játzott a Stuttgart Bundesliga csapatában, ahova annak trénerre – korábbi középiskolai tanára és edzője – Rác Sándor invitálta. Hamarosan a württembergi ifjúsági válogatott edzője lett, amit a német röplabda szövetség felkérése követett az ifjúsági és a junior válogatott edzői posztjára, így mindhárom csapatnak azonos időszakban volt az edzője. Ezt követően Sindelfingenbe hívták, ahol egy iskola negyedik ligás röplabdacsapatának edzői feladataival bízták meg. A csapatot játékosedzőként három év alatt veretlenül vezette a Bundesligába. 47 éves koráig aktívan játszott, és 36 éven keresztül tanított egy gimnáziumban. Napjainkban sokat tartózkodik szülővárosában, Baján, és hódol egyik szenvedélyének, a horgászatnak.²⁴

Dr. Petrekanits Máté (1949-2022)^{25; 26; 27; 28; 29}

1949. július 3-án Baján született. A bajai III. Béla Gimnáziumban ismerkedett meg a röplabdázással, ahol csapatával 15 éves kora előtt már országos középiskolai bajnokságot nyert az 1963/64-es tanévben. 1966-ban a Bajai Honvéd játékosaként kapott meghívót a junior válogatottba, amely nemzeti együttesnek a Budapesten rendezett korosztályos Európa-bajnokságon végül az 5. helyezést sikerült

²⁰ ZALAVÁRI: i. m.

²¹ <https://roplabda.ute.hu/tortenet>

²² CH. GÁLL et al: i. m.

²³ https://hunvolley.hu/wp-content/uploads/2023/01/vasas_book.pdf

²⁴ Múlt és Jelen – Gulyás László beszélgetése Takács Benjamin röplabdázóval, Forrás: M4 Sport, Adásnap: 2020. október 25., <https://nava.hu/id/3705767/> [2024. 02. 10.]

²⁵ MÁYER János: „Dr. Petrekanits Máté (1949-2022) emlékére”, Bajai Honpolgár, 2022. szeptember, XXXIII. évfolyam 9. (382.) szám, 9–10.

²⁶ <https://hunvolley.hu/?p=35431> [2022. 11. 05.]

²⁷ JUNI György: Röplabda Almanach 1946–1986, Sportpropaganda, Bp., 1986.

²⁸ Múlt és Jelen - Gulyás László beszélgetése Petrekanits Mátéval, Forrás: M4 Sport, Adásnap: 2017. március 17., <https://nava.hu/id/3120021/> [2024. 02. 10.]

²⁹ <http://olimpia.hu/elhunyt-dr-petrekanits-mate-a-mob-szakmai-bizottsaganak-korabbi-tagja> [2024. 02. 8.]

megszerezni. Az érettségét követően a Testnevelési Főiskolán folytatta tanulmányait, ahol tagja lett a TFSE csapatának és a felnőtt válogatott keretének is. A diploma megszerzése után 1980-ig a Budapesti Honvédot erősítette, amely az időszak egyik legerősebb csapatának számított. A Honvéddal többször végzett dobogós helyen a magyar bajnokságban, a szakosztály legnevesebb játékosainak egyikeként tartják számon. Játékos pályafutását a Pénzügyőr csapatában fejezte be.

A válogatottban 1968–1975 között 107 alkalommal szerepelt. Az 1970-es bulgáriai világbajnokság 24 csapatos mezőnyében 11. helyezést, az 1971-es olaszországi Európa-bajnokságon 5. helyezést, az 1975-ös jugoszláviai Eb-n pedig 11. helyezést értek el. Az 1991-es argentinai szenior-világbajnokságon visszatért még a pályára, és a magyar csapattal aranyérmet szerzett. Hoboth Sándor, 113-szoros válogatott nyilatkozta róla, hogy kiemelkedő fizikai adottságai lenyűgözték a fel-törekvő ifjúságot, játékintelligenciája pedig csapata vezéregyéniségévé tette.

Még egészen fiatalon, a Bajai Rádióamatőr Klubban keltette fel érdeklődését a műszaki technika, aminek köszönhetően már válogatott játékosként maga épített műszereket, melyekkel különféle élettani, illetve fizikai paramétereket lehetett mérni. Az 1980-as évek elején bekerült a Repülõorvosi Kutatóintézetbe, ahol abban az időben készítették fel többek között Farkas Bertalan, úrhajóst is. Az elektronikai tudását fel tudta használni az élettan területén, aminek köszönhetően élsportolói pályafutását 42 évig tartó oktatói-kutatói munka követte, aminek meghatározó területe a terhelésvizsgálat volt. Kezdetben a BHSE Módszertani Osztályán alakult tudományos csoportban segítette sportolók felkészülését, majd megalapította a Terhelésélettani Laboratóriumot, amit évekig vezetett. Ezt követően a Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF) Terhelésélettani Laboratórium vezetőjeként százezer feletti vizsgálatot végzett el sportolók, illetve fegyveres testületek számára. A Műszaki Egyetem tiszteletbeli tanára volt, mérnökök tanulták nála különböző eszközök használatát. A Magyar Élettani Társaságnak, a Magyar Olimpiai Bizottság orvosi, majd szakmai tudományos bizottságának, a Magyar Labdarúgó Szövetség orvosi bizottságának és a Magyar Edzők Társaságának is elnökségi tagja, valamint a Puskás Akadémia stábjának tudományos szakembere is volt. 1986-ban doktori címet szerzett, értekezésének címe: *Élsportolók teljesítmény- és fiziológiai jellemzői* volt. A terhelésélettan szakembereként sportágválasztási tanácsadóval is foglalkozott. Vizsgálatai alapján azt gondolta, hogy a gyermekek alkati tulajdonságát, genetikai adottságait figyelembe véve előre megmondható, hogy mely sportág magas szintű művelésére lehetnek alkalmasak, évekkel később milyen mértékű fizikai teljesítményre lehetnek képesek, valamint, hogy adott sportág művelése jelenthet-e a jövőben egészségügyi kockázatot.

Tudományos munkássága alapján 2010-ben a Nemzeti Sportszövetségtől *A sportolók egészségéért* kitüntetést kapott, 2015-ben pedig *Esterházy Miksa-díjjal* (5. kép) jutalmazták.



Petrekanits Máté (balról a második) 2015-ben az Esterházy Miksa-díj átadóján (5. kép)³⁰

Bogár Géza (1950-)^{31; 32; 33}

1950-ben Bácsbokodon született. 1963-ban ismerkedett meg szülőfalujában a röplabdázással Fekete Lászlónak köszönhetően, aki a település megye I. osztályában szereplő női röplabdacsapatának edzőjeként az ügyesebb fiúkat beállította a lányok ellen játszani. 1964-ben kezdte meg a tanulmányait a bajai III. Béla Gimnáziumban, ahol igazán elkezdett kiteljesedni a sportágban. Ugyanebben az évben – a tokiói olimpiát megelőzően – Baján rendezték meg a Magyarország – Japán válogatott férfi röplabdamerkőzést. Bogár Géza szerint a válogatott győztes edzőmeccse sok fiatalnak adott inspirációt a sportággal kapcsolatban. A Bajai Honvéddal 1966-ban az NB I-es bajnokságban 7. helyezést ért el. Bogár Gézát már 16 évesen, 2. osztályos gimnazistaként megkereste az Újpesti Dózsa – Páncsity István közbenjárásának köszönhetően –, ahol aztán több éven keresztül volt az egyesület meghatározó játékosa, és a mai napig a legnevesebb játékosok között tartják számon. A Dózsa színeiben a másik bajai játékosársával (Páncsity István) a Magyar Népköztársasági Kupában 1968-ban 2.; a Nemzeti Bajnokság I. osztályában 1968-ban 3.; 1969-ben 2., 1971-ben pedig az 1. helyezést ért el. Játszott a Spartacusban és a Budapesti Vasas Izzó SK-ban is, utóbbi egyesület játékosaként 1982-ben az év férfi röplabdázójának választották. 1970 és 1983 között összesen 205 alkalommal szerepelt a magyar válogatottban, amelynek színeiben az 1970-es bulgáriai világbajnokságon 11., az 1978-as olaszországi világbajnokságon 14. helyezést ért el. Európa-bajnokságon háromszor szerepelt: 1971-ben Olaszországban 5.; 1975-ben Jugoszláviában 11.; 1977-ben Finnországban 4. helyezést ért el (Bogár Géza a 2. kép felső sorának balról az első játékosa). Európa-bajnokságon csak kétszer teljesített jobban az 1977-es válogatott: 1963-ban ezüst-, 1950-ben pedig bronzérmesek voltak.

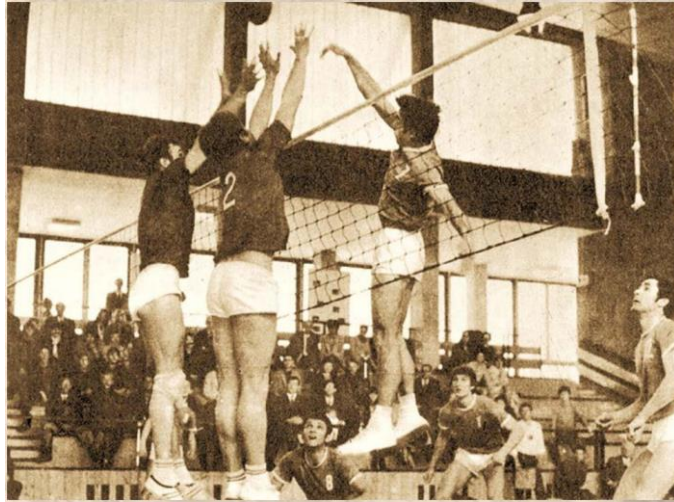
³⁰ A kép forrása: kormány.hu

³¹ CH. GÁLL és mtsai: i. m.

³² JUNI: i. m.

³³ Múlt és Jelen – Gulyás László beszélgetése Bogár Géza röplabdázóval, Forrás: M4 Sport, Adásnap: 2018. november 25., <https://nava.hu/id/3441455/> [2024. 02. 10.]

Bogár Géza 1984-ben Belgiumba igazolt, ezzel a férfiak közül a harmadik külföldre szerződött játékos lett. Egészen 58 éves koráig röplabdázott, gyakran látogat haza, egyre több időt tölt szülőhelyén.



Bogár Géza az Újpesti Dózsa játékosaként, szemben az 1-es mezben (6. kép)³⁴

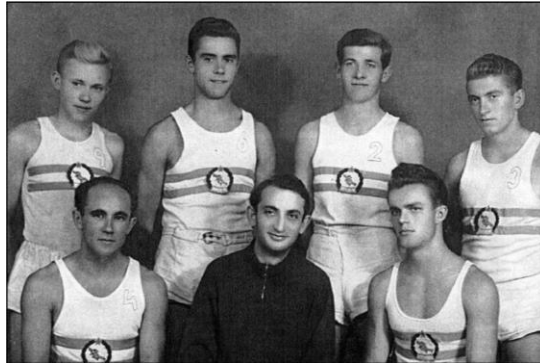
Összegzés

A Bajáról indult röplabdások olyan hazai és nemzetközi sikereknek lehetnek részesei, amelyek napjainkból nézve nagyon-nagyon távolinak tűnnek és a hihetetlen kategóriát súrolják.

A sikerek kovácsa Rác Sándor (1931–2014), a Bajai III. Béla Gimnázium egykori legendás testnevelője volt, akinek tanári és edzői munkássága – az 1960-as évek végén történt külföldre távozásáig – meghatározta nemcsak a bajai, hanem a honi röplabdázást is. Sőt, Gergely Gyula visszaemlékezése szerint Rác Sándor a nemzetközi röplabdázásra is komoly hatást gyakorolt, ugyanis a támadójáték hatékonysága érdekében kitalálta a hátsó középről végrehajtott támadás-befejezés variációt, amit a bajai III. Béla Gimnázium csapata alkalmazott először az 1963/64-es országos középiskolai döntőn. Ezen típusú támadásvariációt aztán egy világklasszis játékosunk tökéletesített, és mind a mai napig meghatározó eleme a modern röplabdázásnak. Edzőként Belgiumban, Hollandiában, Norvégiában és az NSZK-ban is sikereket aratott, miközben több egyetemen oktatóként is dolgozott. Szövetségi kapitánynak is felkérték, irányított holland és német korosztályos és felnőtt válogatottakat. Magyarországon volt olyan időszak, amikor a magyar férfi röplabda válogatott utazó keretének fele, a bajai III. Béla Gimnáziumban, még Rác Sándor (7. kép) tanítványaként ismerkedett meg a sportággal.³⁵

³⁴ A kép forrása: https://hunvolley.hu/wp-content/uploads/2023/01/vasas_book.pdf [2024. 02. 06.]

³⁵ GERGELY Gyula: *Emlékek a Bajai III. Gimnázium testnevelés- és sporttörténetéből (1960-1964)*, Bajai Honpolgár, 2015. február, XXVI. évfolyam 2. (291.) szám, 7–9.



Rácz Sándor az alsó sor közepén, a Bajai III. Béla Gimnázium testnevelőjeként és az iskola röplabdacsapatának edzőjeként (7. kép)³⁶

Az 1964-es tokiói olimpián 6. helyezett csapatból három, az 1965-ös budapesti IV. Nyári Universiadén ezüstérmes csapatból négy, az 1977-es finnországi Európa-bajnokságon 4. helyezett csapatból kettő játékos, valamint a szövetségi kapitány karrierje is Bajáról indult, itt ismerkedtek meg a sportággal, innen kerültek a korosztályos, illetve a felnőtt nemzeti válogatott tagjai közé. Több fővárosi egyesületben a mai napig számos Bajáról felkerült röplabdást a legnevesebb játékosok között tartanak számon, az UTE esetében ötöt. Egyesek az aktív játékot befejezve sikeres edzőkké, szövetségi kapitányokká váltak nemcsak hazai, hanem nemzetközi szinten is.

Rácz Sándor külföldre távozása után rövidesen eltűnt a bajai röplabdázás a sportág hazai térképéről. Munkája jól mutatja, hogy akár egy ember képes felvirágoztatni egy adott sportágot, ugyanakkor egy elhivatott szakember hiánya, egy adott sportág végét is jelentheti átmenetileg vagy akár véglegesen.

A tanulmány szerzője tisztában van azzal, hogy a bajai röplabdázás sikeres időszakának fejezetét sokkal többen írhatták az I. és a II. részben felsoroltaktól.

Ezen állítást jól példázza a Petőfi Népe újság 1961-es februári számában megjelent hír, miszerint Völgyi Ottót és Horváth Gézát az utánpótlás keret tagjai sorába vették fel.³⁷ Szalma Béla 1962-ben az Újpesti Dózsa bajnokcsapatának, illetve az 1965-ben a IV. Nyári Universiadén 2. helyezett csapatnak is a tagja volt.³⁸ De említhetném Dr. Gergely Gyulát, aki az 1962/1963. és az 1963/1964. évi középiskolai országos bajnokságot nyert csapat tagja volt. Előbbi döntőt tartja élete legemlékezetesebb mérkőzésének, amin az ifjúsági válogatottal megegyező ellenfelüket verték.³⁹ Tudomásom szerint Budapesten a Vasas utánpótláscsapatánál is edzősködött. Elismert testnevelő tanárrá, és sokat publikált pedagógiai szakíróvá vált, időnként Bajára is ellátogat.

³⁶ A kép forrása: MAYER János–GERGELY Gyula: *Gálos László (1933-2020) emlékére*, Bajai Honpolgár, 2020. október, XXXI. évfolyam 10. (359.) szám, 13–14.

³⁷ F. J.: *Nincsenek létesítményeink, de vannak eredményeink*. Petőfi Népe, 1961. február 1. (16. évf. 27. szám)

³⁸ <https://olimpia.hu/hirek/iv-nyari-universiade-1965-budapest-magyarorszag> [2024. 02. 06.]

³⁹ GERGELY (2015): i. m.

A szerző megértésüket és elnézésüket kéri mindazon játékosoktól, akik a legnagyobb tisztelet és jóindulat mellett esetleg kimaradtak a bajai röplabdázás aranykorszakába való visszatekintésből.

Irodalom

- JUNI György: *Röplabda Almanach 1946-1986*, Sportpropaganda, Bp., 1986.
- GALLAI László–JUNI György–KIS Tamás: *Edzők a pálya szélén*. In: JUNI György (Főszerk.): *Röplabda 1996–2006*, Magyar Röplabda Szövetség kiadványa, 2006. <https://hunvolley.hu/wp-content/uploads/2017/02/roplabda%2046evkonyv/mobile/index.html>
- GERGELY Gyula: *Emlékképek a Bajai III. Gimnázium testnevelés- és sporttörténetéből (1960–1964)*, Bajai Honpolgár, 2015. február, XXVI. évfolyam 2. (291.) szám, 7–9.
- GERGELY Gyula: *Kasziba Istvánról (1945-2020) személyesen*, Bajai Honpolgár, 2020. október, XXXI. évfolyam 10. (359.) szám
- CH. GÁLL András–GALLAI László–GY. SZABÓ Csilla–JUNI György–LUKÁTS György–NÁDAS Pál–SZABÓ Gábor–VAD Dezső–ZSOLT Róbert: *A magyar röplabdázás 50 éve*, Aréna 2000, 1996.
- F. J.: *Nincsenek létesítményeink, de vannak eredményeink*, Petőfi Népe, 1961. február 1. 16. évf. 27. szám
- MAYER János: „Az elmúlt évtizedek legfelkészültebb szakembere volt...” *Búcsú Kasziba Istvántól (1945–2020)*, Bajai Honpolgár, 2020. szeptember, XXXI. évfolyam 9. (358.) szám
- MAYER János–GERGELY Gyula: *Gálos László (1933–2020) emlékére*, Bajai Honpolgár, 2020. október, XXXI. évfolyam 10. (359.) szám
- MAYER János: *Dr. Petrekanits Máté (1949–2022) emlékére*, Bajai Honpolgár, 2022. szeptember, XXXIII. évfolyam 9. (382.) szám
- SZABÓ Gábor: *Huszonhat éve izgul a padon*. In: JUNI György (főszerk.) *Röplabda 1996-2006*, Magyar Röplabda Szövetség kiadványa, 2006. <https://hunvolley.hu/wp-content/uploads/2017/02/roplabda%2046evkonyv/mobile/index.html>
- ZALAVÁRI László: „Ha valaki mindent szeret, semmiben sem ér el komolyabb eredményt...” *Schmidt Lajossal tornázmúltról, tanári és edzői pályafutásról*, Bajai Honpolgár, 2018. január-február, XXIX. évfolyam 1-2. (326–327.) szám

Internetes hivatkozások

- <https://nava.hu/id/3314336/>
- https://hunvolley.blog.hu/2011/04/04/boldog_szuletesnapot_garamvolgyi_matyas
- <https://hunvolley.hu/?p=34925>
- <https://hunvolley.hu/?p=6783>
- https://hunvolley.hu/wp-content/uploads/2023/01/vasas_book.pdf

https://hunvolley.hu/?page_id=8371
<https://hunvolley.hu/?p=24087>
<https://nava.hu/id/1125628/>
<https://nava.hu/id/3555043/>
<https://hunvolley.hu/?p=25127>
<https://roplabda.ute.hu/tortenet>
https://hunvolley.hu/wp-content/uploads/2023/01/vasas_book.pdf
<https://nava.hu/id/3705767/>
<https://hunvolley.hu/?p=35431>
<https://nava.hu/id/3120021/>
<http://olimpia.hu/elhunyt-dr-petrekanyits-mate-a-mob-szakmai-bizottsaganak-korabbi-tagja>
<https://nava.hu/id/3441455/>
<https://olimpia.hu/hirek/iv-nyari-universiade-1965-budapest-magyarorszag>

Abstract

THE GOLDEN AGE OF VOLLEYBALL IN BAJA

DEFINING PERSONALITIES OF THE PERIOD

II.

This study on the history of volleyball in Baja is a continuation of a previously published article. Part I, after a brief introduction to the universal and domestic history of volleyball, presented the successes and major achievements of the sport in Baja, as well as the careers of three players (László Gálos, Dr. Ferenc Tüske, Csaba Lantos), who all had in common that they got acquainted with volleyball in Baja and played together at the 1964 Summer Olympic Games in Tokyo. Part II of the paper briefly describes the careers of other players (Mátyás Garamvölgyi, István Páncsity, István Kasziba, Benjamin Takács, Dr. Máté Petrekanyits, Géza Bogár) who also started from Baja. All of them have achieved national and some even international fame in volleyball, as they have been Hungarian champions, Hungarian cup winners, national team players, players signed abroad. Also, successful coaches of Hungarian and foreign clubs, captains of the Hungarian women's and men's national teams and coaches of other national teams came out of them.

Lengyel András

**KÖLTŐI LELEMÉNY VAGY TEXTOLÓGIAI BAKI?
A KÓRÓ/KARÓ-DILEMMÁRÓL**

A (bajai)
Keszthelyi György emlékének.

Van egy frazéma, amely mára teljesen összeforrott József Attila nevével, és bár jelentését és szerepét eddig még senki sem tudta kielégítően magyarázni, e nyelvi fordulat máig őrzi pozícióját a versben. „Kárával jöttél” – olvashatjuk az egyik sokat hivatkozott versben (ÖV 2005. II. 503.). Ez a szókapcsolat, valljuk meg, legalábbis szokatlan. Kárával sok mindent lehet csinálni, leverhetjük például valahol, azaz (határ)jelként használhatjuk, vagy sátorrögzítéshez használjuk, esetleg a szőlőt támogatjuk vele stb. A mozgás és a karó összekapcsolása azonban már egyáltalán nem evidens. A járáshoz (nyelvileg) kapcsolódó eszköz inkább a *bot* vagy a *pálca*: aki sétál, az (séta)pálcával korzózik, aki nehezen mozog (mert öreg vagy beteg), az inkább botot használ. Aki pedig, mondjuk, ütni akar, az *dorongot* vagy *bunkót* visz magával. Toldi pedig, Aranytól tudjuk, *rúddal* mutatta az utat. József Attila azonban joggal állíthatta magáról, hogy: „hanyag társadalmunkra *szabatos* szavam van” – csakugyan tudott fogalmazni. Ha tehát azt írta, hogy „káróval jöttél”, akkor abban lennie kell valaminek; biztos tudta, hogy miért fogalmazott így. A magyarul olvasó irodalomkedvelő tehát meghajol a költő sokszorosán megalapozott tekintélye előtt. És bár nem érti a frazémát, elfogadja.

S úgy látszik, a „szakma” is ezen az állásponton van; a szóban forgó vers minden kiadásban így szerepel.

Pedig van, ami e tradíció ellen szól. Mindenekelőtt két kemény textológiai tény: (1) nincs olyan autográf kézirat, amely e frazémát József Attila saját kézírásával igazolná; (2) van viszont egy nyomdai levonat, amely még a vers első közlése során készült, s amelyet a nyomdász az úgynevezett szedőpéldányról szedett ki – s ez a szóban forgó helyen más szókapcsolatot ad: „Kórával jöttél”.¹ A levonat, Horváth Iván (1990) jóvoltából, elég régen ismert, ám a közlő, majd az ő nyomán mások, még Stoll is túl konvencionálisnak ítélte a levonat által megjelenített változatot, és a szedés ismeretlen korrektorának döntését – „javítását” – fogadta el.

A kérdés csak az: a karós változat esetében költői leleményről van-e szó, vagy csupán textológiai bakiról?

A hajdani „korrektort” (aki valójában az egyik szerkesztő lehetett) ne bántasuk. Akár jól döntött, akár tévedett, döntését a pillanat diktálta, és munkája jellemben benne rejlett a hibázás lehetősége is. Az irodalomtörténet-írás, közelebbről a textológia felelőssége azonban más. Az irodalomtörténésznek van ideje, lehet megfontolt, a mérlegelésbe pótlólag is bevonhat szövegeket és adatokat,

¹ Erről Stoll Béla is tudott, vö. *József Attila összes versei I–III*. Kritikai kiadás. Közzéteszi Stoll Béla. Balassi, Bp., 2005. 503. (A továbbiakban: ÖV 2005. II.)

lehetősége nagy. A szakma tehát, ha egy hibát kodifikál, súlyosat hibázik. Hivatásával, az autentikus szöveg prezentálásával kerül szembe. Nyilvánvalóan a textológus sem automata, személyisége van. Horváth Iván például ötletes, kreatív, ám önjáró, sokszor önkényes „megoldásra” vetemedő textológus. Érdeemes figyelni ötleteire, de mérget azért nem tanácsos venni rájuk. „Orosz rulett” lehet belőle. Stoll Béla, fénykorában, a legjobb magyar textológus volt, egyebek közt a József Attila-kutatás is nagyon sokat köszönhet neki. Magam föltétlen tisztelettel viseltetem iránta, szövegkiadásai iránt. Hajlamos lennék minden textológiai döntését maximálisan respektálni, ám egy ideje tudom, pályája utolsó szakaszában (betegség és egyéb okok miatt) már nem volt a régi; olykor türelmetlen volt, rövidre zárt, nem végezte el azt a munkát, amelyet – az ő elvei szerint is – el kellett volna végeznie. Az *Összes versek* 2005-ös „javított” kiadása így már egyszerre javított és rontott edíció, vagyis még az ő teljesítményét illetően sem kerülhető el az óvatosság. Minden megoldás alapos, konkrét mérlegelést kíván.

Meg kell mondjam, magam a „karóval jöttél” frazémát kezdettől gyanakvással fogadtam. Véleményemmel azonban nem álltam elő, mert magamat elsősorban nem textológusnak tartom. Ma azonban már más a helyzet. Határhelyzetben vagyunk, a József Attila-kutatók nemzedékváltásának küszöbén. S úgy vélem, a „projektet” úgy kell átadni, hogy amit lehet, tegyünk előtte rendbe. Némi tereprendezés tehát megspórolható.

A *karó* versus *kóró* ügyben megítélésem szerint József Attila nyelvi rutinjából érdemes kiindulni. Az ugyanis viszonylag pontosan megállapítható, hogy milyen megoldásokat preferált, s mi volt tőle idegen.

A kérdés eldöntése szempontjából több releváns szöveghely is van. A Horváthtól és Stolltól elvetett *kóró* szó – jellegzetes szövegösszefüggésben! – így fordul elő a versekben:

[*Mióta elmentél...*] (1928): „A szálló kóró mellemre bukik, / hozzám dörgöli csörgő hidegét, / kék virágjában elhamvadt az ég / és mint a rózsa, lassan beborít” – a „kék virágjában” első változata: „kis virágjában”.²

Mióta elmentél (1929): „Soványan ülök, nézem, hogy virítsz, / világ, kóró virágja, messziség. / Kék szirmaidban elhamvad az ég. / A nagy szürkület lassan elborít.” (ÖV 2005. II. 49.) – A 14., itt a 2. sor 1929-ben és 1934-ben e változatban is előfordult: „Világ! kóró virágja! messziség”. (Uo, 49., jegyzetben.)

Meggy a kórón (1928): „Szarvasok agancsai hullnak. / Vagy ágak? Virág után nyúlnak? // Nézd: meggy, nézd: fennakadt a kórón.” (ÖV 2005. II. 56.) – A cím csak az 1929-es közléskor!

Piros hold körül (1929/1934): „Piheg a meggy, kicsattant ajka, / még a kórón is, fennakadva. / S hogy tágul, szűkül, gyors ütemre / az egész világ! Mint melle...” (ÖV 2005. II. 57.)

Egy költőre [I.] (1930): „Kóró a lelke, ül azon / kis varasbéka ékül.” (ÖV 2005. II. 104.) – Ez egy Babits-ellenes vers!

² ÖV 2005. II. 48.

Egy költőre [II.] (1931): „Kóro a lelke, ül azon / kis varasbéka ékül.” (ÖV 2005. II. 105.) – Ez a rész mindkét változatban változatlan maradt.

Száradok, törődöm I. (1937): „Ölelni jót, forrót / velem nehéz lesz – / az én rózsám kórót szorít a szívéhez.”³

Száradok, törődöm II. (1937): „Ölelni jót, forrót, / velem már nehéz lesz / gyöngé szépem növel szépen kórót / szorít a szívéhez.” – A 19–20., itt a 3–4. sor később így alakult: „A szép Flóra kórót / szorít a szívéhez”.⁴ – A vers, közlésre került, főszövegéből ez utóbbi sorok kimaradtak.

Az idézett versrészletekből néhány összefüggés föltárul. Az egyik: 1928 és 1937 között többször megjelenik a versekben a kóro motívuma. Ez a kóro egyszerre növény, azaz kiszáradt, nem eleven növény, és valami lelki tény metaforája. Ez utóbbi azonosítás formájában, a Babits-ellenes versben is tetten érhető: „Kóro a lelke”, de a vers beszélője önmagáról is kimondja ezt az azonosítást; méghozzá több formulázásban is: „az én rózsám kórót szorít a szívéhez”, „gyöngé szépem kórót szorít a szívéhez”, „a szép Flóra kórót szorít a szívéhez” – tudniillik a beszélő lelkét. Mert, ahogy a versből kitetszik, „ölelni jót, forrót, már nehéz lesz”, hisz a kóro maga a beszélő lelke. Sőt, kimondhatjuk, a kóromotívum valamennyi esetben valamiképpen a lélektan körébe visz, lélektani/lelki metafora. A kóro József Attila képzeletében, a szemlélhető alappal összhangban, a kiszáradtság, az élettelené válás metaforája. A természeti, növénytani alap csak érzéki, kiindulási lehetőséget ad, képszerűvé teszi a lelkiállapotot. És nem véletlen, hogy a kóroval összefüggésben föltűnik ellenpárja, a virág. Van, amikor a kóronak a „kis virág” vagy éppen a „kék virág” az ellenpárja (még a meggy is hasonló ellenpontozó szerepben jelenik meg), de maga ez a virág is bonyolult entitás. A legérdekesebb variáció az, amikor a kóro, a virág és a világ összekapcsolódik, és egy negatív atmoszférájú metaforizáció bontakozik ki: a világ a kóro virága lesz. (Ez alakilag többféleképpen is megjelenik, de a lényeg a kettős átvételben van: a kóronak virága van, és ez a virág maga a világ. Ez elég kemény minősítés, a kóroság mint olyan kiterjesztése. Ha tudjuk, hogy ez a kóro 1937-ben már önmetafora, és még a Flórához való viszonyát is minősíti, aligha látszik megalapozottnak a föltevés, hogy a kóro motívuma kiüresedett, konvencionális metafora lenne.

Itt érdemes visszajutnunk kiindulási problémánkhoz, a kóro versus kóro kérdéshez. A 2005-ös kritikai kiadás 633. számú címtelen verséről van szó, amelynek első sora, a kritikai kiadás szerint ez: „Károval jöttél, nem virággal”, majd így folytatódik, „feleseltél a másvilággal” stb. Stoll jegyzete ezt mondja róla: „Ismeretlen szövegforrásból közölve a *Szép Szó* 1938. január-februári számában, »Vers« címmel. [...] A *Szép Szó* hasábkorrektúrája Mándy Stefánia tulajdonában.”⁵ (*József Attila és a Szép Szó*. Bp. 1987. 66.) Közölte Horváth Iván a »2000« című folyóiratban.⁶ A korrektúrában az 1. sorban hibásan kóroval áll, és a vers alatt ez

³ ÖV 2005. II. 463.

⁴ ÖV 2005. II. 465.

⁵ HEGYI Béla–TARJÁN Magda, szerk.: *József Attila és a Szép Szó*. Lapkiadó Vállalat, Bp., 1987. 66.

⁶ Horváth Iván: *A legnehezebb kérdés*. 2000, 1990/1. 48.

a hibás dátum van kiszedve: »Balatonszárszó, 1937. december.« A megjelent Szép Szóban az 1. sor hibáját kijavították, és a dátumot elhagyták”.⁷

Ez, eltekintve a minősítéstől, hogy tudniillik a hasábkorrektúra szedése „hibás” lenne, korrekt leírás; valóban erről volt szó. Azaz (1) a vers kéziratát nem ismerjük, (2) a szedő az első sor első szavaként a *Kóró* szót szedte ki, (3) a szedőt a nyomtatás során valaki felülbíráta, s a *kóró* szót *karóra* változtatta. A kérdés innentől kezdve az: okkal s joggal bírálták-e felül a szedést? Ha meglenne a kézirat, könnyű lenne a válasz, a költő kézírása eldöntené a vitát. (A költő írógépe ekkor zálogban volt. A kézirat tehát csak autográf kézirat lehetett, amely okozhatta problémát a szedőnek és a korrektornak, de egyértelmű felvilágosítással szolgálna.) Ám ilyen kézirat nincs, vagy egyelőre lappang valahol. Így az sem tudható, belejavított-e valaki a szerzői kéziratba. Ignotus Pál, más alkalmakkal, bele-bele nyúlt a nyomdába adott szövegbe, ezt most is megtehetette. (A cím a *Szép Szóban* jellegzetesen semmitmondó, kreált cím: *Vers*. Ez nem zárja ki a további beavatkozásokat sem.) Így, kézbe vehető kézirat híján, másfelől kell megközelítenünk a vitás szöveghelyet.

Egy biztos, a vers beszélője, vagyis maga a szerző, aligha szólalhatott meg a *földmérő* szerepében, aki „karóval” jön. A vers egyetlen motívuma sem utal ilyen nézőpontra vagy más lehetőségre. Sőt, a vers maga egy jellegzetes, az előbbiekből már ismert ellentételezéssel indul: *kóró/virág*. A virág, amely a *Szép Szóban* is, és azóta is minden közlésben ott van, láttuk a korábbiakból, a *kóró* pármotívuma volt, rendszeresen együtt fordultak elő. És a vers egész fölépítése, a lélek kiszáradására, elevevesztésére utaló motívumrendszere a megszólaló én valami végső vereségéről, *énvesztéséről* árulkodik. Olyan lelki kiüresedés-folyamatról, amelynek metaforája az első leírt szó, a *kóró* tökéletesen megfelel – és amelynek volt is már motivikus előzménye az életműben.

A *kóró* egy költőileg már előkészített, képzeletileg megalapozott metafora. Összhangban van a verssel s magával az életművel, egyebek közt 1937-es költői megoldásokkal is.

A „Kóróval jöttél, nem virággal” sor közvetlen lelki és motivikus előzményét megtaláljuk a *Száradok, törődöm* II. (1937) „vallomásában”: „Ölelni jót, forrót, / velem már nehéz lesz – / az én rózsám kórót / szorít a szívéhez.” Az, hogy itt a vers megalkotása során „az én rózsám”-ból előbb „gyöngye szépem” lett, majd „a szép Flóra”, nem változtat az alapviszonyon, a beszélő önmagát már *kóróként* jeleníti meg. Azaz azt mondja ki, ő már „kóróval” jött, sőt, ő maga a „kóró”.

A *karó* képzete viszont semmiképpen nem illik bele a költői képzelet működésébe. Mi lett volna a funkciója e vers keretén belül a karónak? Nem látszik. És magából a versből ilyen funkciót nem is lehet kikövetkeztetni. A karó, mint képi inkongruencia a versben, idegen József Attila képzeletétől. A szó képének,

⁷ ÖV 2005. II. 53.

látványának az ő logikája szerint bele kellett volna illeszkednie a vers kompozíciójába. Ám ez, akárhogy nézzük, nem történt meg.

*

S ha már textológia, nem állhatom meg, hogy egy engem régóta bosszantó bakira (az előbbi, kóró/karó-ügytől függetlenül is) rámutassak. Az *Egy költőre* című, a 2005-ös kiadásban 634. szám alatt közölt vers, a legutolsók egyike, már csak József Attila halála után jelent meg (Szép Szó, 1938. január–februári szám). E vers, e cikkeken belül, két momentum miatt tanulságos. A kézirat miatt, és az egyik (észrevétlenül maradt) hiba miatt. A kézitról Stoll azt írta: „Szövegforrása a PIM JA 211 jelzetű, tintával írott tisztázata. Az utolsó versszak, a költő neve a vers után, és a bal felső sarokban a »garm,« nyomdai jelzés Ignotus Pál írása. Ugyanő a költő által írt címet áthúzta, majd ugyanazt fölé írta” (ÖV 2005. II. 498.). Mire vall ez a kézirat? Elsősorban természetesen arra, hogy a szerkesztőtárs, Ignotus Pál gondozta a szöveget. Ez, nyomdakész szerzői kézirat híján, érthető is, szükséges is volt. Ám beavatkozása fölveti a kérdést, milyen szövegforrásból egészítette ki a kéziratot. Hogy az utolsó versszakot ő maga kreálta volna, kizárható. De a kiegészítés forrásának ismerete nélkül az utolsó versszak autentikussága bizonytalan. Ignotus Pál szakszerűségének korlátaira két momentum vet éles fényt. A cím körüli következetlensége legalábbis óvatosságra int. Nem lehet tudni, rendelkezésére állt-e egy másik cím, vagy ő maga akart címet kreálni, ám közben meggondolta magát. Még problémásabb az utolsó versszakban általa elkövetett íráshiba. A 13–14. sor ez: „Nekem sikerült (*s ez is szégyenem / hisz nem egyéb az ember-áru-lásnál*)” stb. Stoll idevonatkozó jegyzete ez: „Tollhibáját a 14. sorban (ember-arulásnál) javítottam”.⁸ Azaz javított egy súlytalan magánhangzó-hosszúság-jelölést. Ezt helyesen tette. De, érthetetlen módon, Stoll nem vette észre, hogy a 14. sorban van egy ennél sokkal súlyosabb hiba: nem „ember-áru-lásnál” olvasandó itt, hanem az, hogy „nem egyéb az ember – áru-lásnál”. Azaz az ember szó után szünetet kell tartani, hogy az embernek az áru-lással való azonosítása megkapja a szükséges nyomatékot. Itt a kötőjel az értelmi tagolás eszköze. Ignotus Pál sietett, nem figyelt kellően, s a nyomda sem volt eléggé figyelmes. Stollnak azonban ezt kellett volna korrigálnia. (Nota bene: ez a hiba nem szerzői hiba, hanem kézirat-gondozási baki.)

Kizárt dolognak tartom, hogy Ignotus Pál felelőtlen svindler lett volna. De alkata, szakértelme és életmódja nem tette ideális szöveggondozóvá. Ezzel a kései József Attila-szövegek értelmezésekor számolnunk kell.

⁸ ÖV 2005. II. 498.

Irodalom

HEGYI Béla–TARJÁN Magda, szerk.: *József Attila és a Szép Szó*. Lapkiadó Vállalat, Bp. 1987.

HORVÁTH Iván: *A legnehezebb kérdés*. 2000, 1990/1. 48–49.

JÓZSEF Attila *összes versei I–III*. Kritikai kiadás. Közzéteszi STOLL Béla. Bállassi, Bp., 2005.

Abstract

POETIC INVENTION OR TEXTOLOGICAL BLOOMER? ABOUT THE DISEASE/STAKE DILEMMA

Everyone can find the beginning of one of Attila József's (1905–1937) well-known poems in textbooks: "You came with stakes, not flowers". But is this really how the poet originally wrote it? The manuscript of the poem has not survived, so the author's intention can only be a matter of conjecture. The study makes an attempt to verify, by counting several passages of the poet's oeuvre and similar meanings of the kóró motif, that the beginning of the poem is correct: "You came with a kóró, not a flower", and that the popular version is only the result of text corruption.

Keywords: Attila József, Pál Ignóty, poem interpretation, manuscript, textology

Szerb Boglárka**GIBRAT-TÖRVÉNYÉNEK VIZSGÁLATA A MAGYAR BORSZŐLŐ TERMELŐ VÁLLALKOZÁSOK ESETÉN****Bevezetés**

Az ezredforduló után sok más piazhoz hasonlóan a szőlő- és borágazat is nagy változáson ment keresztül. Ez a változás több tényező együttes hatásából alakult ki, melyben szerepet játszott a rendszerváltás gazdasági hatása, a túltermelés, a fogyasztás csökkenés, a piaci igények és trendek változása, a bortermelő országok bővülése, a klímaváltozás és egyéb gazdasági események.¹ A hagyományos, európai bortermelő országok termőterületei látványosan csökkentek a rendszerváltástól kezdődően majd az európai uniós szabályozások még inkább megerősítették ezt a folyamatot.² Ezzel szemben az újvilági országok szőlő- és bortermelő területei rohamos növekedésbe kezdtek, ezzel egyre nagyobb teret nyertek a nemzetközi borpiac kínálati oldalán is.² A fogyasztói igények is megváltoztak, a minőség helyett a minőség került előtérbe, melyhez a hazai borágazatnak is alkalmazkodnia kellett, hogy versenyképes maradjon külföldön, és itthon is az export borok mellett.³

Hazánkban a bortermelésnek és fogyasztásnak évszázadokra visszanyúló kultúrája van, igaz az ezredforduló után csökkent a termelés és a fogyasztás is, ami a minőség előtérbe kerülése és a különböző uniós és hazai támogatások és szabályozások okoztak. Hazánk hét borrégiójában huszonkettő borvidék található, és azon belül számtalan borászati vállalkozás üzemel különböző gazdasági méretben.

A tanulmányban először röviden bemutatom a nemzetközi és hazai borágazat helyzetét, majd a Gibrat törvényét ismertetem. Végezetül saját kutatási eredményemet mutatom be a magyar borágazat növekedésével kapcsolatban.

Szakágazati áttekintés**Szőlészet és borászat helyzete a világban**

A világ borpiaca az elmúlt évtizedekben változáson ment keresztül. A tradicionális, úgynevezett óvilági bortermelő országok mellett egyre nagyobb szerepet

¹ NAGY-KOVÁCS Erika–TÓTH József: A szőlész-borász gazdák klímaváltozásra való felkészültsége a Mátrai Borvidéken. Tudás és innováció a XXI. század gazdaságában: Válogatás a Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar oktatóinak 2016-os tanulmányaiból. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó. Eger. 231–241. 2016.

² TELEKI Zoltán Balázs–CSIPKÉS Margit: Magyarország szőlő- és bor-ágazatának áttekintése az elmúlt 5 évben/ Overview of Hungary's grapes and wine-sector in the last 5 years. Journal of Central European Green Innovation, 2017/5/1, 41–65.

³ KISPÁL Gabriella–TAKÁCS István: Winery Corporations in Europe and in the World. Stowarzyszenie Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu, 2016/18/3. 164–170. (Továbbiakban: KISPÁL–TAKÁCS, 2016)

játszanak az újvilági bortermelő országok. Az óvilági országok közé tartoznak a nagy múltú borkultúrával és dokumentált bortörténelemmel rendelkező országok, mint az Európai Unió (pl.: Franciaország, Olaszország, Spanyolország, Magyarország) és Közel-Kelet egyes országai (pl.: Törökország). Az újvilági bortermelők közé tartoznak a nagy földrajzi felfedezések során meghódított területek, ahol később honosították meg a szőlészet és borászat kultúráját (pl.: Egyesült Államok, Chile, Új-Zéland, Ausztrália).⁴

A Nemzetközi Szőlészeti és Borászati Szervezet (OIV) legfrissebb adatai alapján a következő fejezetben megvizsgálom a világ borkereskedelmének helyzetét az adott évezredben, 2000 és 2022 között.

A világ szőlőtermő területének alakulása

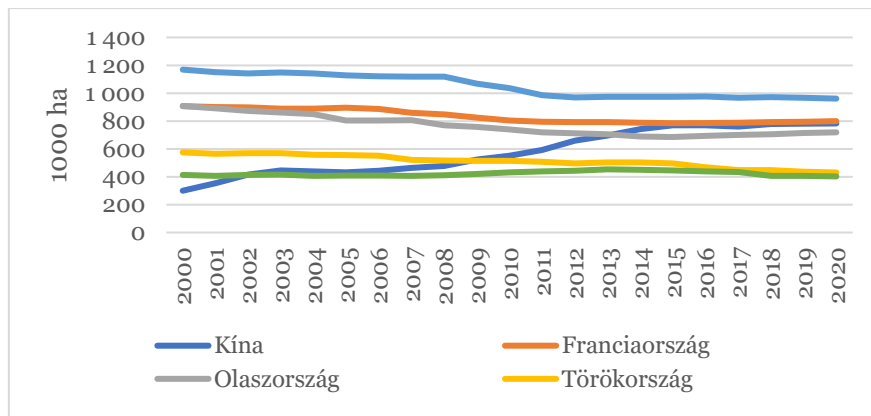
A világ szőlőtermő területe 2000 óta csökkent. A legfrissebb adatok alapján 2020-ban összesen 7,3 millió hektár területen végeztek szőlőtermesztést (bor- és csemegezőlő összesen), mely 6%-os csökkenés jelent 2000-ben mért 7,8 millió hektárhoz viszonyítva.⁵

A szőlőtermő területek nagyságának csökkenését leginkább az Óvilág és azon is belül Európa területeinek visszaesése okozta (1. ábra). Igaz, még mindig Spanyolország a legjelentősebb a szőlőtermő területek terén, de 2000 óta 18%-os csökkenést mutat, ami több, mint 200 ezer hektár termőterületet jelent. Emellett Franciaországban 12%-os és Olaszországban 21%-os volt a csökkenés 2000 és 2020 között.⁵ Ennek legfőbb oka a 2008-ban hatályba lépő Európai Unió borpiaci reformja volt. A reform céljai között szerepelt az Európai Unió bortermelő tagországi versenyképességének növelése, az itt termelt borok hírnevének megszilárdítása, azok nemzetközi piaci részesedésének visszaszerzése, illetve kínálat és kereslet közötti egyensúly megteremtése. A túltermelés elkerülése érdekében vonzó szőlőkivágási támogatások voltak elérhetők, mely a tagországok szőlőtermő területeinek nagymértékű elvesztéséhez vezetett.⁴ Megfigyelhetjük, hogy a csökkenés után az Óvilág területein általános stabilitás jelentkezett, ez a 2016-ban hatályba lépő új szabályozási rendszernek köszönhető, mely már engedélyezte a tagországoknak az 1%-os éves növekedést.⁶

⁴ BALOGH Jeremiás Máté: *A földrajzi távolság, a kulturális hasonlóság és a szabadkereskedelem hatása a borkereskedelemre*. *Közgazdasági Szemle*, 2016/7–8. (63.) 858–881.

⁵ OIV: Database, <https://www.oiv.int/what-we-do/data-discovery-report?oiv> [2023.09.08.]. (Továbbiakban: OIV, 2023)

⁶ International Organisation of Vine and Wine Intergovernmental Organisation 2019 Statistical Report on World Vitiviniculture. <https://www.oiv.int/public/medias/6782/oiv-2019-statistical-report-on-world-vitiviniculture.pdf>. [2023.09.08.].

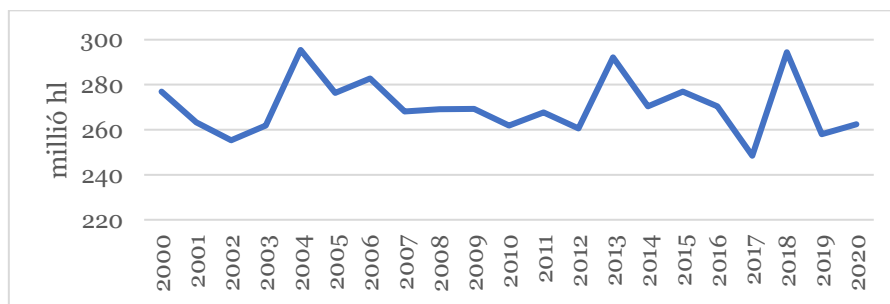


Szőlőtermő területek nagysága a világ hat legjelentősebb szőlő és bortermelő országában 2000-2020 (1000 ha, bor és csemegeaszőlő összesen) (1. ábra)
 Forrás: OIV, 2023

Az Újvilágban és Ázsia országaiban új ültetvény területek kormányzati ösztönzésével növelte a szőlőtermő területeit. Az Egyesült Államok lassú növekedést mutat, míg Kína szőlőtermő területe 300 ezer hektárról 783 ezer hektárra növekedett 2000 és 2020 között, így a világon a harmadik legnagyobb szőlőtermő területével rendelkezik.⁷

A világ bortermelésének alakulása

A bortermelés éves mennyiségét az ország gazdasági teljesítményén és szőlőterületek nagyságán kívül az évi időjárati és természeti hatások is befolyásolhatják (például a 2017-es kedvezőtlen időjárás). Ezek a tényezők okozhatják a világ bortermelésének ingadozását (2. ábra), mely 2000 és 2020 között 248,5 millió hektoliter (2017) és 295,5 millió hektoliter (2004) között mozgott.



A világ bortermelésének alakulása (millió hl) 2000-2020 (2. ábra)
 Forrás: OIV, 2023

⁷ SZERB Boglárka–SZERB Bence: *The Effect of Wine Regions on the Profitability of the Hungarian Winers*. Regional and Business Studies. 2020/12. (2.) 65–76.

A világ bortermelése koncentrált, a teljes termelés közel 80%-át tíz ország adja ki (5. ábra). Az óvilági termelés lassan csökkenő tendenciát mutat 2000 óta, de a tradicionális bortermelő országai (Olaszország, Franciaország, Spanyolország) 2000-ben és 2020-ban is vezető szerepet töltek be, és ahogy az 5. ábra mutatja, kiemelkedő mennyiségű a termelésük a többi vezető ország mellett is. A vizsgált években (2000, 2020) Franciaország bortermelése 57,5 millió hektoliterről 46,7 millió hektoliterre csökkent, így átvette a vezető szerepet Olaszország, ahol 2020-ra 49 millió hektolitert termeltek. A három vezető ország mellett, a német borágazat is a tíz legjelentősebb bortermelő országok között szerepel, 2020-ban 8,4 millió hektoliterrel a kilencedik.

A borászat helyzete Magyarországon

Hazánk az Óvilág tradicionális bortermelő országai közé tartozik, nagy szőlészeti és borászati múltra tekint vissza. Az alábbi fejezetben a hazai szőlészet és borászat jelenlegi helyzetét mutatom be.

Magyarország szőlőtermő területeinek alakulása

Az Óvilág tradicionális bortermelő országaihoz hasonlóan Magyarország szőlőtermő területei is csökkentek 2000-es évhez képest. 2000-ben 113 millió hektáron műveltek szőlőt, ami 2013-ra mindössze 61,9 millió hektárra csökkent, majd 2020-ra az OIV adatai alapján 65 millió hektárra emelkedett, ami 39%-os csökkenést jelent az évezredben. Kispál és Takács⁸ a kedvező kivágási, szerkezet átalakítási támogatásokat, az elöregedő szőlő- és bortermelő társadalmat, változó jogszabályi háttérrel, adminisztrációs terheket, aszimmetrikus információ eltolódást, az egyre szélsőségesebb időjárást, az elöregedő ültetvényeket, szakember hiányt, gazdasági válságot, vertikumra jellemző együttműködés és bizalmatlanság hiányát, illetve a kedvezőtlen jövedelmezőséget okolja a termő területek csökkenéséért.

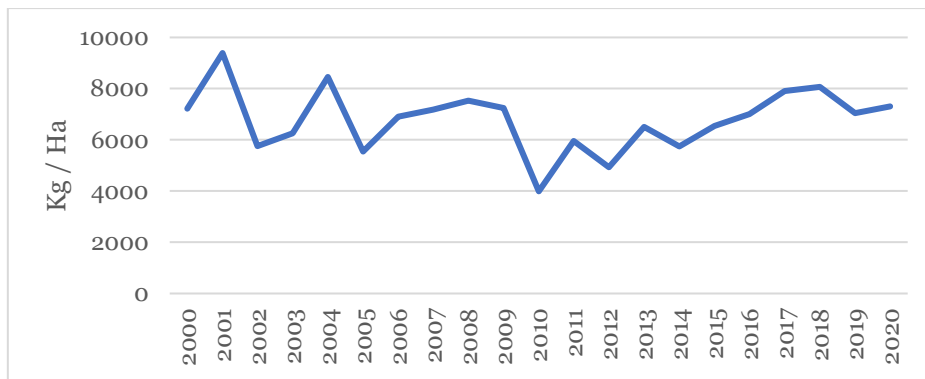
Magyarország szőlőtermő területeinek 85–90%-án termelnek borszőlőt, melynek nagyobb részét a fehérszőlő fajták teszik ki. Ennek aránya borregiónként változik, de az országos átlag az elmúlt években 65–70% volt.⁹

Magyarország bortermelésének alakulása

A termésátlag az adott év időjárási adottságai is erőteljesen befolyásolja (3. ábra). Megfigyelhetjük, hogy a bortermelés (4. ábra) nagyban függ az adott év termésátlagától. A 2001-es év kiemelkedő volt a termésátlagot tekintve, elérte a 9390 kg/hektár hozamot. A mélypontot 2010-ben 3990 kg/hektár jelentette. A KSH adatai alapján 2018-es év a termésátlagot elérte, sőt meg is haladta a 2000-es évek átlagát (6743 kg/ha), 8070 kg/hektár átlagtermést hozott, ami a 2000-es évek harmadik legjobb termésátlagát jelentette.

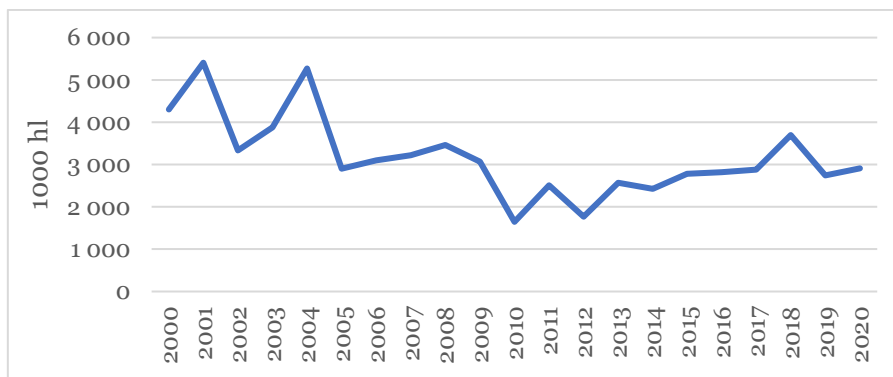
⁸ KISPÁL–TAKÁCS, 2016

⁹ SZERB Boglárka–SZERB András Bence: *A borvidéki hatások a hazai borászatok jövedelmezőségében*. 6. Logisztika A Dél-Alföldön. Szarvas. Április 16. 2020. 47–58.



Szőlő termés átlagának alakulása (Kg/hektár) 2000–2020 (3. ábra)
 Forrás: KSH, 19.1.1.20. Fontosabb gyümölcsfélék és a szőlő termésátlaga (kg/hektár)

Magyarország bortermelése csökkenő tendenciát mutat az ezredforduló után. Kiugró értékeket láthatunk 2001 és 2004-es évjáratban, amikor nagyon előnyös időjárási adottságok voltak, ellenben 2010 és 2012 csapadékos nyarához képest.

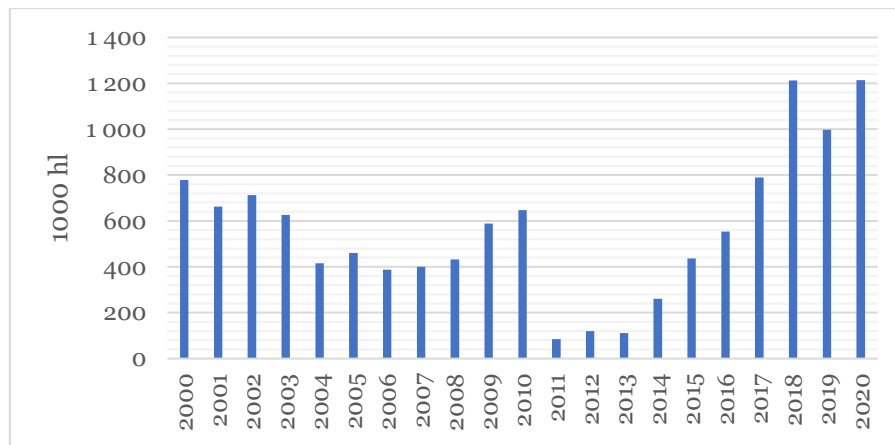


Magyarország bortermelésének alakulása 2000–2020 (4. ábra)
 Forrás: OIV, 2023

Magyarország bor külkereskedelme

Bár Magyarország bortermelése nem meghatározó a világgazdaságban, méretéhez képest aktívan részt vesz a borászati termékek külkereskedelmében. Az 5. ábra is bizonyítja, hogy Magyarország nettó exportőr, vagyis az export volumene meghaladja az import volumenét.¹⁰

¹⁰ TELEKI–CSIPKÉS, 2017



Magyarország nettó borexport volumene (1000 hl) 2000–2020 (5. ábra)
Forrás: OIV, 2023

Török és Tóth¹¹ szerint a magyar borászati vállalkozások a nemzetközi borpiacon is nagyobb potenciállal rendelkezhetnek, ha több erőfeszítést és erőforrást fektetnek a vállalaton belüli fejlesztésekbe, a marketingbe.

Gibrat törvénye

Gibrat törvényének ismertetése

A piacszerkezettel, a vállalatok méretével és növekedésével foglalkozó szakirodalom egyik legfontosabb és legvitatottabb írása, Robert Gibrat 1931-ben, Párizsban megjelentetett *Inegalités Économiques* című könyve.¹² Robert Gibrat művében a francia gyárak vizsgálatával mutatta be a cégméret és az iparági struktúra első formális modelljét.¹³ Arra a következtetésre jutott, hogy a vállalat növekedése sztochasztikus folyamat, független a vállalat méretétől.¹⁴ Ezt a kölcsönhatást nevezte el „arányos hatás törvényének”, ami mára Gibrat-törvényeként vált ismertté. Sokan vitatják, mert minimális elméleti háttérrel rendelkezik, a növekedést véletlenszerűnek tételezi fel. Sutton¹⁵ is megjegyzi, hogy nincs nyilvánvaló érv a cégméret és a növekedési ráták, valamint a cégek sajátos méretbeli eloszlása közötti összefüggés feltételezése mellett.

¹¹ TÓTH József–TÖRÖK Áron: Tudáshasználat és sikeresség -Tudásteremtés és -használat a magyarországi borvidékeken. *Vezetéstudomány*. 2013/3. (45.) 16–25.

¹² ZSUPANEKNÉ PALÁNYI Ildikó: *A vállalati növekedés mérésének problematikája*. Tudományos Évkönyv 2009: Válság és megújulás. Bp., 2009.

¹³ SUTTON, John: *Gibrat's Legacy*. *Journal of Economic Literature*, 1997/35, 40–59.

¹⁴ FIALA, Roman–HEDIJA, Veronika: Testing the validity of Gibrat's law in the context of profitability performance, *Economic Research-Ekonomska Istrazivanja*, 2019/1. (32.) 2850–2863. (Továbbiakban: FIALA–HEDIJA, 2019)

¹⁵ SUTTON i. m.

Gibrat törvényét széles körben vizsgálták a szakirodalomban.¹⁶ Az alkalmazott módszertan és a vizsgált faktorok is eltérő a kutatás céljától függően. Kifejezetten a szőlő- és bortermelő vállalatok ez irányú vizsgálatával még nem foglalkozott korábbi tanulmány, de a mezőgazdaságot, beleértve a borágazatot már kutatták.¹⁷

Módszertan

Bojniec és Fertő¹⁸ után a Gibrat törvény alapjául szolgáló sztochasztikus folyamatot az alábbi képlettel írhatjuk le:

$$\frac{S_{i,t}}{S_{i,t-1}} = \alpha S_{i,t-1}^{\beta_1 - 1} \varepsilon_{i,t}$$

Ahol $S_{i,t}$ és $S_{i,t-1}$ az i -edik gazdaság mérete a vizsgált időszakban, illetve az előző $t-1$ időszakban. $\varepsilon_{i,t}$ a zavar a t periódusban, független $S_{i,t-1}$ -től. α az összes gazdaság növekedési üteme, míg β_1 a kezdeti méret hatását méri az adott gazdaság növekedési ütemére. Ha $\beta_1=1$, akkor a növekedési ütem és a gazdaság kezdeti mérete egymástól függetlenül oszlik el, vagyis a Gibrat-törvény érvényesül. Ha az $\beta_1 < 1$, akkor a kis gazdaságok általában gyorsabban növekednek, mint a nagy gazdaságok, míg az ellenkező esetben, ha $\beta_1 > 1$, akkor a nagyobb gazdaságok növekszenek általában nagyobb ütemben.

Az előző képlet átírása a következő formára, lehetővé teszi a β_1 együttható tesztelését.

$$\log S_{i,t} = \beta_0 + \beta_1 \log S_{i,t-1} + \mu_{i,t}$$

Ahol $\beta_0 = \log \alpha$ és $\mu_{i,t} = \log \varepsilon_{i,t}$, \log a logaritmust jelenti.

Korábbi tanulmányok¹⁹ alapján Gibrat-törvénye teljesül, ha $\beta_1 = 1$, akkor β_0 pozitív értékei azt jelzik, hogy átlagos gazdaságméret növekedik, míg, ha β_0 negatív értéket vesz fel, akkor az átlagos gazdaságméret csökkenését jelzi. Ha viszont $\beta_0 < 1$, akkor a kisebb gazdaságok általában Első generációs panel egységgyök tesztek közül Madala és Wu (1999) nem stacionárius tesztjét alkalmaztam, amely a keresztmetszeti függetlenséget vizsgálja. Pesaran (2007) panel egységgyök tesztjét használtam, mely kis minták esetén is pontosan teljesít. Ezek után három különböző heteroszkedaszticitás-robosztus panel egységgyök tesztet futtattam le, a Herwartz és Siedenburg (2008), a Demetrescu és Hanck (2012), valamint a Herwartz, Maxand, Raters és Walle (2018) egységgyök tesztjét. Az első két teszt akkor robosztus az időben változó volatilitásra, ha az adatok csak egy metszéspontot

¹⁶ MUNDT, Philipp–ALFARANO, Simone–MILAKOVIC, Mishael: Gibrat's Law Redux: Think profitability instead of growth. *Industrial and Corporate Change*, 2016/4. (25.) 549–571.

¹⁷ BAKUCS Zoltán–BOJNEC Štefan–FERTŐ Imre–LATRUFFE, Laure: Farm size and growth in field crop and Dairy farms in France, Hungary and Slovenia. *Spanish Journal of Agricultural Research*, 2013/11/4. 869–881. (Továbbiakban: BAKUCS et al., 2013)

¹⁸ BOJNEC Štefan–FERTŐ Imre: *The growth of farms: a Hungarian-Slovenian comparison*. *Post-Communist Economies*, 2021/1. (33.) 79–93.

¹⁹ BOJNEC, Štefan–FERTŐ Imre: Testing the validity of Gibrat's law for Slovenian farms: cross-sectional dependence and unit root tests. *Economic Research-Ekonomska Istrazivanja*, 2020/1. (33.) 1280–1293. (Továbbiakban: BOJNEC–FERTŐ, 2020)

tartalmaznak, míg a harmadik teszt aszimptotikusan kulcsfontosságú a trendben lévő heteroszkedasztikus panelek esetében.

A gazdaság méretének növekedését, illetve a Gibrat-törvényének érvényességét különböző módon vizsgálták a szakirodalomban. A mezőgazdasági üzemek méretét és növekedését magyarázhatjuk fizikai és gazdasági mutatókkal is. Fizikai változók között a föld/termőterület nagysága,²⁰ az állatállomány nagysága/intenzitása²¹ illetve a foglalkoztatottak száma (AWU)²² a legnépszerűbb változó a szakirodalomban a mezőgazdasági üzemek vizsgálatánál. Mivel a borászati üzemek nem feltétlenül rendelkeznek mezőgazdasági tevékenységgel, vagyis nem minden borászat termel szőlőt, ezért a fizikai gyorsabban növekednek, mint a nagyobbak.

A paneladatokat ökonometriájának fejlődése lehetőséget nyitott Gibrat törvényének paneladatokkal való tesztelésére, a keresztmetszeti adatok helyett. A módszertan Gibrat törvényének tesztelésére széleskörű. A gazdaságok méretének és növekedésének kapcsolatát többek között egyszerű legkisebb négyzetek (OLS) modellel,²¹ kvantilis regressziós modellel,²³ illetve általánosított momentumok (Generalized Method of Moments – GMM) módszerrel²⁴ tesztelik. Alternatív panel egységgyök (unit-root) tesztek alkalmazásával is gyakran találkozhatunk a szakirodalomban. Az elmúlt évtizedben számos panel egységgyök tesztet fejlesztettek, melyek közül több változatot is alkalmazok vizsgálatom során.

A panel adatbázisok keresztmetszeti (N) és idősoros (T) dimenzióval rendelkeznek. Általános feltételezése ezen adatbázisoknak, hogy a hibatagok keresztmetszetenként függetlenek. Bojniec és Fertő²⁵ tanulmányát alapul véve a panel egységgyök tesztek elvégzése előtt keresztmetszeti függőség (CD) lehetőségét vizsgáltam, Pesaran (2004) CD teszt alkalmazásával, amely standard normál eloszlást követ és képes kezelni a kiegyensúlyozott és kiegyensúlyozatlan paneleket egyaránt. Ezek után első és második generációs panel egységgyök teszteket alkalmaztam. Mivel viszonylag kis idődimenziójú panel adatbázissal dolgoztam, ezért limitált volt a választásom a panel egységgyök tesztek körében. A mérőszámok használata nem releváns Gibrat-törvényének tesztelése során. Gazdasági mutatók esetén különböző mérőszámokat vizsgálhatunk. Korábbi tanulmányok alapján, kutatásomhoz a mérlegfőösszeg²⁶ és az éves árbevétel²⁷ adatait használtam.

²⁰ DRUGOVA, Tatiana–AKHUNDJANOV, Sherzod B.: Growth Process of US Agricultural Land Size: Testing the Law of Proportionate Effect. 2020 Agricultural & Applied Economics Association Annual Meeting, Kansas City.

²¹ BAKUCS et al. 2013

²² HÖHLER, JULIA–KÜHL, Rainer: *Do Growth Rates Depend on the Initial Firm Size? Evidence for the German Agribusiness*, German Journal of Agricultural Economics, 2016/65/4, 231–243.

²³ KOSTOV, Philip–PATTON, Myles–MOSS, Joan–MCERLEAN, Seamus: Does Gibrat's law hold amongst dairy farmers in Northern Ireland?. XIth EAAE Congress, 'The Future of Rural Europe in the Global Agri-Food System', Copenhagen, Denmark, Augustus 24–27, 2005.

²⁴ BRENES-MUÑOZ, Thelma–LAKNER, Sebastian–BRÜMMER, Benhard: What Influences the Growth of Organic Farms? Evidence from a Panel of Organic Farms in Germany. German Journal of Agricultural Economics, 2016/1. (65.) 1–15.

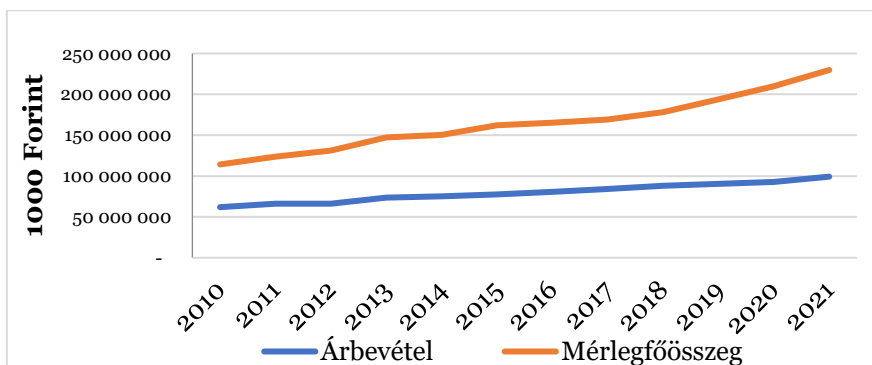
²⁵ BOJNIEC–FERTŐ, 2020

²⁶ FIALA–HEDIJA, 2019

²⁷ AXIOGLOU, Christos–CHRISTODOULAKIS, Nicos: Which firms survive in a crisis? Investigating Gibrat's Law in Greece 2001–2014. Journal of Industrial and Business Economics, 2021/2. (48.) 159–217.

Adatok

Vizsgálatomhoz CrefoPort adatbázisát használtam. A szőlőbortermelés 1102 TEÁOR számú tevékenységgel működő társas vállalkozások 2010–2021 közötti mérlegfőösszeg és árbevétel adatait töltöttem le. Azon vállalkozások adatait elemeztem, melyek a vizsgált időszak minden évében legalább 1 forintos árbevétellel és pozitív mérlegfőösszeggel rendelkeztek. 245 vállalkozás adatai, összesen 5880 változó került az adatbázisba. Az elsődleges adatfeldolgozás során a foglalkoztatottak számát is vizsgáltam, de a vállalkozások gazdasági méretére és növekedésére nem voltak hatással, ezért az adatelemzésnél nem vettem a vizsgált változók közé.



Árbevétel és mérlegfőösszeg alakulása (1000 forint) a magyar borágazatban 2010 és 2021 között (6. ábra), forrás: CrefoPort.

A 6. ábra mutatja az éves árbevétel és mérlegfőösszeg alakulását a magyar borágazatban. A diagramban is látható, hogy mindkét változó növekedett az elmúlt évtizedben. A mérlegfőösszeg és az árbevétel is közel a kétszeresére nőtt.

Eredmények

Leíró statisztika

A vizsgált vállalkozások mérlegfőösszeg (Assets) és árbevétel (Turnover) adatait a 1. táblázatban láthatjuk.

Variable	Obs	Mean	Std. dev.	Min	Max
Assets	2,940	6.71833694	1.896221063	175000	2.2008176000
Turnover	2,940	3.25111683	1.343673809	1000	1.8861967000

Vállalkozás méret változók leíró statisztikája (1. táblázat), forrás: saját számítás a CrefoPort adatai alapján.

Mindkét változó 2940 adattal rendelkezik. A vizsgált időszakban (2010–2021) a mérlegfőösszeg átlaga 671 833 694 forint volt, majdnem a kétszerese az árbevételeknek (325 111 683 forint). A 245 társas vállalkozás legalacsonyabb éves árbevétele 1000 forint volt, míg a legmagasabb eredmény 18 861 967 000 forintban realizálódott. Mérlegfőösszeg esetén az értékek 1 750 000 forint és 22 008 176 000 forint között mozogtak a vizsgált 11 évben.

Keresztmetszeti függetlenségi teszt

A paneladatok keresztmetszeti függetlenségét Pesaran (2004) CD tesztje segítségével vizsgálom (Táblázat 2). A számítások egyértelműen azt mutatják, hogy a mérlegfőösszeg (LogAssets) és az árbevétel (LogTurnover) esetében is elutasítjuk a keresztmetszeti függetlenség null hipotézisét, mivel p -érték < 0.05 .

Variable	CD-test	p-value	average joint T	mean ρ	mean abs(ρ)
LogAssets	+ 132.811	0.000	12.00	+ 0.22	0.54
LogTurnover	+ 56.679	0.000	12.00	+ 0.09	0.45

Pesaran (2004) keresztmetszeti függetlenségi (CD) tesztje (2. táblázat),
Forrás: Saját számítás a CrefoPort adatai alapján.

Vagyis a mérlegfőösszeg (LogAssets) és az árbevétel (LogTurnover) mértéke keresztmetszeti reziduálokkal vannak összefüggésben, azaz befolyásolhatják egymás eredményeit. A keresztmetszeti függőség létrejöhet kihagyott vagy nem megfigyelt közös tényezőkből, térbeli tovagyűrűző hatásokból illetve általános fennmaradó kölcsönös függésből is.²⁸ Ez alapján második generációs panel egyseggyök próbák elvégzése szükséges.

Panel egységgyök tesztek

Az eredmények robusztusságának vizsgálatára a következő panel egységgyök teszteket alkalmaztam: Maddala és Wu trend nélkül és trenddel, Pesaran trend nélkül és trenddel, Herwartz és Siedenburg trend nélkül és trenddel, Demetrescou és Hanck trend nélkül és trenddel, illetve Herwartz et al. trenddel.

A Táblázat 3-ban látható, hogy a LogAssets, vagyis a mérlegfőösszeg értékére vonatkozóan a p -érték majdnem minden panel egységgyök tesztnél eltér $0,05$ -től. Maddala és Wu illetve Pesaran trend nélküli tesztjeinél viszont p kisebb, mint $0,05$, ekkor elutasítjuk az egységgyök teszt null hipotézisét, vagyis a sorozat stacionárius. Többi esetben²⁹ a null hipotézist nem utasíthatjuk el. Ez azt jelenti, hogy a Gibrat-törvénye sem utasítható el, vagyis a magyar borszóló termelő

²⁸ Bojnec és Fertő, 2020.

²⁹ Pesaran (2007) trenddel, Herwartz és Siedenburg (2008), Demetrescou és Hanck (2012), illetve Herwartz et al. (2017)

vállalkozások mérlegfőösszeg arányos növekedési üteme független a vállalkozásonkénti mérlegfőösszeg abszolút méretétől. Viszont a szignifikáns eredmények miatt az arányos növekedés törvénye olyan eloszláshoz vezethet, amely nem feltétlenül log-normális.

(A) Maddala and Wu (1999) Panel Unit Root test (MW)			
Variable	lags	chi_sq	p-value
<i>Specification without trend</i>			
LogAssets	0	1073.548	0.000***
LogAssets	1	869.887	0.000***
<i>Specification with trend</i>			
LogAssets	0	947.550	0.000***
LogAssets	1	945.479	0.000***
(B) Pesaran (2007) Panel Unit Root test (CIPS)			
Variable	lags	Zt-bar	p-value
<i>Specification without trend</i>			
LogAssets	0	-5.141	0.000***
LogAssets	1	5.801	0.000***
<i>Specification with trend</i>			
LogAssets	0	-0.748	0.227
LogAssets	1	1.029	0.848
Herwartz and Siedenburg (2008) unit-root test			
Variable	lags	Statistic	p-value
<i>Specification without trend</i>			
LogAssets	0	1.6154	0.9469
LogAssets	1	-1.0782	0.1405
<i>Specification with trend</i>			
LogAssets	0	-0.2961	0.3836
LogAssets	1	-0.1617	0.4358
Demetrescou and Hanck (2012) unit-root			
Variable	lags	Statistic	p-value
<i>Specification without trend</i>			
LogAssets	0	2.5447	0.9945
LogAssets	1	0.0745	0.5297
<i>Specification with trend</i>			
LogAssets	0	2.2653	0.9883
LogAssets	1	2.4445	0.9927
Herwartz et al. (2017) unit-root test			
Variable	lags	Statistic	p-value
<i>Specification with trend</i>			
LogAssets	0	0.1575	0.5626
LogAssets	1	0.5259	0.7005

Panel egységgyök tesztek LogAssets (3. táblázat)
 Forrás: saját számítás a CrefoPort adatai alapján

(A) Maddala and Wu (1999) Panel Unit Root test (MW)			
Variable	lags	chi_sq	p-value
<i>Specification without trend</i>			
LogTurnover	0	1187.764	0.000***
LogTurnover	1	754.770	0.000***
<i>Specification with trend</i>			
LogTurnover	0	1250.805	0.000***
LogTurnover	1	960.872	0.000***
(B) Pesaran (2007) Panel Unit Root test (CIPS)			
Variable	lags	Zt-bar	p-value
<i>Specification without trend</i>			
LogTurnover	0	-5.214	0.000***
LogTurnover	1	-6.854	0.000***
<i>Specification with trend</i>			
LogTurnover	0	7.890	0.000***
LogTurnover	1	-5.397	0.000***
Herwartz and Siedenburg (2008) unit-root test			
Variable	lags	Statistic	p-value
<i>Specification without trend</i>			
LogTurnover	0	-1.6236	0.0522*
LogTurnover	1	-1.3740	0.0847*
<i>Specification with trend</i>			
LogTurnover	0	-1.8693	0.0308**
LogTurnover	1	0.1766	0.5701
Demetrescou and Hanck (2012) unit-root			
Variable	lags	Statistic	p-value
<i>Specification without trend</i>			
LogTurnover	0	-1.6865	0.0459**
LogTurnover	1	-0.5735	0.2831
<i>Specification with trend</i>			
LogTurnover	0	-2.0952	0.0181**
LogTurnover	1	1.7962	0.9638
Herwartz et al. (2017) unit-root test			
Variable	lags	Statistic	p-value
<i>Specification with trend</i>			
LogTurnover	0	-1.8431	0.0327**
LogTurnover	1	0.7714	0.7798

Panel egységgyök tesztek LogTurnover (4. táblázat)
 Forrás: Saját számítás a CrefoPort adatai alapján

A 4. táblázat az árbevételre (LogTurnover) végzett panel egységgyök tesztek eredményeit mutatja. Az eredmények vegyesek. Azon esetek kivételével, amikor $p > 0,05$, elutasíthatjuk a null hipotézist, vagyis a magyar borszőlő termelő társas vállalkozásonkénti árbevétel növekedési ütemére vonatkozó Gibrat-törvény érvényességét is elvethetjük. A tesztek többsége szignifikáns, ami arra utal, hogy a magyar borászati vállalkozások árbevételének mérete negatív kapcsolatban áll azok növekedési ütemével.

Következtetés

Kutatásunk során a Crefoport adatbázist használva vizsgáltuk a magyar borszőlő termelő társasvállalkozások gazdasági méretének és növekedésének kapcsolatát a mérlegfőösszeg és árbevétel változói segítségével 2010 és 2021 közötti időszakban. A vizsgálat során először keresztmetszeti függetlenségi tesztet, majd öt különböző heteroszkedaszticitás-robosztus panel egységgyök próbát futtattunk le. Gibrat törvénye kimondja, hogy egy vállalat növekedési üteme független az aktuális méretétől. Korábbi tanulmányok bizonyították, hogy a vizsgált növekedés és a méret nagysága lehet pénzügyi, állománybéli (állatok, eszközök stb.) és többek között gazdasági is.

A vizsgált időszakban a borszőlő termelő társasvállalkozások input oldali növekedése sztochasztikus folyamat, elfogadtuk Gibrat törvényének érvényesülését. Vagyis a vállalkozások mérlegfőösszegének növekedési üteme független a gazdaságok kiindulási nagyságától. A vizsgált periódusban több olyan gazdasági esemény is volt, mely negatívan érintette a vállalkozások jövedelmét mérettől függetlenül, mint például a 2008. évi gazdasági válság, vagy a 2020 évi Covid 19 pandémia. A költségek számottevően emelkedtek, a mezőgazdasági ráfordítások ára 2000 és 2020 között, több, mint 5%-os növekedést mutattak. Igaz a jövedelmezőség ezt nem követte, de az export lehetőségek növekedése nem csak a nagy, de a kis- és középvállalkozásokat is érintette.

Output oldalon más eredmények születtek. Gibrat törvényének érvényesülését elutasítottuk, mivel negatív kapcsolat mutatkozott a gazdaságok kezdeti mérete és a bevételek növekedése között. A minél kisebb volt egy vállalkozás, annál nagyobb árbevételt realizált a vizsgált periódusban. Ennek egyik oka a minimum hatékony méret (Minimum Efficient Scale, MES) hatásához kapcsolódik, ami kimondja, hogy a küszöbérték feletti nagygazdaságok már elérték a méretgazdaságosságot, így kisebb valószínűséggel tudnak jelentős bevétel növekedést realizálni. Másik oka, hogy a támogatások mértéke, mely a kis- és középvállalkozások esetében magasabb, mint a nagyvállalatoknál. Az 53/2020. (X. 27.) AM rendelet alapján kis- és középvállalkozások esetén a borászati eszközök vételárának akár 50%-ra is kérhető támogatás, míg a nagyvállalkozásoknál ez maximum 25% lehet. A fogyasztók igényeinek, preferenciáinak változása is ahhoz vezet, hogy jobban keresik a kisebb, helyi vállalkozások termékeit. Egyre nagyobb kereslet van a speciális (pl.: natúr borok), minőségi termékek iránt, amelyekért magasabb árat is hajlandók kifizetni a fogyasztók.

Ahogy az eredményekből kiderül az input és az output oldal nem korrelál egymással. Míg a mérlegfőösszeg esetén elfogadtuk Gibrat törvényét, output

oldalón elvetettük. A nagyobb árbevétel nem feltétlenül jelenti a jövedelem növekedését. A kutatást újabb változók bevezetésével folytatjuk, hogy a borszőlő termelő társasvállalkozások növekedését befolyásoló tényezőkről és azok hatásairól pontosabb és tisztább képet kapjunk.

Irodalom

- BALOGH Jeremiás Máté: A földrajzi távolság, a kulturális hasonlóság és a szabadkereskedelem hatása a borkereskedelemre. *Közgazdasági Szemle*, 2016/7–8. (63.) 858–881.
DOI: doi.org/10.18414/kszo.2016.7-8.858
- International Organisation of Vine and Wine Intergovernmental Organisation 2019 Statistical Report on World Vitiviniculture. <https://www.oiv.int/public/medias/6782/oiv-2019-statistical-report-on-world-vitiviniculture.pdf>
- KISPÁL Gabriella–TAKÁCS István: Winery Corporations in Europe and in the World. *Stowarzyszenie Ekonomistów Rolnictwa I Agrobiznesu*, 2016/3. (18.) 164–170.
- NAGY-KOVÁCS Erika–TÓTH József: *A szőlész-borász gazdák klímaváltozásra való felkészültsége a Mátrai Borvidéken. Tudás és innováció a XXI. század gazdaságában: Válogatás a Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar oktatóinak 2016-os tanulmányaiból.* Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó. Eger. 231–241. 2016. OIV: Database, <https://www.oiv.int/what-we-do/data-discovery-report?oiv>
- SZERB Boglárka–SZERB András Bence: A borvidéki hatások a hazai borászatok jövedelmezőségében. 6. *Logisztika A Dél-Alföldön*. Szarvas. Április 16. 2020. 47–58.
- SZERB Boglárka–SZERB Bence: *The Effect of Wine Regions on the Profitability of the Hungarian Winers.* *Regional and Business Studies*. 2020/2. (12.) 65–76.
DOI: doi.org/10.33568/rbs.2520
- TELEKI Zoltán Balázs–CSIPKÉS Margit: Magyarország szőlő- és bor-ágazatának áttekintése az elmúlt 5 évben/ Overview of Hungary's grapes and wine-sector in the last 5 years. *Jornal of Central European Green Innovation*, 2017/1. (5.) 41–65.
- TÓTH József–TÖRÖK Áron: *Tudáshasználat és sikeresség – Tudásteremtés és -használat a magyarországi borvidékeken.* *Vezetéstudomány*. 2013/3. (45.) 16–25.
DOI: doi.org/10.22004/ag.econ.141802
- ZSUPANEKNÉ PALÁNYI Ildikó: *A vállalati növekedés mérésének problematikája. Tudományos Évkönyv 2009: Válság és megújulás.* Bp., 2009.
- SUTTON, John: Gibrat's Legacy. *Journal of Economic Literature*, 1997/35, 40–59.
- FIALA, Roman–HEDIJA, Veronika: Testing the validity of Gibrat's law in the context of profitability performance, *Economic Research-Ekonomiska Istrazivanja*, 2019/1. (32.) 2850–2863.
DOI: doi.org/10.1080/1331677X.2019.1655656

- MUNDT, Philipp–ALFARANO, Simone–MILAKOVIC, Mishael: Gibrat’s Law Redux: Think profitability instead of growth. *Industrial and Corporate Change*, 2016/4. (25.) 549–571.
DOI: doi.org/10.1093/icc/dtvo22
- BAKUCS Zoltán–BOJNEC Štefan–FERTŐ Imre–LATRUFFE, Laure: Farm size and growth in field crop and Dairy farms in France, Hungary and Slovenia. *Spanish Journal of Agricultural Research*, 2013/4. (11.) 869–881.
DOI: doi.org/10.5424/sjar/2013114-3994
- BOJNEC Štefan–FERTŐ Imre: The growth of farms: a Hungarian-Slovenian comparison. *Post-Communist Economies*, 2021/1. (33.) 79–93.
DOI: doi.org/10.1080/14631377.2020.1727265
- BOJNEC, Štefan–FERTŐ Imre: Testing the validity of Gibrat’s law for Slovenian farms: cross-sectional dependence and unit root tests. *Economic Research-Ekonomska Istrazivanja*, 2020/1. (33.) 1280–1293.
DOI: doi.org/10.1080/1331677X.2020.1722722.
- DRUGOVA, Tatiana–AKHUNDJANOV, Sherzod B.: Growth Process of US Agricultural Land Size: Testing the Law of Proportionate Effect. 2020 Agricultural & Applied Economics Association Annual Meeting, Kansas City.
DOI: doi.org/10.22004/ag.econ.304250
- HÖHLER, JULIA–KÜHL, Rainer: Do Growth Rates Depend on the Initial Firm Size? Evidence for the German Agribusiness, *German Journal of Agricultural Economics*, 2016/4. (65.) 231–243.
- KOSTOV, Philip–PATTON, Myles–MOSS, Joan–MCERLEAN, Seamus: Does Gibrat’s law hold amongst dairy farmers in Northern Ireland?. XIth EAAE Congress , ‘The Future of Rural Europe in the Global Agri-Food System’, Copenhagen, Denmark, Augustus 24-27, 2005.
- BRENES-MUÑOZ, Thelma–LAKNER, Sebastian–BRÜMMER, Benhard: What Influences the Growth of Organic Farms? Evidence from a Panel of Organic Farms in Germany. *German Journal of Agricultural Economics*, 2016/1. (65.) 1–15.
- AXIOGLOU, Christos–CHRISTODOULAKIS, Nicos: Which firms survive in a crisis? Investigating Gibrat’s Law in Greece 2001–2014. *Journal of Industrial and Business Economics*, 2021/2. (48.) 159–217.
DOI: doi.org/10.1007/s40812-020-00176-5

Abstract

EXAMINATION OF CORPORATE GROWTH IN THE HUNGARIAN WINE SECTOR

Hungary has a rich wine culture. Like many other markets, changes have taken place in the wine sector in recent decades. During my research, I examined the validity of the Gibrat's Law in the period between 2010 and 2021 for Hungarian wine grape-producing cooperatives. I examined the relationship between the size of the economy and economic growth with a cross-sectional independence test and various panel unit root tests. I used the value of the sales revenue as the input variable and the total balance sheet data as the output variable as the measures of the size of the wine enterprises. Based on the results, I partially rejected the validity of Gibrat's law, in the strongly growing market environment as the sales revenue of the smaller companies in the wine sector increased to a greater extent during the examined period.

Szűcsné Tóth Zsuzsanna

**TYÚKPROGRAMTÓL A JÓTÜNDÉRIG
KÖNNYEN ALKALMAZHATÓ ÖNISMERETI TECHNIKÁK ÉS JÁTÉKOK
AZ ERŐSZAKMENTES KOMMUNIKÁCIÓHOZ, A POZITÍV
PSZICHOLÓGIÁHOZ ÉS AZ EQ FEJLESZTÉSHEZ KAPCSOLÓDÓAN**

Oktatásban, munkahelyen és a mindennapi lelki egészség megőrzése érdekében egyre fontosabb szerepet kapnak azok az önismereti technikák, melyek az EQ (érzelmi intelligencia) egyik fő területét érintik: a saját érzelmi állapot felismerését és pozitív irányba történő befolyásolását.

A tanulmány az Eötvös József Főiskolán a Magyar Tudomány Ünnepe 2023 konferencia alkalmával 2,5 órában megtartott workshop anyagához kapcsolódóan mutat be oktatási, csapatépítő és EQ fejlesztő eszközöket, technikákat és azok szakmai hátterét. A workshop mottója a következő volt: *Az önismeret elősegíti, hogy jobban érezzük magunkat a világban. A boldogabb emberek boldogabb világot teremtenek.*

A tanulmány egyik célja felhívni a figyelmet erre az összefüggésre, és arra, hogy az itt bemutatott önismereti eszközök kezdő és magas szakmai szinten egyaránt alkalmazhatóak, akár a résztvevők ismereteit, akár a gyakorlatvezető előképzettségét tekintjük.

Az önismereti tréningek szintje

Rendrakás a szobában – csoportindító gondolatok

Csoportos foglalkozások keretében az elején érdemes tisztázni, mi az önismereti szint. Ezt szeretem úgy elképzelni a tréningek résztvevőivel, mint egy szobát. Ki ne járt volna úgy, hogy hazamegy, egy rendetlen lakás fogadja, majd miután összepakol, jobban érzi magát az otthonában. Ezt hívom az önismereti szintjének, ami később persze mélyebb változásokhoz is vezethet, mint pl. kicsit átrendezzük a szobát, észrevesszük, milyen nagyobb feladatokat lenne jó megtenni. De az analógiával élve a felújítás, átalakítás, renoválás már olyan mély rétegeket érint, ami inkább a pszichoterápiákhoz kapcsolódik. Ezekkel a képekkel viszonylag könnyű szemléltetni az önismeret szintjét.

Önismereti jellegű csoportok esetén a bemutatkozások mellett első lépések közé tartozik a csoportkeretek meghatározása. A legtöbb csoportos tevékenység esetében fontos a határok kijelölése, működési szabályok megfogalmazása, hiszen ez ad keretet a munkának. A tréningek és tréning jellegű csoportoknál legáltalánosabbak az időkeret, a szünet meghatározása, a diszkréció formájában történő megállapodás, illetve beszélni az előnyösnek tartott magatartásformákról.¹ Érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy ha meg merjük mutatni magunkat egy csoportban, az a magabiztosságunkat növeli, viszont önmagunk határainak ismerete

¹ RUDAS János: *Delfi örökösei*. Léleekben Otthon Kiadó, Bp., 2007. 102–106.

alapján, ne osszunk meg másokkal olyan információkat, melyet később megbánánk.

Az utólagos munkáról (pl. tréningen elhangzottak végiggondolása, értelmezése, célok állítása, jó szokások kialakítása) szólva elmondhatjuk, hogy minél többet tesz bele valaki, annál többet profitálhat belőle.

Belső képek

Egy kis kitérőként az előbbi szoba hasonlatra utalva azzal folytatnám, amit bármilyen tanítási, konzulensi, csoportvezetési helyzetben nagyon fontosnak tartok: a belső képek létrehozásának kérdésével.

A tanítás és a tréningek során is érdemes képekkel dolgozni, hiszen minél inkább képesek vagyunk a résztvevők számára a fejükben saját képek „gyártását” előidézni, annál nagyobb a megjegyzés aránya.

Néhány ötlet, hogyan tudjuk elősegíteni belső kép készítését:

- Az egyik legegyszerűbb módja a történetmesélés, példák bemutatása történet formájában. Minél színesebb, izgalmasabb a történet, annál könnyebb elképzelni. Ha nem tényekről és felsorolásokról beszélünk, hanem ezeknek a világban történő megjelenéséről – emberekről, érzéseikről, eseményekről – akkor már erősebb agyi kapcsolatok alakulnak ki. Minél extrémebb a kép, minél több érzelm kapcsolódik hozzá, általában annál könnyebb a későbbi felidézés.²
- Másik módja lehet az önmagunkhoz kapcsolódás, a saját élmény megélése. Amiben érintett vagyok, azt jobban elképzelem, beleélem magam, és ha megvan a kép akkor könnyebben elő tudom hívni a hozzá kapcsolódó információt is. Ez lehet a saját érzelmeinkhez, saját történeteinkhez való kapcsolódás, de ugyanígy kapcsolat, amikor megteszünk, kipróbálunk, elkészítünk valamit.
- Belső kép készítését segítheti elő, ha a szóbeli információt egy kapcsolódó külső kép is kiegészíti néhány kiemelt szó vagy gondolat kíséretében, amit a prezentációs technikák keretében szoktak javasolni a megjegyzési arány duplázására.

Egy önismereti cél: az érzelmi intelligencia fejlesztése

Az önismereti csoportok egyik legáltalánosabb kimondott vagy kimondatlan célja az érzelmi intelligencia fejlesztése.

Az érzelmi intelligencia fogalmát Goleman tette népszerűvé a 80-as években, Salovey és Mayer munkáiból kiindulva. A tudósok máig vitatkoznak azon, hogy egy újabb intelligencia formáról beszélhetünk, vagy az életben való boldogulás képességéről. Öt fő pontja van az EQ-nak, ezeket elgondolkodtató kérdés formájában mutatom be:³

² Vannak helyzetek, amikor az énvédő mechanizmusok kapcsolnak be, illetve a tanulási környezet is meghatározza, mert más agyi területen raktározódik az információ pl. félelemmel teli tanulási helyzetben. Mindezek az előhívást nehezítik vagy gátolják.

³ GOLEMAN, Daniel: *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Bp., 2019. 67–74.

- Felismerem-e, meg tudom-e nevezni a saját érzéseimet? Látom-e a kapcsolatot a gondolataim, érzéseim és tetteim között?
- Képes vagyok-e kezelni a saját érzéseimet?
- Képes vagyok-e motiválni magamat?
- Felismerem-e mások érzéseit? Bele tudom-e élni magam mások helyzetébe?
- Képes vagyok-e felismerni mások egyéni gondolkodását és megélését, és tudok-e hozzájuk kapcsolódni ez alapján?

A következőkben bemutatott technikák esetén a fent felsorolt EQ területek közül elsősorban a saját érzelmi állapot felismerése és annak befolyásolása került a gyakorlatok, játékok középpontjába.

A workshop EQ fejlesztő technikái és gyakorlatai

A workshop során a következő témákkal és technikákkal foglalkoztunk:

- önismereti gondolkodásmód
- erőszakmentes kommunikáció (EMK), kiemelten az érzésszükséglet megfogalmazása
- „5 perc figyelem” (bevezető gyakorlat)
- „egyenesből keresztbe” játék
- „varázsbot” játék
- „jótündér” technika
- „mit rendelek hozzá életem képeihez” játék
- hasi légzés
- önmagunkhoz közelebb kerülés az öt érzékszerv által (illóolaj, zene)
- félig teli, félig üres pohár (jó dolgokat észrevenni)
- mit csináltam jól? (szokás kialakítása az önértékelés növelésére – mézön a kijárt út hasonlattal)
- megfogalmazása
- „tyúkprogram” (jó dolgok észrevételének szokássá tétele)
- Hawkins-elengedéstechnika
- A másikban meglátni magamat – záró, szimbólumkereső játék

Önismereti gondolkodásmód

Az önismereti gondolkodásmóddal kapcsolatban sok irányból indulhatunk és nagyon különböző szinten élhetjük meg, ahogy ezt a visszajelzések is tükrözik. Egy résztvevő nagyon jól megfogalmazta a workshop egyik fontos mondanivalóját, hogy „bármilyen egyszerű tárgy vagy módszer lehet az önismeret eszköze egy arra nyitott szemléletmóddal”. Akármilyen játéknak lehet önismereti vetülete, és ezt jó lenne az oktatásba nagyobb hangsúllyal beépíteni, hogy egy lelkileg egészségesebb generáció felnevelését segítsünk elő.

A workshop során sok gyakorlatot vittek végig a résztvevők, cél a saját élmény megélése volt. Mert amint a cikk elején említettem, ez az élmény inspirál a technikák további gyakorlására és mások felé történő megosztására. ⁴

Az erőszakmentes kommunikáció

A workshop tréning jellegében az egyik központi elem volt az erőszakmentes kommunikáció alapgondolatainak megismertetése és gyakorlása. Ez kisebb részekben játékos gyakorlatokkal kiegészítve történt.

A Dr. Marshall B. Rosenberg által megfogalmazott erőszakmentes kommunikáció (EMK) egyik fő pontja a bennünk lévő érzelm felismerése és a mögöttes szükséglet meghatározása. Ez egy érzelm–egy szükséglet párban történik. Egy pozitív és egy negatív példával szemléltetve:

- Izgatottságot érzek, mert az élet szolgálata fontos számomra.
- Feszültséget érzek, mert megértést szeretnék.

Segítő minta ehhez az érzések és szükségletek listája a letölthető Rambala-füzetből.⁵

A megfogalmazásnál mindig lényeges a jelen idő. Ez az, ami a mosthoz kapcsol. Tehát bármilyen korábbi vagy jövőben feltételezett helyzetre is gondolok, arról beszélek, hogy most milyen érzés van bennem és milyen szükséglet érintődik meg ezzel kapcsolatban.

Az EMK teljes rendszere ennél komplexebb, csak megemlítve a négy fő lépést:

- megfigyelés, saját érzelm–szükséglet megfogalmazása,
- kérés,
- a másik érzelmének és szükségletének feltételezése,
- életszerű cselekvési terv.

Ebből a workshop keretében a saját érzelm és szükséglet felismerését gyakorolhatták a résztvevők. Az erőszakmentességet Rosenberg olyan formában értette kommunikációs technikájában, hogy ne csak másokkal ne legyünk erőszakosak, hanem saját magunkkal sem. Ha egy békésebb világot szeretnénk, ez az első lépés.

Az érzések kapcsán fontos arról beszélni, hogy érezni bármit szabad, a cselekedetet kontroláljuk, vagy amint az egyik résztvevő megfogalmazta: neki sokat segített az a gondolat, hogy az érzéseikért nem felelős csak a cselekedeteikért. Ezzel csak fogalmilag ellenkezik Rosenberg azon gondolata, hogy vállaljunk felelősséget érzéseinkért. Szerinte ez azt takarja, hogy fogalmazzam meg a valódi érzéseimet, kerüljek vele kapcsolatba, és ne más hibáztassak.⁶

⁴ Az időkeret miatt a feldolgozásra viszonylag kevés idő állt rendelkezésre. Az egyes gyakorlatokkal bővebben is lehet foglalkozni. A workshop-on a cél inkább az önismeret fejlesztése mellett egy irányvonal mentén a sokféle lehetőség bemutatása volt.

⁵ RAMBALA Éva: *Rambala-füzet*. https://rambala.hu/application/files/5516/6473/1654/Kiosztando_22.pdf [2023.12.04.]

⁶ ROSENBERG, Marshall B.: *A szavak ablakok vagy falak*. Agykorntoll Kft. Bp., 2001. 33–57., 57–71.

Az érzések elfogadásával ellentétben, a legtöbb ember valószínűsíthetően találkozott az alábbi mondatok valamelyikével: Ne legyél szomorú! Miért nem örülsz ennek? Legyél már vidám! Nem is fáj az annyira! Te nem lehetsz boldogtalan, mennyi mindened van! Nyugodj meg! és a többi. Ha valaki nem csak időnként hallott hasonlót, hanem ilyen jellegű kommunikációs közegben nőtt fel – feltételezhetően mivel a szülei sem ismerték az érzések elfogadásának fontosságát és módját –, valószínű nehezen találja az utat saját érzéseire vagy az önelfogadásához. És ez nem iskolázottság kérdése, hanem nagyrészt anyai generációs minta.

A szükségletek megfogalmazása azért fontos eleme az EMK-nak, mert míg az érzések viszonylag gyorsan változnak, addig ami kiváltja azokat, a szükségletek már stabilabbak. A Hawkins-féle elengedéstechnika egyik lényege is annak tudatosítása, hogy az érzések jönnek-mennek, ha nem építünk rá sok gondolatot, akkor viszonylag rövid idő után átváltanak egy könnyebb érzésbe. Hawkins szerint sok érzés alapja egy érzet, esetleg ezek emlékekhez kapcsolódása, pl. emésztés során, hormonok hatására, emléketörések miatt. Ki ne járt volna úgy, hogy valamin nagyon felmidegesítette magát, öt perc, fél óra után pedig már nem is értette, miért volt benne ennyire erős a felindulás. Hawkins szerint egy-egy érzésre akár 10.000 gondolatot is rá tudunk építeni, amitől stabilabbá, visszatérővé válik.⁷

A szükséglet meghatározásának az a lényege, hogy ha rájövök mire is van igazán szükségem, akkor azt nagyon sok úton elérhetem. Vegyünk például egy kamasz gyerekkel történő konfliktust, ami mögött felismerem, hogy a kölcsönös tisztelet áll, mint szükséglet. Az EMK alapján végiggondolva a helyzetet, elindulhatok abba az irányba, hogy megnézem hol kapom, kaphatom meg a kölcsönös tiszteletet, hogy tudom ezt a szükségletemet máshogy megélni. Ha elég nyitott vagyok, sok lehetőséget fogok találni. És ha ez sikerül, akkor már másként fogom kezelni a kamasz visszajelzéseit is, valószínű nem érint olyan mélyen és racionálisabban rá tudok nézni a konfliktusra. De mélyebb munkával is szembesülhetek, ha rájövök, hogy ez egy tükörkép, mondhatjuk utolsó csepp a pohárban. (A kamaszok egyébként is nagyon őszinte, tanító tükröt tudnak tartani elénk. Stipkovits Erika szerint a szülői önismeret a kulcsa a jó szülő-gyerek kapcsolatnak.⁸)

Az érzés-szükséglet meghatározása egy biztonságos környezetben (pl. játék során) segít az agyunknak megtanulni, hogy ha hasonló helyzettel találkozunk, könnyebben be tudja azonosítani az érzést, és a mögötte levő valós szükségletet, illetve az EMK teljes folyamatát nézve egy működőképes reakciót is.

Játékok az erőszakmentes kommunikációval kapcsolatban

Öt perc figyelem

A gyakorlat lényege, hogy önmagunkhoz közelebb tudjunk kerülni. A bevezetést, bemutatkozást követően ez volt a workshop első gyakorlata.

- A résztvevőket arra kértem, párokban dolgozzanak.

⁷ HAWKINS, David R.: *Elengedés. Az önátadás útja*. Filosz Kiadó, Bp., 2014. 31–37.

⁸ STIPKOVITS Erika: *Szeretetre éhezve – 11 tévhit a kamaszokról, nem csak szülőknél*. HVG Könyvek, Bp., 2020. 24.

- A gyakorlat során az első öt percben a pár egyik tagja beszél öt percig szabadon, bármiről, ami foglalkoztatja. A pár másik tagja figyel, nem reagál, ha lehet nonverbálisan is minimálisan jelez vissza. Itt a cél most nem a kommunikáció, hanem az önmagunkhoz közelebb kerülés. Ezt erősítheti a másik osztatlan figyelme.
- Öt perc után szerepcsere történik. Érdekes a negyedik percnél figyelmeztetni a beszélőket, hogy még egy perc van hátra. Amennyiben valaki nem tud, vagy nem akar végig beszélni, természetesen lehetőség van arra is, hogy csöndben maradjon. Ez az idő a beszélőé, az ő döntése mivel tölti ki. Jó esetben a bennünk lévő gondolatok kimondásának és a kapott osztatlan figyelemnek pozitív hatása van. De egyéni megélésünktől, személyiségünktől függően más reakciók is előjöhhetnek.
- A gyakorlat végén arra kértem a résztvevőket, hogy keressenek az EMK füzetből egy bennünk lévő érzést és szükségletet. Racionalitásunk gondolatokat mondatná ki velünk, de sokkal könnyebben tudunk kapcsolódni önmagunkhoz, ha tényként kezelve minél egyszerűbb formában az érzést fogalmazzuk meg.

Az EMK keretében ez a gyakorlat „tízpercezés” néven fut. A workshopon az idő szűkösebb kerete miatt adtam meg öt percet. Gyerekekkel is érdekesebb rövidebb időt meghatározni. Ez a gyakorlat sok formában játszható, pl. ismerőssel, baráttal tíz percben, osztályban párban öt percben, családban vacsoraasztalnál két percben is. Érdekes próbálkozni, hogy kinek, kivel és milyen formában működik.

„Egyenesből keresztbe” játék önismerettel fűszerezve

A következő az „egyenesből keresztbe” játék volt. Ennek a viszonylag ismert játéknak a lényege, hogy egy labdát dobálnak egymásnak a csoporttagok, és közben négyféle kijelentést tehetnek: egyenesből keresztbe, keresztből egyenesbe, egyenesből egyenesbe vagy keresztből keresztbe. A feladat rájönni a szabályra, hogy mi alapján javítják a helyes változatra a kijelentést azok, akik ismerik a megoldást vagy menet közben rájöttek. Ez a játék első játszáskor tud igazán nagy hatással lenni ránk. Most felfedem a megoldást: a lábak keresztbe rakva jelentik a keresztet.

Tekinthetünk erre akár, mint egyszerű csapatépítő játékra, de ha a végén megtoldjuk egy kérdéssel, akkor már önismereti vizekre evezünk. Önismereti szempontból érdemes rákérdezni, hogyan élték meg a résztvevők a játékot. A kérdés mögött az áll, hogy hogyan éltem meg azt, ahogy rájöttem vagy nem jöttem rá a megoldásra, hogy milyen érzéseket váltott ki belőlem az, hogy gyorsan észrevettem az összefüggést vagy csak az utolsók között. Ezt érdemes átvezetni a mindennapi életbe is: hogyan élem meg, ha nem látom át a helyzetet rögtön? Ha mások előbb jönnek rá a megoldásra? Mennyire élem meg negatívan és stresszesnek, ha mások teljesítményét is látom? A legtöbb ember bonyolult logikai feladatként próbálja kezelni a feladatot, és a megoldás egyszerűsége sok érzést elő tud hozni. A workshop keretében röviden beszéltek át a fenti témákat, és érzés-szükséglet beazonosítását kértem a résztvevőktől.

„Varázsbot” játék

A „varázsbot” játék lényege, hogy a résztvevők (10-15 fő az ideális létszám játékonként, nagyobb csoportot így érdemes osztani) kapnak egy egyszerű kb. másfél-két méter hosszú botot, amihez mindenki egyik mutatójával érhet csak hozzá alulról tartva (nem szabad felülről hozzáérni). A feladat, hogy együtt letegyék a földre.

Ahogy a gyakorlatvezető elengedi a botot, az „varázslatosan” elkezd felfelé emelkedni. Minél nagyobb a létszám, annál inkább jellemző ez az emelkedés. A csoportnak hosszabb-rövidebb időre van szüksége ahhoz, hogy rájöjjön, hogyan tudja másik irányba mozgatni.

A játék önismereti része megint azzal a kérdéssel indul, hogyan élted meg a gyakorlatot? Válassz egy érzést és egy szükségletet! Ennél a játéknál a másokkal történő együttműködés kerül a fókuszba. Hogy tudok másokkal együtt dolgozni egy feladaton? Mennyire idegesít – zavar-e egyáltalán –, hogy ha nem úgy mennek a dolgok, ahogy szeretném? Átlépek-e egy határt, hogy a feladat el legyen végezve? (Minden második-harmadik csoportban van egy fő, aki a szabály ellenére rágöribíti az ujját a botra és elkezd lefelé húzni.)

További eszközök, technikák

„Jótündér” technika

Az intrapszichés kommunikáció fontossága már régóta foglalkoztatja a pszichológusokat. A belső kommunikáció kialakulásában nagy szerepet játszik az életünk – főleg első éveink – során tekintélyszemélynek tartott emberek irányunkba történő reakciója, amit a későbbiekben mi önmagunk erősítünk vagy alakítunk saját tapasztalatainkat beépítve. Ebből önerősítő vagy önromboló kommunikáció is kialakulhat, amit tudatos változtatással persze felül lehet írni. Az önmagunk felé irányított negatív hangokat nehéz leállítani, kiszorítani viszont könnyebb.⁹ Egy egyszerű gyakorlattal szemléltethetjük ezt. Megkérjük a résztvevőket, hogy ne gondoljanak a citromra. Rákérdezve a legtöbb ember lelki szemei előtt a tiltó mondat ellenére megjelenik a citrom, sőt sokaknak szinte összefut a nyál a szájában. Ez természetes. Ha most elkezdünk sorolni más gyümölcsöket, előbb-utóbb halványul a citrom belső képe.

Ugyanezen gondolat mentén, ha arra kérjük a résztvevőket, hogy képzeljenek el egy „jótündért” (vagy bármilyen számukra pozitív alakot), akinek a szájába csak pozitív, támogató mondatokat adnak, ez rendszeres használat mellett kiszoríthatja a belső negatív (pl. ítélkező, elemző, kritizáló) hangokat. A megszemélyesített belső „szereplő” abban segíthet, hogy mivel kizárólag pozitív visszajelzést ad, így növelheti a belső biztonságérzetet, és azok is merik használni, akik önmaguknak nehezen tudnak jót mondani (egy „külső személynek” inkább megengedik).

⁹ Lamagna, Jerry: *Of the self, by the self, and for the self: An intra-relational perspective on intra-psychic attunement and psychological change*. Journal of Psychotherapy Integration, 2011. 21(3), 280–307.

„Tyúkprogram” mint a jó dolgok észrevételének szokássá tétele, és ennek kifejezetten önértékelést javító változata

A workshop keretében a résztvevők röviden elmondták saját megélésüket arról, hogyan veszik észre a jó dolgokat az életükben. A pohár melyik felére koncentrálnak a különböző életterületeken: félig üres a poharuk vagy félig tele van. Tapasztalatom alapján, ha a beszélgetés után képeket vetíték szélsőséges élethelyzetekről, a legtöbb ember könnyebben észreveszi a saját életében az addig természetesnek vett dolgokat is, a pohár félig töltött részét.

Ezt a látásmódot segít szokássá tenni a Kalamár Hajnalka által „tyúkprogram”-nak nevezett 21 napos szokáskialakítás. Lényege, hogy három hétig minden este összeírunk legalább tíz jó dolgot, ami aznap történt velünk. Ez lehet bármilyen apróság is.¹⁰

Mivel az önértékelés alapvetően az általunk megtett és jónak ítélt dolgokból épül, ezért önértékelési problémákkal küzdők esetén érdemes a jó dolgok összeírását inkább arra a kérdésre koncentrálni, hogy „Mit csináltam jól?”. Ez az egyszerű technika viszonylag hamar képes átváltani a gondolkodásmódot (akár napközben pár perc alatt).

A három hét mégis azért lényeges eleme ezeknek a gyakorlatoknak, mert ennyi idő szükséges az agynak, hogy valami szokásként beépüljön az életünkbe. Tehát ha pl. minden nap tíz percet futok munka után, akkor három hét után a szervezetem igényelni fogja a mozgást a munkanap végén.

Ezt úgy lehet elképzelni, mint amikor elindulunk egy réten. Ha 21 napon keresztül ugyanazon az úton járunk, kitapossuk és utána automatikusan arra indulunk. Eleinte nehezen megyünk a nagy fűben, de minél többször használjuk az utat, annál könnyebben közlekedünk rajta.

Testünk és érzékszerveink szerepe

Az önmagunkhoz való kapcsolódás egyik fontos eszköze a testünk. A jelenhez, önmagunkhoz való kapcsolódást segítheti sok olyan tényező, ami fizikai síkra is kivetül: akár a naplórás, az érzés-szükséglet meghatározása, a mindfulness technikából ismert testszkennelés (milyen testi érzeteink vannak pl. stresszhelyzetben).

Egy nagyon egyszerű, de hasznos technika a hasi légzés. A mellkasi légzéssel ellentétben a hasi légzés lényege, hogy belégzéskor a has domborodik, nem a mellkas emelkedik. Ennek ellenőrzését segíti, ha a hasunkra tesszük a kezünket. Ez a légzésforma csecsemőkorunk légzésére emlékeztet, és a legtöbb ember számára megnyugtató hatású. Hatásosságát elősegíthetjük lassított és orrlégzéssel.

Az érzékszervek kicsit tudatosabb használata is segítheti az önmagunkhoz kapcsolódást, pl. érzékszerveinken keresztüli önmegnyugtatóással. A workshop keretében levendula illóolaj¹¹ (szaglás) használatával és zene hallgatásával (hallás) mutattam be ezek hatásosságát. De az önmagunkhoz való kapcsolódásban vagy

¹⁰ KALAMÁR Hajnalka: *XXV/3/27/2000 szám alatt akkreditált Viktória faktorok című Primer Prevenció Program*

¹¹ Az illóolajok csoportban történő használata körültekintést igényel mennyiségét és fajtáját illetően. A levendula viszonylag semleges és általánosan jól tolerált, pozitív élettani hatású illóolaj. Japánban a munka hatékonyságának növelésére is használják.

akár az önmegnyugtatásban segíthet pl. egy puha takaróba burkolózás, egy ölelés (érintés), szép képek, táj látványa (látás), egy forró csokoládé vagy tea megnyugtató kortyolgatása (ízlelés).

Mit rendel hozzá élete képeihez?

Ez a rövid gyakorlat nagyon jól szemlélteti a nézőpont fontosságát. A résztvevők látnak egy kivetített képet, viszonylag semleges érzéseket mutató szereplőkkel. Kiosztunk részükre egy papírt, amire érzések vannak felírva. Az osztás során úgy tűnik, hogy mindenki ugyanazt kapja, de a papírok felén csak pozitív, másik felén csak negatív érzések vannak feltüntetve. Arra kérjük a résztvevőket, hogy jelöljék meg, szerintük mit érezhetnek a képen látott szereplők.¹² A legtöbben, bármelyik papírt is kapták, meg tudnak jelölni néhány érzést. Ezután közösen megbeszéljük, ki mit választott. Általában meglepetés fogadja azt a tényt, hogy teljesen más jellegű választás is helytálló lehet.

Ennek az EQ fejlesztő gyakorlatnak az a lényege, hogy felhívja a figyelmet arra, hogy a legtöbb helyzetet nem lehet teljesen objektíven megítélni, mert nagyon meghatározó a személy szubjektív véleménye és a kiindulópontja. Ha rájövünk arra, hogy a körülöttünk zajló esemény értelmezése sokszor csak egy érdekes nézőpont – amit más teljesen másként is láthat – akkor könnyebb lehet egyrészt a saját életünkben történeteket átkeretezni, vagy már eleve pozitívabbnak látni, másrészt segíthet a másik nézőpontja felé történő nyitásban, ami az asszertív kommunikáció egyik oldala.

A másikban meglátni magamat – szimbólumkereső játék

A program végén arra kértem a résztvevőket, hogy képzeljenek el egy szimbólumot a többiekkel kapcsolatban. Mintha egy óvadás jelet adnának egymásnak. Amikor mindenki végiggondolta, a résztvevők megosztották egy közös körben kinek mit választottak, esetleg egy-két gondolattal kiegészítve, hogy miért azt választották. Ez egyrészt egy kis „ajándék” egymásnak a program végén, másrészt viszont önismereti szempontból továbbvihető. Amikor mindenki képletesen átadta a szimbólumait, moderátorként felfedhetjük azt a tényt, hogy a másikban az érint meg amihez közöm van. Sokszor a választott szimbólumrólunk szól. Ebben a gyakorlatban szinte csak pozitív jellemzőket választanak a résztvevők, még ha a szimbólum nem is kifejezetten előnyös, de a magyarázat általában azzá teszi. A másiknak adott jó mondhatjuk így visszatér hozzánk. Akár olyan oldalainkra is rávilágíthat, amivel nem voltunk tisztában, vagy nem mertük volna mások előtt felvállalni. A játék másik hozadéka, hogy a szimbólum mintegy láthatatlan szál összekapcsol a másikkal.

Néhány gondolat a csoportvezetés oldaláról

Az első részben a résztvevő oldalára fókuszáló gondolatok után érdemes röviden megvizsgálni a játékokat csoportvezetési oldalról is. A cikkben bemutatott gyakorlatok, játékok akár egy tanóra keretébe is beilleszthetők. Az oktatónak nincs szüksége hozzá magas szintű önismereti tudásra. De minél magasabb valakinek az EQ szintje, minél több saját tapasztalata van hasonló gyakorlatokkal, minél többet foglalkozik önfejlesztő témákkal, valószínű, annál jobban tudja segíteni a résztvevőket önismereti útjukon. A csoportvezetés témája nagyon tág és sokrétű, a cikk keretében csak néhány gondolatra hívnám fel a figyelmet.

Több játék, gyakorlat esetén érdemes egy bevezető és egy levezető kört tervezni a programba (pl. egy iskolai óra keretében ez nem szükséges). A bevezető kör állhat bemutatkozásból és/vagy egy „megérkező” kérdésből (pl.: Hogy érzed magad?) Az első kör idejének mértékét a csoport új jellege erősen meghatározza. Egy összeszokott csoportban felesleges a bemutatkozás, míg idegenek között érdemes időt szánni rá. Korlátozó tényező az időkeret: minél több idő áll rendelkezésre, annál inkább bátoríthatjuk az egymásról kérdezést is. A csoportlétszám is meghatározó, mert nagy létszámú csoportnál sok időt elvesz amíg mindenki megszólal. Itt érdemes egy közös bemutatkozó kör után – ahol pár mondatot kérünk csak a résztvevőktől – inkább kisebb, de változó csoportokban dolgoztatni a résztvevőket a későbbiekben. Az ideális létszám tapasztalataim alapján 10–18 fő körül mozog, ami hasonló más szakemberek javaslataihoz (Rudas: önismereti tréning 12–16 fő¹³).

Fontosnak tartom beszélni a résztvevők szabad döntési lehetőségéről. Trénerként, csoportvezetőként érdemes szem előtt tartani, hogy mindenki máshol és máshogy tud kapcsolódni az adott csoporthoz, gyakorlathoz, személyiségétől, korábbi tapasztalataitól és pillanatnyi lelkiállapotától függően. Mivel az önismeret folyamata és az ezzel kapcsolatos felismerések nem mindig pozitívak, fontos megadni a gyakorlatokban résztvevők részére annak a döntési jogát, hogy szeretnék-e megosztani a gondolataikat, szeretnék-e részt venni az adott gyakorlatban vagy sem. Ez nem egy kötelező iskolai feladat, hanem mindenkinek a saját útja. Kezdő trénerként/csoportvezetőként érdemes inkább engednünk, hogy mindenki a saját tempójában haladjon, több tapasztalat, tudás viszont megmutathatja, hogy hol és milyen mértékben tudjuk segíteni a résztvevőt önmaga határain túllépni.

Énvédő mechanizmusainknak az egyik lényeges feladata, hogy ne találkozzunk olyan belső konfliktusokkal, amiket ne tudnánk kezelni. Mégis előfordulhat, hogy valaki egy önismereti gyakorlat során olyan mennyiségű vagy erősségű érzéssel, felismeréssel találkozik hirtelen, akár intrapsichés formában, akár társas visszajelzések alapján, ami nagyon megérinti, összezavarja. A csoportvezető felelőssége, hogy ezt felismerje és legalább olyan szintre segítsen redukálni, ami a normális életvitelt (pl. közlekedést) elősegíti. Tehát nem engedünk el senkit nagyon zaklatott lelkiállapotban. A csoport zárókörében vagy utána négy szemközt empátikus jelenléttel meghallgatjuk, beszélgetjük a résztvevőt, és ha az érzés feszítő ereje csökkent, más nyugodtabb, akár gyakorlatiasabb témára is áttérhetünk levezetésként. Viszonylag ritka, amikor a csoportvezetőnek a segítsége szükséges ehhez, de ennek a felelőssége nem megkerülhető.

¹³ RUDAS János: *Delfi örökösei*. Lélekben Otthon Kiadó, Bp., 2007. 102.

A workshop utóélete

Három héttel a workshopot követően visszajelzést kértem a résztvevőktől a feldolgozott témák alkalmazásának tapasztalatairól. A workshop nyolc résztvevőjének visszajelzései alapján a csoport induló háttértapasztalata az önismereti jellegű gondolkodásmóddal kapcsolatban változó jellegű. A többség már találkozott hasonló képzéssel vagy technikával és saját élménye is van ezzel kapcsolatban. Egy fő nem foglalkozott még önismereti témákkal, egy fő pedig rendszeresen használja a munkájában is. Ez a szórás várható volt, mivel a részvételnek nem volt képzettségi előfeltétele.

A workshop egyik rész célja is volt annak bemutatása, hogy a legtöbb ember előzetes ismereteitől függetlenül képes csatlakozni egy önismerettel foglalkozó csoporthoz, amennyiben érdeklí, nyitott rá, valamint az, hogy egy nem összeszokott csoportban a játékos forma elősegíti az integrációt. Az egyik résztvevői visszajelzés is ezt támasztja alá: „A feladatok, témák sokszínűségének köszönhetően előzetes ismereteitől függetlenül mindenki megtalálhatta azt a területet, ahol csatlakozni tudott és új ismeretekre szert tenni.”

Visszajelzésként arra kértem a résztvevőket, hogy jelöljék meg azt a három témát/gyakorlatot, ami a legjobban megérintette őket. Mivel a workshop egyik fő témája az erőszakmentes kommunikáció alapjainak megismertetése volt, ezért várható volt, hogy ez a visszajelzésekben is tükröződik. Az érzés-szükséglet mint EMK alap megfogalmazását jelölték meg legtöbben, az összes visszajelzést 100%-nak tekintve ez 28,5%-ot tett ki. A többi technika és eszköz kisebb arányban, de meglepően változatosan oszlott el a válaszok körében. 9,5%-os arányban jelölték meg a válaszló résztvevők az „egyenestől keresztbe” játékot, a hasi légzés gyakorlatot, a „Mit csináltam jól?” – önértékelés javítása gyakorlatot, az EMK elméleti háttérét. 4,75%-os arányban jelölték meg a résztvevők önismerti gondolkodásmódot, az öt perc figyelem gyakorlatot, a „jótündér technikát”, a „tyúkprogramot”, az érzékszervek témáját, a „varázsbót játékot”, a félig teli, félig üres pohár nézőpontot.

A workshop-ot követő három hétben a résztvevők 62,5%-a alkalmazta az érzés-szükséglet megfogalmazását, 50%-uk gyakorolta a hasi légzést, 25% pedig a tyúkprogramot és a jótündér technikát. Visszajelzéseik alapján nehézséget a technikák szokássá tétele adja, ezért is tartom fontosnak, hogy a tréningeken, képzéseken mindig beszéljünk a szokások kialakításának folyamatáról.

A résztvevők fele megmutatott legalább egy gyakorlatot másnak is, és 25%-uk a munkája során is használta. Az egyik résztvevő a „jótündér” gyakorlat egy másik vetületét is felvetette, hogy ez tanácsadói munkája során segít jobban megismerni klienseit azáltal, hogy milyen új szereplőt választanak maguknak.

Összegzés

Az írásban bemutatott gyakorlatok, technikák célja az önmagunkhoz való kapcsolódás elősegítése. Ez az a stabil alap, mely segít meghatározni, hogy hol is vagyunk a világban. Olyan, mint egy első lépcsőfok, mely szükséges ahhoz, hogy a célkitűzések által feljebb tudjunk lépni.

Irodalom

- GOLEMAN, Daniel: *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Bp., 2019.
- HAWKINS, David R.: *Elengedés. Az önátadás útja*. Filosz Kiadó, Bp., 2014.
- KALAMÁR Hajnalka: *XXV/3/27/2000 szám alatt akkreditált Viktória faktorok című Primer Prevenció Program*
- LYNN, Adele B.–LYNN, Janele R.: *Érzelmi intelligencia gyakorlatgyűjtemény – 50 könnyű és hatásos gyakorlat az EQ fejlesztésére*. Z-Press Kiadó, Bp., 2022.
- RAMBALA Éva: *Az erőszakmentes kommunikáció alapjai*. Hasenfracz Péter, Bp., 2013.
- RAMBALA Éva: *Rambala-füzet*.
https://rambala.hu/application/files/5516/6473/1654/Kiosztando_22.pdf
- ROSENBERG, Marshall B., Ph.D.: *A szavak ablakok vagy falak*. Agykorntoll Kft. Bp., 2001.
- RUDAS János: *Delfi örökösei*. Lélekben Otthon Kiadó, Bp., 2007.
- STIPKOVITS Erika: *Szeretetre éhezve – 11 tévhit a kamaszokról, nem csak szülőknek*. HVG Könyvek, Bp., 2020.

Abstract

**FROM THE MOTHER HEN PROGRAM TO THE GOOD FAIRY
EASY-TO-USE SELF-KNOWLEDGE TECHNIQUES AND GAMES RELATED
TO NONVIOLENT COMMUNICATION, POSITIVE PSYCHOLOGY AND EQ
DEVELOPMENT**

In order to preserve educational, workplace and general everyday mental health, self-awareness techniques are playing an increasingly important role, especially those that affect one of the main areas of EQ: recognizing and influencing one's own emotional state in a positive direction.

In the article, the self-knowledge exercises, techniques and their professional background are presented which were in the focus of the workshop held within the framework of the Conference of Celebration of the Hungarian Science at the EJF.

One of the highlighted areas of the article is the presentation of the basics of nonviolent communication.

Tolnai Ágnes

MIKROTANÚSÍTVÁNYOKKAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK A FELSŐOKTATÁSBAN

Bevezetés

A mikrotanúsítványok új jelenségek a felsőoktatásban. A felnőttképzés keretei között az élethosszig tartó tanulást támogató, egyes kompetenciaelemek megszerzéséről szóló tanúsítványok a felsőoktatásban is megjelennek.

A jogszabályi környezet folyamatosan alakul, jelen tanulmány írásának idején is a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény módosításáról szóló javaslatot tárgyalja az Országgyűlés. A részletszabályok sora várat még magára, azonban az intézményi gondolkodás megkezdéséhez már rendelkezésre állnak a sarokpontok. Jelen tanulmány célja ezen sarokpontok, alappillérek és a közöttük lévő kapcsolat bemutatása.

Koncepció

Az Európai Bizottság 2020 májusában kiadott háttér tanulmánya¹ a mikrotanúsítványok fogalmának meghatározásához az alábbi értelmezéseket vette elsősorban figyelembe:

- European Consortium of Innovative Universities (ECIU): a mikrotanúsítvány egy olyan, a tanulmányt elismerő tanúsítvány, amit nagyobb tanulmányi egységekbe lehet beépíteni;
- OECD: olyan tanúsítvány, ami legalább 5 ECTS teljesítését tanúsítja és nagyobb kreditegységű tanulmányokba integrálható;
- UNESCO: a mikrotanúsítványok a hagyományos akadémiai képzéseknél kisebb modulok teljesítésére fókuszálnak;
- MicroHE:² olyan kisebb egységek, amik egy nagyobb tanulmányi egységbe vagy oklevélbe konvertálhatók.

Az egyes értelmezések egységesek abban, hogy a mikrotanúsítvány egy kisebb tanulmányi egység, ami nem ad önálló végzettséget, viszont egy nagyobb tanulmányi egység részeként elismerhető a későbbi tanulmányok során. A Tanács ezen koncepciók mentén alakította ki ajánlását az élethosszig tartó tanulás támogatásának érdekében, mely a lisszaboni stratégiában rögzített tudásalapú társadalom egyik alapeleme.

¹ A European approach to micro-credentials background paper for the first meeting of the consultation group on micro-credentials, European Commission, 26 May 2020.

<https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/european-approach-micro-credentials-higher-education-consultation-group-output-annex-1.pdf>

² EU mikrotanúsítvány projektje: <https://microhe.microcredentials.eu/>

A tanácsi ajánlás

2022. május 25-én a Tanács kiadta a mikrotanúsítványokról szóló ajánlását. A mikrotanúsítványok célja az élethosszig tartó tanulás támogatásaként a felnőttképzés lehetőségeinek bővítése.

A javaslat megfogalmazza a mikrotanúsítvány fogalmát: „*Mikrotanúsítvány*: a tanuló által megszerzett tanulási eredmények nyilvántartása kisebb tanulási egységet követően. Ezeket a tanulási eredményeket átlátható és világosan meghatározott kritériumok alapján értékelték. A mikrotanúsítványhoz vezető tanulási tapasztalat kreditpontokhoz vezetnek, amelyek célja, hogy a tanuló konkrét ismereteket, készségeket és kompetenciákat szerezzen, amelyek megfelelnek a társadalmi, személyes, kulturális vagy munkaerőpiaci igényeknek. A mikrotanúsítványok a tanuló tulajdonában vannak, megoszthatók és hordozhatók. Lehetnek önállóak vagy nagyobb egységekbe kombinálhatók.”³

Azaz a mikrotanúsítványok rövidebb idejű tanulmányok során elért tanulási eredményekről, megszerzett kompetenciákról kiadott tanúsítványok. A képzés formáját széleskörűen határozza meg az ajánlás: jelenléti, online, blended oktatás, távoktatás egyaránt lehet a kompetenciafejlesztés színtere.

A tanúsítványnak az alábbi információkat kell tartalmaznia:

1. a tanuló nevét,
2. a képzés nevét,
3. a tanúsítványt kiadó intézmény/szervezet országát,
4. a tanúsítványt kiadó nevét,
5. a kiadás dátumát,
6. a tanulási eredményeket,
7. a tanulási eredmények eléréséhez szükséges tanulói terhelést kreditekben,
8. az Európai Képesítési Keretrendszer azon szintjét, amin a tanuló elérte a tanulási eredményeket,
9. a továbblépési/beszámítási lehetőségeket,
10. a tanulási módot,
11. a képzésben alkalmazott minőségbiztosítási rendszert.

Jogsabályi háttér

A mikrotanúsítványt adó képzés a felnőttképzéshez tartozik, ezért az elsődlegesen a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény szabályozza 13/C.§-ában. Ennek értelmében a felnőttképzés, a szakképzés és a felsőoktatás adhat ki mikrotanúsítványokat.

A felsőoktatás esetében ezt a következő módon szabályozza:

13/C. § (1) A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény szerinti felsőoktatási intézmény a felsőoktatási intézmény bármely tantárgyának, kurzusának, moduljának elvégzését követően a tanulási eredmény igazolására szolgáló,

³ Proposal for a Council Recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability. 9237/22, Interinstitutional File:2021/0402(NLE) , Council of the European Union, Brussels, 25 May 2022, <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9237-2022-INIT/en/pdf>

tárgyleírást, tematikát is tartalmazó mikrotanúsítványt állíthat ki a nemzeti felsőoktatásról szóló törvényben meghatározott feltételek alapján.

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 42.§-a és 108.§-a ezt pontosítja a felsőoktatás részére:

42.§ (1) A hallgató

a) a tanulmányaihoz kapcsolódó résztanulmányok folytatása céljából másik felsőoktatási intézménnyel vendéghallgatói jogviszonyt létesíthet,

b) kérheti átvételét azonos, illetve másik felsőoktatási intézmény ugyanazon képzési területhez tartozó szakjára.

(1a) A felsőoktatási intézmény az (1) bekezdés a) pontja szerinti tanulmányi teljesítményről a tanulmányi rendszeréből a tárgyleírást (tematika) is tartalmazó mikrotanúsítványt állít ki és azt elektronikusan a tanulmányi rendszeren keresztül átadja azon felsőoktatási intézmény tanulmányi rendszerének, amellyel a vendéghallgató hallgatói jogviszonyban áll.

(2) A felsőoktatási intézmény a vele hallgatói jogviszonyban nem álló személyeket – részismereti képzés céljából – hallgatói jogviszony keretében, az intézmény bármely kurzusára, moduljára – külön felvételi eljárás nélkül – önköltséges képzésre felveheti. Az intézmény a tanulmányi teljesítményről a tanulmányi rendszeréből a tárgyleírást (tematika) is tartalmazó mikrotanúsítványt köteles kiállítani. Az elvégzett kurzus, modul teljesítése felsőfokú tanulmányokba a kreditátvitel szabályai szerint beszámítható.

(3) Az (1)–(2) bekezdésekben meghatározott kérelmek teljesítésének feltételeit a fogadó felsőoktatási intézmény határozza meg.

108.§ 28a: mikrotanúsítvány: tárgyleírást és kreditértéket is tartalmazó olyan igazolás, amely a felsőoktatási intézmény valamely kurzusának, moduljának elvégzése révén megszerzett tanulási eredményt igazoló közokirat;

Azaz a mikrotanúsítványt adó képzés a felsőoktatásban egy önköltséges részképzés, ahol az abban résztvevő a felsőoktatási intézménnyel hallgatói jogviszonyt létesít, a tanulási eredményekről pedig tanúsítványt kap.

A felnőttképzési törvényben foglaltak alapján abban az esetben, ha a hallgató csak egy tantárgyat, modult, kurzust végez el, azaz nem a teljes képzést, akkor is mikrotanúsítványt kell kiállítania az intézménynek, ami tartalmazza a tantárgyleírást. Mivel a mikrotanúsítvány a megszerzett kompetenciákról szól, ezért ennek a mikrotanúsítvány részeként kiadott tantárgyleírásnak tartalmaznia kell a megszerzett kompetenciákat is.

Az Nftv. vhr.⁴ a hallgató által teljesített minden tantárgy vonatkozásában meghatározza, hogy a hallgató kérésére kreditigazolást kell kiadni, ami tartalmazza a tantárgy tematikáját igazolva a hallgató által megszerzett kompetenciákat.

43. § (1) A kreditigazolás a felsőoktatási intézmény által kiadott és hitelesített papír alapú irat, amely tartalmazza a hallgató által teljesített tantárgy (tantervi követelmény) tematikájának olyan leírását, amely lehetővé teszi az Nftv. 49. § (5) bekezdése szerinti döntéshozatal érdekében annak a vizsgálatát és értékelését, hogy a hallgató által megszerzett és igazolt tudás és más

⁴ 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról

kompetenciák mennyiben felelnek meg a helyettesített tantárgy (tantervi követelmény) meghatározott kompetenciáinak.

(2) A kreditigazolást a hallgató kérésére kell kiadni. A kérelmében a hallgatónak meg kell jelölnie, hogy mely követelmények teljesítésének igazolását kéri.

(3) A kreditigazolást a kiállításakor egyedi sorszámmal kell ellátni és az adatait a felsőoktatási intézmény TR-ében nyilván kell tartani.

Ha összeolvassuk az Nftv. vhr. kreditigazolásra és az Nftv. mikrotanúsítványokra vonatkozó rendelkezéseit, akkor a tantárgyak tematikáinak eddig is tartalmaznia kellett a tantárgy során megszerzett kompetenciákat, így a megfelelő módon készített, minden szükséges tartalmi egységet felmutató tematikákat nem kell átírni új formákra.

Ha az Nftv.-t, a Ftv.-t és az Nftv. vhr.-t összeolvassuk, akkor kérdésként fogalmazódik meg, hogy ha a mikrotanúsítvány adó képzést részismereti képzésként definiálja az Nftv., az Ftv. pedig előírja, hogy minden elvégzett tárgyról, modulról ki kell adni mikrotanúsítványt, akkor mint képzést, a Szenátusnak el kell-e fogadnia minden egyes tantárgyat és modul külön részismereti képzésként. Probléma ugyanis, hogy a mikrotanúsítványt az Ftv. szerint minden esetben ki kell adni az összes elvégzett tantárgyról, modulról, kurzusról abban az esetben, ha valaki vendéghallgatói jogviszonyban egy-egy tárgy teljesítésére érkezett az egyetemre és akkor is, ha a hallgató megszünteti jogviszonyát és nem végzi el a képzést. Ezen utóbbi esetek a mintatantervek sokasága és a kreditrendszer adta lehetőségek (azaz a hallgató bármilyen tárgyat felvehet a képzésen, ha teljesítette az előfeltételt) miatt számtalan, előre ki nem számítható variációban fordulnak elő. Azaz a Szenátusnak minden egyes esetben határozatot kellene hoznia arról, hogy a hallgató által teljesített tantárgyak mikrotanúsítványt adó részismereti képzést érnek.

Ha a fenti jogszabályi rendelkezéseket együttesen értelmezzük, akkor feloldják ezt a problémát, azaz csak a Szenátus által elfogadott részismereti képzésekről és a vendéghallgatói jogviszonyban teljesített tárgyakról kell kiadni mikrotanúsítványt. Tehát az Nftv. 42.§-ának rendelkezései miatt a mikrotanúsítványhoz vezető tanulási útnak több fajtája létezik:

- Nftv. 42.§ (1) a): vendéghallgatói jogviszonyban egy-egy tárgyat teljesít a hallgató – nem szükséges szenátusi határozat;
- Nftv. 42.§ (2): önköltséges részismereti képzés – mivel egy önálló képzés önköltséggel és jól körülhatárolható kompetenciaelemekkel, ezért szenátusi határozat szükséges.

Kizárólag kreditigazolás (és nem mikrotanúsítvány) tehát csak abban az esetben szükséges, ha a hallgató nem végzi el a teljes képzést, és eredményeiről igazolást kér.⁵

⁵ Nftv. és Nftv. vhr. 2023.12.10-i állapota szerint.

Mindez a gyakorlatra lefordítva

A munkaerőpiaci igényekre reagálva az egyetem gyorsan tud részismereti képzéseket indítani, hiszen azokat nem kell sem előzetes szakvéleményre küldeni a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottsághoz, sem az Oktatási Hivatalnál nem kell nyilvántartásba vetetni. Ezek a képzések nem adnak végzettséget, de olyan kompetenciákkal gazdagodnak a képzéseket teljesítők, amiket azonnal hasznosítani tudnak a munkaerőpiacon.

Mikor merül fel ilyen igény?

- A már munkaerőpiacon aktív személynek nincsen ideje 1–2 éves képzéseket teljesíteni, viszont van olyan hónap/félév, amikor egy-egy modul el tud végezni. Majd az oklevelet adó képzésre beiratkozva elfogadtatja a korábban teljesített modulokat.

Pl. pedagógusképzési terület szakjain valaki teljesíti a pszichológiai modult, majd két év múlva a pedagógiai modult, egy év múlva a szakismereti alapozó modult, majd beiratkozik a képzésre és azt rövidebb idő alatt el tudja végezni a hiányzó modulok teljesítésével.

- A munkaerőpiac gyors képzést kér, a tanulási eredményekre és nem az oklevél meglétére fókuszál. Pár hónapos képzésben megszerezhető ismeretek miatt így nem szükséges szakirányú továbbképzésre küldenie az át/továbbképzendő munkaerőt.

Pl. egy fenntartó mentorprogramot indít, a feladat ellátásához pedig nem kér pedagógus szakvizsgát, mert az a képzés túl hosszú. Viszont megrendel az egyemtől egy 1 féléves képzést, ahol a feladat ellátásához szükséges kompetenciákat megszerezhetik a gyakorló pedagógusok.

- A képzési és kimeneti követelmények (KKK) a szakirányú továbbképzéseknél sok olyan tárgyat tartalmaznak, amik azért kerültek be, hogy kijöjjön a 60-90-120 kredit, viszont a munkavállaló már ezekkel rendelkezik, amikor beiratkozik a képzésre.

Pl. szakközgazdász képzéseken újra kell tanulni a már BA szinten teljesített tárgyakat, ami alól felmentést adhatnak, de be kellett tenni a kredittartomány kitöltése miatt.

- Új tudáselemre van szükség egy szakmában a technikai fejlődés miatt, ezen elem elsajátításához pedig nincsen szükség egy legalább 1 éves felsőoktatási képzésre.

Pl. programozónak új programnyelvet kell megtanulnia.

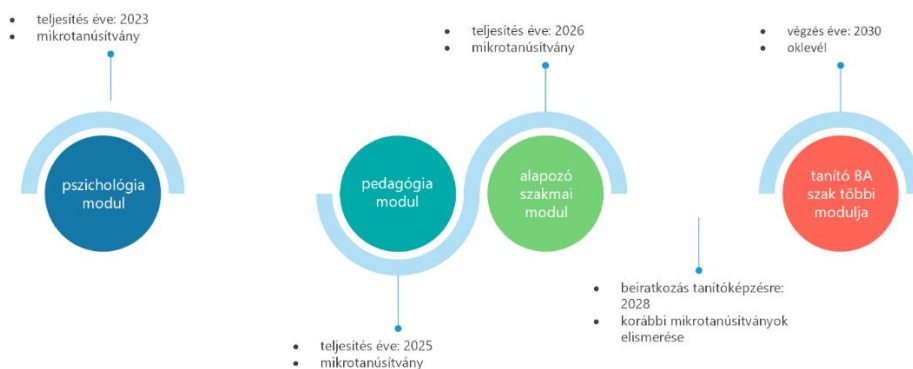
- A hallgató nem tudja befejezni a képzést, de részismereti képzésként is teljesíthető moduljainak teljesítéséről mikrotanúsítvány kiadását kéri, majd ezen igazolással újra beiratkozva korábbi tanulási eredményeit elismerteti és elvégzi a képzést.

Pl. egy felsőoktatási valaki csak egy-egy modult teljesít és abba hagyja tanulmányait. Ezen egyik modulok közül az egyik részismereti képzésként is meghirdetésre kerül. Ha a már teljesített modulról mikrotanúsítványt kap, amit el tud ismertetni, ha majd egyszer folytatja a képzést akár másik intézményben is, akkor a jövőben potenciális ügyfélle változik a felsőoktatás számára.

- Nincsen még meg a munkaerőpiacon már aktív személynek az a szükséges végzettsége vagy gyakorlati ideje, amivel be tudna iratkozni egy felsőoktatási képzésre. A részismereti képzésen azonban teljesíteni tud egy-egy modult. Majd, amikor megszerzi a szükséges végzettséget vagy szakmai gyakorlatot, akkor a képzésre beiratkozva elismerteti a teljesített modulokat és elvégzi az oklevelet adó képzést.

Pl. pedagógus szakvizsgát adó képzéseken 3 év gyakorlat a beiratkozás feltétele. A frissen végzett pedagógusok nem tudják ezt felmutatni, viszont szakismereteket szeretnének szerezni olyan területeken, amiket a szakvizsgás képzés szakirányai nyújtanak egy-egy modulban. A szakirány moduljait részismereti képzésüként el tudják végezni, s mire azokat teljesítik, meglesz az a szükséges gyakorlat, amivel fel lehet őket venni a szakirányú továbbképzésre.

A mikrotanúsítványt adó részismereti képzések lényege, hogy modulokból összeállítható legyen egy későbbi képzés vagy új kompetenciákat tudjon gyorsan átadni. A kompetenciákat ezért nagyon pontosan, az adott képzési szinthez igazodva kell meghatározni a képzés összeállítása során, hogy azok azonosíthatók legyenek a beszámítások alkalmával.



1. ábra: Példa modulokból összeállított képzésre

Mi kell a részismereti képzés indításához?

A mikrotanúsítvány ET ajánlásban meghatározott kötelező elemeiből kiindulva lehet meghatározni, hogy mire van szükség a részismereti képzés tervezésekor.

A tanúsítványnak az alábbi információkat kell tartalmaznia:

Tanácsi ajánlás	Tartalom
1. A tanuló nevét,	
2. a képzés nevét,	Nem lehet azonos felsőoktatási képzés nevével.
3. a tanúsítványt kiadó intézmény / szervezet országát,	
4. a tanúsítványt kiadó nevét,	
5. a kiadás dátumát,	

Tanácsi ajánlás	Tartalom
6. a tanulási eredményeket,	<ul style="list-style-type: none"> - Elvart tanulási eredményeket a piactól jövő igények szerint, a Magyar Képesítési Keretrendszerhez igazítva kell megírni. - Elvart tanulási eredményeket és nem ismeretköröket kell megfogalmazni. - Segítséget nyújt ebben az OH módszertani kiadványa.⁶
7. a tanulási eredmények eléréséhez szükséges tanulói terhelést kreditekben,	<ul style="list-style-type: none"> - A tanulási eredményekhez hallgatói munkaórát kell rendelni, a tantárgy kreditértékét pedig ennek alapján meghatározni. - 1 kredit = 30 hallgatói munkaóra (a munkaórában benne van a jelenléti/online alkalom, az egyéni munkavégzés, projektmunka, távoktatási egység teljesítése, gyakorlati elem). - A tantárgyi tematikában fel kell tüntetni a jelenléti/online/távoktatási/egyéni hallgatói munka óraszámokat is.
8. az Európai Képesítési Keretrendszer azon szintjét, amin a tanuló elérte a tanulási eredményeket,	<ul style="list-style-type: none"> - Az EKKR alapján kialakításra került a Magyar Képesítési Keretrendszer, ami 1-8 szintek között határozza meg az egyes szintekhez tartozó kompetenciákat.⁷ - Az elvart tanulási eredmények alapján meg kell határozni az MKKR/EKKR besorolást.
9. a továbblépési / beszámítási lehetőségeket,	<ul style="list-style-type: none"> - A tanulási eredmények meghatározását követően meghatározható az a képzés, amibe a mikrotanúsítvány beszámítható.
10. a tanulási módot,	<ul style="list-style-type: none"> - Jelenléti/online/hibrid/blended/távoktatás.
11. a képzésben alkalmazott minőségbiztosítási rendszert.	<ul style="list-style-type: none"> - A tanácsi ajánlás és a háttér tanulmány felsőoktatásra a felsőoktatási intézmények minőségirányítási rendszerének kialakításához használt ESG-t⁸ ajánlja.

1. táblázat: Actanúsítványnak által tartalmazott információk

⁶ TÓT Éva: Segédlet a tanulási eredmények írásához a felsőoktatási szektor számára. Oktatási Hivatal, Budapest, 2017. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasieredmenyek_HE.pdf

⁷ Európai Képesítési Keretrendszert I. A Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszeréről, valamint az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszerének létrehozásáról szóló 2008. április 23-i európai parlamenti és tanácsi ajánlás hatályon kívül helyezéséről (2017/C 189/03) (2017. május 22.) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=HU](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=HU)

Magyar Képesítési Keretrendszert I. 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról <https://njt.hu/jogszabaly/2012-1229-30-22>

⁸ Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015) [The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)] https://www.mab.hu/wp-content/uploads/ESG_kotet_OFI2016_ESGmagyar.pdf

A részismereti képzés lehet

- egy tantárgy, mint például
 - *Tudományos szövegek írása*
 - *kompetenciák*
 - *tudás: ismeri a tudományos szövegek formai és tartalmi kritériumait*
 - *képesség: képes publikációk megírására saját tudományterületén*
 - *attitűd: önkritikus saját munkájával szemben*
 - *felelősség és autonómia: önállóan alkot tudományos szövegeket saját tudományterületén*
 - *30 óra jelenléti + 60 óra egyéni felkészülés / 3 kredit*
 - *EKKR/MKKR: 6-os szint*
 - *EKKR/MKKR 6-os szintű képzésen szakdolgozat készítésének módszertani kurzusaiba beszámítható*
 - *jelenléti oktatás*
 - *minőségbiztosítási rendszer: ESG 2015 / MAB által akkreditált felsőoktatási intézmény*
- pár tantárgyra szétszotott kompetenciaelem (pl. C++ programozás 4 tantárgyban 120 órában)
- egy modul (pl. fejlesztő és differenciáló pedagógia 11 tantárgy 110 óra 55 kreditért)

A részismereti képzésben szerezhető kompetenciák és a képzés struktúrájának kialakítása a piaci igények szerint kerül meghatározásra.

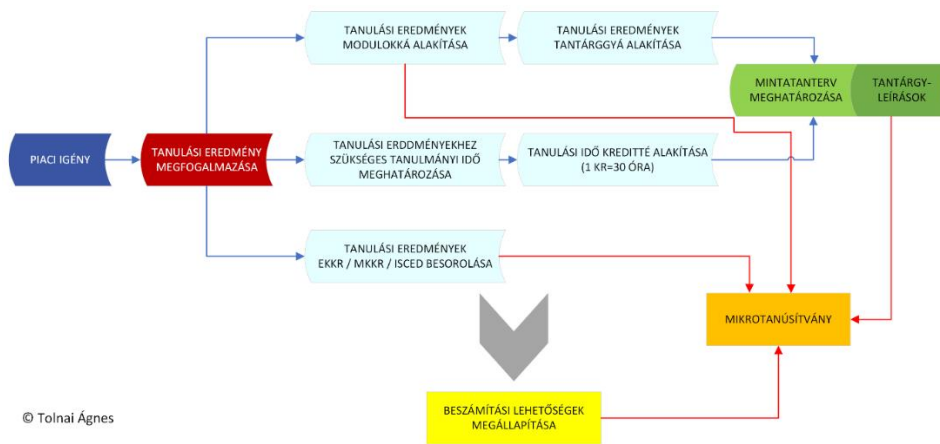
Első lépésben a piaci igények alapján megfogalmazásra kerülnek az elvárt tanulási eredmények. Második lépésben az elvárt tanulási eredmények alapján meg kell határozni

- a kialakítandó modulokat, majd a modulok tantárgyait (egy tantárgynál csak a tantárgyat) tantárgyleírással együtt kompetenciamátrix alapján,
- a kompetenciák megszerzéséhez szükséges tanulási időt, amit szét kell osztani oktatási időre és hallgatói egyéni felkészülési időre, hogy a pontos kreditszám meghatározható legyen,
- azt a képzési szintet, amibe illeszkednek a megszerzhető kompetenciák.

Ezen elemekből meghatározható továbbá, hogy milyen képzésekbe lehet beszámítani a megszerzett kompetenciákat.

Harmadik lépésként a második lépés elemeiből össze kell állítani a mintatantervet és el kell készíteni az egyes tantárgyak leírásait.

Végül ezen hármas egység alapján készíthető el az egységes szerkezetű programleírás, ami a mikrotanúsítvány tartalmi egységeit adja.



2. ábra: Piaci igény mikrotanúsítvánnyá alakításának folyamata

A beszámítás módszertana

Az ESG 2015 1.4 A hallgatók felvétele, előrehaladása, tanulmányaik elismerése és a képzés odaítélése standard irányelve kimondja:

„A hallgató, a képzési program, az intézmény és a rendszer szempontjából egyaránt elsőrendűen fontos, hogy a hallgatók megkapják a megfelelő feltételeket és támogatást felsőoktatási előrehaladásukhoz.”

Az előrehaladás alatt értendő a korábban szerzett formális, informális és non-formális tanulási eredmények elismerésének biztosítása is. A magyar felsőoktatási rendszer a kreditelismeréseken keresztül korábban felsőoktatási képzésben szerzett tantárgyakat tantárgyakkal, szakmai tapasztalatot szakmai gyakorlattal feleltet meg, ami nem veszi figyelembe teljes egészében a nem felsőoktatásban szerzett ismereteket a szakmai gyakorlatok kivételével. A szakmai gyakorlat azonban nem minden képzés eleme.

Az irányelv kiemeli, hogy „A hallgató előrehaladása és mobilitásának elősegítése szempontjából nélkülözhetetlen a felsőoktatási képesítések, a tanulmányi idő és a korábbi tanulmányok – beleértve a nem formális és informális tanulást is – igazságos elismerése”.

A képzések horizontális és vertikális átjárhatóságának biztosítása a kreditbeszámítás rendszerében elég korlátozott a jelenlegi jogszabályban rögzített képzési és kimeneti követelmények (KKK) miatt. A KKK-k meghatároztak ugyan kompetenciákat (elvárt tanulási eredményeket), azaz ismeretet, képességet, attitűdöt és felelősséget és autonómiát, azonban a kompetenciafejlesztést erősen szabályozták azzal, hogy az egyes ismeretköröket is creditszerűen rögzítették.

A rögzített ismeretkörös KKK-k nem teszik lehetővé az intézmények számára, hogy gyorsan tudjanak reagálni egy-egy terület szakmai, piaci, tudományos változásaira, mivel creditszerűen rögzítettek a kimeneti kompetenciák.

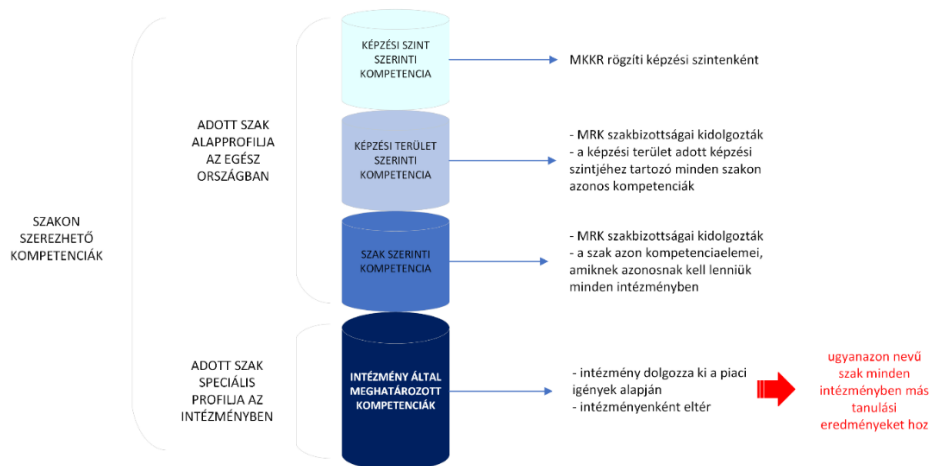
A „A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja” című (RRF-2.1.1-21) projekt keretében a Magyar Rektori Konferencia kidolgozta a felsőoktatási képzések elvárt tanulási eredmény (ETE) alapú, rögzített ismeretkörök nélküli leírását

és bemutatta azok szerkezetét disszeminációs eseményein.⁹ Azaz az új szakleírásokban megszűnik az ismeretkörök rögzítése, csak a tanulási eredmények kerülnek meghatározásra.

Az elvárt tanulási eredmények az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) és a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) alapján az egyes képzési szintekhez tartozóan határozzák meg az egyes képzésekben megszerezhető kompetenciákat (ismeretet, képességet, attitűdöt, felelősséget és autonómiát) a következő szerkezetben:

- 1) MKKR szerinti képzési szinthez tartozó kompetenciák,
- 2) az adott képzési területhez tartozó kompetenciák,
- 3) a képzési területen belüli szakhoz tartozó kompetenciák,
- 4) intézmény által meghatározható kompetenciák.

Az ETE a 2), 3), 4) pontokhoz rendel kredittartományokat. Azaz nem az ismeretkörök lesznek creditszerűen meghatározva, hanem az, hogy ha az egyetem kialakítja, hogy nála hogyan nézzen ki pl. a jogász képzés programja, akkor a teljes programra kell meghatároznia az elvárt tanulási eredményeket a szerint, hogy a 2)-es, a 3)-as és a 4)-es pont szerinti a megadott kreditaránnyal jelenjenek meg a programban.



3. ábra Szak kompetenciaszerkezete

Ha egy hipotetikus példát veszünk a jogász képzésre vonatkoztatva, akkor

- 1) MKKR 7-es szint szerint: Magas szinten képes a szakterület ismeretkövetítési technikáit, magyar és idegen nyelvű publikációs forrásait használni, ezeket feldolgozni.¹⁰
- 2) jogi képzési terület: Képes idegen nyelvű jogi dokumentumokat értelmezni.

⁹ Az MRK disszeminációs eseményeinek listája és összefoglalói elérhetők az alábbi oldalon: <https://mrk.hu/a-felsooktatasi-kepzesek-agazati-modernizacioja>.

¹⁰ MKKR-ben a 7-es szintleíró eleme, ez rögzített már jelenleg is a jogszabályi környezetben.

3) jogász osztatlan mesterképzés: Képes idegen nyelven jogi dokumentumokat szerkeszteni.

4) KRE jogász képzés specifikuma: Képes idegen nyelvi nemzetközi magánjogi dokumentumokat szerkeszteni.

Tehát a 4)-es pontnál adja hozzá az intézmény azt a plusz kompetenciát, amit a munkaerőpiaci kapcsolatainak jelzései szerint a végzettjeitől a többi jogász képzéshez képest elvárnak tőle a végzettek leendő munkaadói. Azaz:

- nagy szabadsága lesz az intézményeknek abban, hogy a végzettek felvételéhez igazítsa a saját képzése profilját,
- pontosan meg kell határozni az intézményi keret kompetenciát,
- minden intézményben máshogy, más tanulási eredményekkel fog megjelenni ugyanaz a szak.

Mindezek okán az intézményeknek két ponton kell komoly fejlesztéseket végrehajtani:

- kompetenciamátrixok napi szintű alkalmazása,
- korábban szerzett tanulási eredmények elismerése.

A kompetenciamátrix a szak kompetenciáit kapcsolja összes az egyes tantárgyakkal, azaz lényegében a szak térképe. Mivel az ETE bevezetésével minden intézményben más lesz az adott szak kimenete, ezért az intézményeknek erről részletesen tájékoztatniuk kell az érintetteket. Érintettek ebben a kérdésben

- a potenciális jelentkezők, hogy lássák, pontosan milyen kompetenciákat adó szakra iratkoznak be (ezt reklámcélra is fel lehet használni)
- a hallgatók, hogy tudják, melyik tárgyjal milyen kompetenciákat tudnak fejleszteni,
- a többi (hazai és külföldi) felsőoktatási intézmény, hogy lássák, miben tudják magukat megkülönböztetni a másik intézménytől,
- a munkaerőpiac, hogy tudja, melyik felsőoktatási intézményből milyen kompetenciákkal rendelkező végzeteket várhat, illetve megjelennek egy adott képzésben azok a kompetenciák, amiket elvár a végzettektől.

Ha visszatérünk a jogász képzés hipotetikus kompetencia leírásához, akkor a kompetenciamátrix a következő módon szemléltethető.

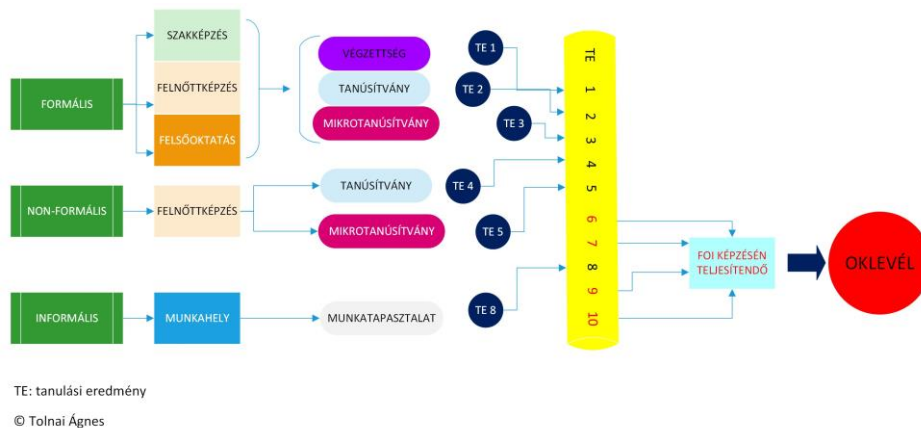
Ssz.	Terület	Képesség	Tantárgy
1)	MKKR 7-es szint:	Magas szinten képes a szakterület ismeretközvetítési technikáit, magyar és idegen nyelvű publikációs forrásait használni, ezeket feldolgozni.	Jogi szaknyelv 1-2.
2)	jogi képzési terület:	Képes idegen nyelvű jogi dokumentumokat értelmezni.	Jogi szaknyelv 3. Nemzetközi magánjog I. előadás
3)	jogász osztatlan mesterképzés:	Képes idegen nyelven jogi dokumentumokat szerkeszteni.	Jogi szaknyelv 4. Nemzetközi magánjog II. szeminárium
4)	intézményi speciális kompetencia:	Képes idegen nyelvi nemzetközi magánjogi dokumentumokat szerkeszteni.	Nemzetközi magánjog II. szeminárium

2. táblázat: Kompetenciamátrix

A KKK kreditkeretei tehát eltűnnek, mivel az ETE környezetben egy tantárgy több kompetenciát is fejleszthet és fordítva, egy kompetenciaelem fejlesztése több tantárgyban is megjelenhet. A kompetenciaelem teljesítése tehát csak a hozzárendelt összes tantárgy együttesével teljesíthető. A kompetenciamátrix gondozója a szakfelelős, aki ezt a tantárgyfelelősökkel folytatott egyeztetések alapján teszi. A szakfelelős funkcióját ezért a mostanihoz képest felértékeli az ETE megjelenése és az intézményektől egy új gondolkodás, új szemléletet kíván meg.

Az ET az EKKR-ről szóló ajánlásának¹¹ VI. melléklete mindennek bemutatására szakos adatlap mintát tartalmaz, ahol a szak intézményspecifikus megjelenésével kapcsolatos összes információ strukturált formában megjeleníthető. Ennek alkalmazása lehetővé teszi továbbá, hogy a külföldi partnerintézmények is ebben, az általuk is használt struktúrában lássák a szakkal kapcsolatos információkat.

A korábban formális, non-formális vagy informális úton megszerzett ismeretek, fejlesztett kompetenciák elismerését maga a kompetenciamátrix segíti. A beszámítási probléma megoldása tehát kompetenciát kompetenciára beszámítás, ami felülírja a felsőoktatás eddigi tantárgy alapú gyakorlatát. Azaz lehetővé válik, hogy a kompetenciamátrix egyes elemei alapján pl. előadáshoz tartozó szeminárium teljesítményét elfogadja az intézmény egy, a munkahelyen teljesített korábbi projektrésztétel alapján. A képzési idő így rövidíthető, átláthatóvá válik az átjárás a képzések között horizontális és vertikális irányban is. A szakok intézményi adatlapjai alapján a potenciális hallgatók meg tudják vizsgálni, hogy eddigi portfóliójuk milyen elemeit (pl. külföldi résztanulmány, felnőttképzési tanfolyamok, szakképzettség) tudják elismertetni az adott intézmény választott szakján. Egyben választásuk alapja is lehet, ha az előírtnál rövidebb idő alatt szeretnék elvégezni a képzést, hogy portfóliójuk mely elemeinek elismertethetőségére van lehetőség az egyes intézményekben.



4. ábra: Korábban megszerzett ismeretek beszámításának folyamata

¹¹ A Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszeréről, valamint az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszerének létrehozásáról szóló 2008. április 23-i európai parlamenti és tanácsi ajánlás hatályon kívül helyezéséről (2017/C 189/03) (2017. május 22.) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=HU](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=HU)

**Korábbi formális, informális és non-formális tanulási eredmények
figyelembe vevő moduláris kreditelismerési rendszer
a KRE Pedagógiai Karán**

A KRE Pedagógiai Kara modulós szerkezetű szakirányú továbbképzési programokat¹² dolgozott ki és indított 2021 szeptemberében, ahol az egyes modulok teljesítésénél figyelembe veszi a korábban szerzett formális, informális és non-formális tanulási eredményeket. A képzési rendszer lényege, hogy az egyes szakok modulokból épülnek fel, azonban az egyes modulok különböző képzési és kimeneti követelmények szerint összeállítva olyan csomagokat képeznek, amik önálló felsőfokú szakképzettséghez vezetnek. Az egyes képzésekhez kapcsolódó szakképzettségeket, szakmai jogosultságokat a Kar az oklevélmellékletben közli a munkaerőpiaccal annak ellenére, hogy szakirányú továbbképzésen nem kötelezettsége oklevélmelléklet kiadása az Nftv. vhr. rendelkezései szerint.

A képzésekben a modulok alapmodulra, szakmai ismeretre és szakmai alapozó ismeretre oszlanak.

Az alapmodulok olyan szakmai tartalmat adnak át, ami az adott munkaerőpiaci és jogszabály követelmény szerint a szakmai életpályán történő előrehaladás feltételei. Az alapmodulra épül a szakmai ismereti és a szakmai alapozó modul. Azok a hallgatók, akik korábban elvégeztek olyan képzést, aminek része volt az alapozó modul, korábbi tanulmányaikat megfeleltethetik az alapozó modulnak, így az adott képzést rövidebb idő alatt befejezhetik.

A szakmai alapozó modul olyan tudásfrissítő és -ismétlő tantárgyakat tartalmaz, aminek elismerése egy adott oklevélhez kapcsolódik, azonban azon hallgatók, akik korábbi oklevelükben szerzett szakképzettségüktől eltérő területen dolgoztak az elmúlt években, lehetőséget kapnak a tudásfrissítésre ezen tárgyak tanulásával. A szakmai alapozó modul tantárgyainak elfogadása az alapozó modulhoz hasonlóan csoportosan, egy korábban megszerzett végzettség alapján, és nem tantárgy-tantárgy megfeleltetéssel történik.

A szakmai ismereti modulok hordozzák azt a munkaerőpiaci változásokat folyamatosan követő szakmai tartalmat, ami alól a hallgatók nem kaphatnak felmentést, mivel a program teljesítésével kapott jogosultság ezen tantárgycsoportok alapján kerül meghatározásra. A szakmai ismereti modul a képzés több, mint egyharmad része, azaz az intézményben a hallgató a képzésének legalább egyharmadát elvégzi megfelelően az Nftv. követelményeinek. A szakmai ismereti modulba az intézmény a munkaerőpiaci szereplők tudását is bevonja oktatóként alkalmazva őket, azaz a megrendelők közvetlenül be tudják csatornázni a képzésbe azokat a képességeket, ismeretanyagot, attitűdöket, autonómiára és felelősségre vonatkozó elemeket, amikre a végzetteknek a munkaerőpiacon szükségük van.

A Pedagógiai Kar szakmai partnereivel és a szakterület országos szakmai szervezetével folytatott egyeztetések alapján alakította ki és fejleszti folyamatosan a szakmai tartalmakat. A moduláris szerkezet lehetővé teszi, hogy újabb piaci igények felmerülése esetén a szakmai modul belső, tantárgyi tartalmát lecserélje és az új igényekhez alakítsa. Ezzel nemcsak azt biztosítja, hogy a frissen végzettek naprakész szakmai tudással rendelkezzenek, de azt is, hogy korábban megszerzett

¹² A képzések ismertetőit l. <https://pk.kre.hu/index.php/oktatas-informaciok/kepzeink>.

alapmodulok elismerésével a munkavállalók a szakmai modulok teljesítésével folyamatosan új ismereteket szerezzenek.

Az ESG 2015 1.4 irányelve kimondja továbbá: *„Az intézmény rendelkezzen olyan eljárásokkal és eszközökkel, amelyek segítségével képes a hallgatók előrehaladásáról információt gyűjteni, azt folyamatosan követni, és reagálni rá.”*

A Pedagógiai Kar ezen elismerési rendszert honlapján közzéteszi, illetve kiterjedt disszeminációt folytat több csatornán, hogy megismertesse azt a munkaadói és munkavállalói oldallal is, aminek eredményeként a munkavállalókat képzésre küldő munkaadók száma folyamatosan nő. Ilyen disszeminációs eszközök a szakmai folyóiratokban megjelent tanulmányok, a Profformance jó gyakorlat tárába bekerülés és a szakmai konferenciákon való ismertetés. A hallgatók ezen túlmenően részletes képzési tájékoztatót kapnak, amiben ismertetésre kerül a korábban megszerzett ismeretek elismerési rendszere.

Összegzés

A mikrotanúsítványok a felsőoktatásban új elemként jelentek meg 2023-ban az ET ajánlása alapján. Céljuk, hogy a munkaerőpiacon szükséges kompetenciaelemek átadásához a teljes képzésekhez képest rövidebb idő alatt is hozzájussanak a munkavállalók. A teljes, szakképzettséghez vezető képzéseknek azonban nem lesznek versenytársai, mivel csak egy-egy kompetenciaelemre fókuszálnak, nem pedig a szakképzettség megszerzéséhez szükséges teljes kompetenciacsomagra. A továbbképzések, kiegészítő képzések új színtereiként fognak megjelenni ezáltal.

Középpontba a megszerzhető kompetenciák kerülnek ugyanúgy, ahogyan a felsőoktatási képzések esetében is. Az elvárt tanulási eredmények alapú képzési programok a jelenlegi rögzített KKK struktúrájánál lényegesen nagyobb szabadságot adnak a felsőoktatási intézményeknek abban, hogy a munkaerőpiaci partnerektől folyamatosan érkező és gyűjtött információk alapján képzéseiket a végzetekkel szembeni elvárásokhoz igazítsák.

Azonban mindkét eset megköveteli, hogy a felsőoktatás a képzések rugalmas átjárhatóságát szakos oldalról is átgondolja, a korábban szerzett ismeretek beszámításának rendjét és módszertanát pedig az intézményeken belül megreformálják.

Irodalom

Internetes források:

- 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról (2023.12.10-én hatályos állapot) <https://njt.hu/jogszabaly/2012-1229-30-22>
2011. CCIV törvény a nemzeti felsőoktatásról (2023.12.10-én hatályos állapot) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>
2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről (2023.12.10-én hatályos állapot) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300077.tv>
- 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról (2023.12.10-én hatályos állapot) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500087.kor>
- A European approach to micro-credentials background paper for the first meeting of the consultation group on micro-credentials, European Commission, 26 May 2020. <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/european-approach-micro-credentials-higher-education-consultation-group-output-annex-1.pdf>
- A Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszeréről, valamint az egész életen át tartó tanulás európai képesítési keretrendszerének létrehozásáról szóló 2008. április 23-i európai parlamenti és tanácsi ajánlás hatályon kívül helyezéséről (2017/C 189/03) (2017. május 22.) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=HU](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=HU)
- Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015) [The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)] https://www.mab.hu/wp-content/uploads/ESG_kotet_OFI2016_ESGmagyar.pdf (letöltés: 2023.12.10.)
- FARKAS Éva: *Segédlet a tanulási eredmények írásához a szakképzési és a felnőttképzési szektor számára*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2017. <https://mek.oszk.hu/18400/18498/18498.pdf>
- Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának honlapja a Kar képzéseiről. <https://pk.kre.hu/index.php/oktatas-informaciok/kepzesek>
- Magyar Rektori Konferencia disszeminációs eseményei A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt keretében. <https://mrk.hu/a-felsooktatasi-kepzesek-agazati-modernizacioja>.
- MicroHE projekt honlapja. <https://microhe.microcredentials.eu/>
- Proposal for a Council Recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability. 9237/22, Interinstitutional File:2021/0402(NLE), Council of the European Union, Brussels, 25 May 2022, <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9237-2022-INIT/en/pdf>
- TÓT Éva: *Segédlet a tanulási eredmények írásához a felsőoktatási szektor számára*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2017. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasieredmenyek_HE.pdf

Abstract

MICRO-CREDENTIALS ISSUES IN HIGHER EDUCATION

Micro-credentials are a new phenomenon in higher education. Within the framework of adult education, supporting lifelong learning and the acquisition of certain competence elements, they are also present in higher education.

The legislative environment is constantly evolving, and at the time of writing this study, the Parliament is still discussing the proposal to amend Act CCIV of 2011 on National Higher Education. The detailed rules are yet to be established, but the cornerstones are already in place to start institutional thinking. The aim of this study is to present these cornerstones, pillars, and the relationship among them.

Tóth Sándor Attila

KÉP – SZÖVEG – LATINITÁS

HADVEZÉREK, TUDÓSOK, ÍRÓK ÉS FESTŐK EMBLEMATIKUS ARCKÉPE
16–18. SZÁZADI PORTRÉGYŰJTEMÉNYEK BEN LATIN DICSÉRŐ VERSEKKEL¹

Elméleti megfontolások

Az európai művészeti gondolkodásban némi francia előzmények után a németalföldi kultúra 16–17. századi megjelenésében igen nagy hangsúlyt helyezett a művészre: a költőre és a festőre egyaránt. Ugyanúgy a költészet és a költő kapcsolatára (ne feledjük, hogy a nyugat-európai horatianizmus *egyik bölcsője* Németalföld), aki versszövegeivel (s az abban található leírásokkal) *képet* teremtett, amely belső és szubjektív mivoltára tekintettel csak a befogadó képzeletében létezett. Ennek tudatában igencsak kiemelkedik a festészet és a festő, aki e *képet* külsővé alkotta s a festészet (képzőművészet) eszközeivel megalkotta, láthatóvá tette. Ez azt is jelenti, hogy a festők költészetbeli tudása, a költői szövegek, történetek (Biblia, antik mitológia, görög-római költészet, kortárs költők) ismerete igen elmélyült, s e nélkül szinte nincs festészet, s a festő képzettsége messze kiterjed az irodalmi kultúra ismereteire. Ezzel el is jutunk a szöveg képének megjelenítéséhez, a festészet-hez, amely – ahogy jeleztük – abban a korszakban elsősorban a szöveg által keltett belső képet objektívizálja. Ugyanakkor azt a befogadó olyan *történetté* alakíthatja, amely érzéseit, gondolatait vagy hangulatát jelenítheti meg, vagyis narrativitása mellett akár lírai hangulatot is kelthet, amely az esztétizált *lírikum* kifejezője lehet. Különösen, majd a 18. század végi és a 19. század eleji magyar költészetben a poéta nem egyszer kerül egy festmény vagy egy szobor ihlető hátasa alá (például Kazinczy költészetében).² Másrészt a látott látvány, vagyis a kép előtt új *leírás* (*ekphraszisz*, *descriptio*, *pictura*, *iconismus*) lehetősége nyílik meg.

Nem véletlenül utaltunk fentebb Horatius erőteljes németalföldi recepciójára, amelyet a költői életmű szövegkiadásai és ismerete, valamint elsősorban a horatiusi lírai költészet (óda költészet) imitációja jellemez. Ide tartozik természetesen a horatiusi *Ars poetica* is, amely a láttató költészet vonatkozásában is sok elvet fogalmaz meg. Ismert, hogy az egyik leginkább elterjedt elvet az *Ars poetica ut pictura poesis*-sora (361.) jelentette, amelynek értelmében az elmélet a művészeteket egységesnek kezelvén csak annak eszközeiben látta a különbséget.³ Ismert, hogy a képzőművészetek (festészet) és a költészet *ut pictura poesis*

¹ Sajátságosan a cím a meglévő anyagot tekintve több száz oldalas feldolgozásra adna alkalmat, így igen erősen válogatunk a szűk (de érthető) terjedelmi korlátok figyelembevételével.

² Erről l. más szempontból: BALOGH Piroska: *Szöveg és kép interakciója. Kazinczy poétikai gyakorlata Szerdahely György Alajos poétikaelmélete tükrében* = UÓ.: *Teória és medialitás. A latinitás a magyarországi tudásáramlásban 1800 körül*, Argumentum, Bp., 2015. 79–88.; BARTKÓ Péter Szilveszter: *Kép és szöveg Kazinczy poétikájában (mediális olvasatok)*, Szkhonion, 2006/2. 66–82.

³ Ezt részletesen kifejtettük *A Horatius és Berzsenyi Dániel tavaszai és őszei* című készülő dolgozatunk *Első előtanulmány: a leírás/lefestés görög–latin (és magyar) terminusai* című részében. Itt csak néhány eredményünkre utalunk.

horatiusi elvét valló Carolus Alfnus Du Fresnoy (1611–1668) a *De arte Graphica liber (Könyv a festészetéről)* című műve így kezdődik: „*Ut pictura Poesis erit; similisque Poesi / Sit Pictura, refert aemula quaeque sororem (Ahogy a festészethez is hasonló a költészet; és hasonló a költészethez a festészet, elbeszéli vele vetélkedve a nővért is)*”.⁴ Vagyis, az *ut pictura poesis*-elvnek azért lehetett oly meghatározó hatása, mivel – ahogy már jeleztük – a festészet és a festők igen erős szövegi hátterekkel rendelkeztek a képet illetően, amit a vásznon (márványban) realizáltak. Ebből a szempontból egyébként nem volt jelentősége, az alkotás létezik-e vagy nem (pajzsléírások). Maga a *leírás* tette létezővé, ezzel megteremtve azt az illúziót, mintha létezett volna. Az arisztotelészi elv, hogy a költészet (művészet) olyan dolgot ábrázol, ami megtörténhetett volna (*possint fieri*), vagyis a *valószínűség* vagy a *szükségszerűség szerint lehetségesek* (*eaque quemadmodum fieri veri simile vel necessarium sit*), ide is illik.⁵

Horatius recepcióját és a festői (képzőművészeti) törekvéseket figyelembe véve, határozottan úgy tűnik, hogy a 16–17. században a németalföldi művészet és kulturális törekvések teljesítik leginkább a horatiusi *ut pictura poesis*-elvének szellemiségét. Mindezt az erőteljesen kibontakozó *emblematis* művészet támasztja alá.⁶ Németalföldön a szerelmi témájú, ovidiusi ihletésű emblémairodalomban kiemelendő többek között a leideni egyetem professzora, Daniel Heinsius (1580–1655), aki latin költemények után holland-latin nyelvű emblémákat is írt. Elsőként (Ovidius-imitációként) a *Quaris quid sit amor* (1601), majd a *Spiegel vande doorluchtige vrouwen (Híres nők tükörképe, 1606)*, de az *Emblemata amatoria* (1607/1608) című gyűjteménybe is illesztett néhányat. Megemlítendő még a holland költő, dráma- és történetíró Pieter Cornelisz Hooft (1581–1647), aki 1611-ben adta ki emblémáit s szerelmi költeményeit.⁷

Az érdekes emblémakönyvek hosszú sorát tudnánk itt említeni ebben a témában is: pl. Otto (Octavius) Vaeniust (Van Veen; 1556–1629), aki egyrészt Ovidius követőjeként 1608-ban Antwerpenben kis könyvet jelentetett meg emblémákkal: *Amorum emblemata*; majd ennek folytatásaként később, 1615-ben, ugyancsak Antwerpenben kiadta krisztianizált változatát is: *Amoris divini Emblemata, studio et aere Othonis Vaeni concinnata*.

Vaenius nemcsak a korban, s úgy tűnik, a németalföldi művészetben elől járó Ovidius-recepció képviselője, hanem, talán még hangsúlyosabban, Európa e térségének jelzetten kiemelkedő irodalmi és művészeti befogadása Horatiusra irányul. Szintén Antwerpenben 1608-ban jelenik meg a *Quinti Horatii Flacci emblemata* című rézmetszetes, később festett emblémakönyve, amelyek a horatiusi moralitás-versekből veszik címüket, megerősítő szövegeiket pedig elsősorban Horatius s más ókori latin (pl. Seneca) vagy kortárs, a moralizáló irodalmat művelő szerzőktől. Az 1608-as kiadásban még csak latin szövegek olvashatóak,

⁴ DU FRESNOY: *De arte graphica liber*, az 1901-ös kommentáros kiadást használtuk, i. m. 85.

⁵ A híres történetíró és költő összevetését l. ARISZTOTELÉSZ: *Poétika*, ford. RITÓÓK Zsigmond, Budapest, PannonKlet, 1997. 45. L. a *Poétika* 51b részét. Latin (görög) kiadásban: *ARISTOTELIS de arte poetica liber*, Lipsiae, 1802. 24.

⁶ Az embléma elméletéről s történeti aspektusairól összefoglalóan l. KNAPP Éva: *Irodalmi emblematika Magyarországon a XVI–XVIII. században*, Budapest, Universitas, 2003.

⁷ *Emblemata Afbeeldinghen Amatoria van Minne Emblemes d' amour Pieter Cornelisz HOOFT*, Amsterdam, Ghedruckt by Ianszoon inde vergulde Zonnewyser, 1611.

később azonban, francia, német és holland epigrammákkal bővült a könyv. Vaenius e művét is a 17. században igen sokszor kiadták, angol és német nyelven is, amelyek hol a moralitást hangsúlyozták, hol pedig az *ut pictura poesis*-elv maradtalan megvalósulását.⁸



1. ábra: Venus születése Van Minne gyűjteményében

E három említett németalföldi művész (Heinsiust, Hofftot, Vaenius)⁹ festőként, rézmetszőként vagy más képzőművészként említjük, de egyértelmű, hogy írói, költői vénájuk s irodalmi ismereteik igen szerteágazóak. Tehát munkásságuk a festészeté vagy a költészeté? Festők, képzőművészek, vagy írók és költők? Úgy véljük, mindkettő, hiszen visszakanyarodva korábbi megfogalmazásunkhoz, az *ut pictura poesis*-elv kétségtelen megtestesítői.

Az emblematikus költészet átváltozása: emblémakép helyett arckép

Láttuk, hogy Németalföldön az emblematikus művészet a 16–17. században a virágkorát élte, s valójában az emblematikus művészet legfőképpen két római auktorra, elsősorban Ovidiusra támaszkodott (részben a szerelmi téma miatt,

⁸ E műről a Horatius-recepció kapcsán bővebben is szóltunk. Lásd TÓTH Sándor Attila: *Moralia et pictura Horatiana. Horatius (és más régi scriptorok) vers- és prózaszövegeinek festői (emblematikus) megjelenítése*, szerkesztett, nyomdakész kézirat, kiadásra vár, Szegeden, 2018-tól.

⁹ Hármukról I. SANTIAGO, Sebastián López La: *mejor emblematía amorosa del Barroco*, Sociedad de Cultura Valle Inclán, Colección Sielae, 2001.

másrészt krisztianizált formaként az isteni szeretet kifejezéseként), de a moralitás más dimenzióiban a horatiusi életmű is nagy szerepet játszott. Azt tapasztaltuk, hogy elsősorban latin, de a latinitás mellett nemzeti nyelvet, sőt, több nyelvet is használ az emblémairódalom.

Ugyanebben az időszakban s ugyancsak elsősorban Németalföldön azonban az emblematika mellett egy *másik* képi és verses törekvésnek is tanúi lehetünk, mégpedig a kor *híres férfjairól* (filozófusok, államférfiak és művészek – költők is) jelennek meg festői vagy rajzolt portrék, amelyekhez elsősorban latin nyelvű, enkómiasztikus, vagyis dicsérő jellegű, az életmű teljesítményét kiemelő versikék társulnak. Úgy véljük, e kiadványok részben magukon viselik az emblémaköltészet sajátosságait, csakhogy itt csak a kép és a szöveg tartozik össze, ami nem morális, hanem dicsérő jellegű, a lemma és más megerősítő szövegek nélkül. Különös hely illeti meg ezen alkotások között elsősorban a jelentős festőkről megjelenő ily típusú gyűjteményeket, amelyek a híres és igen termékeny németalföldi festőkről¹⁰ készült kiadványok. Mielőtt eme elég nagyszámú (s félig-meddig feltérképezetlen) kiadványok egyikére-másikra rátérnénk, meg kell jegyeznünk, hogy nemcsak festőkánonokat állítottak össze, hanem, ahogy jeleztük, a *virii illustres* gondolata¹¹ az államférfiak, hadvezérek, tudósok (filozófusok, orvosok, természettudósok), valamint a művészek (költők és festők) világára is kiterjedt. Németalföldi gyűjteményeket ígértünk, viszont nem tekinthetünk el egy itáliai „előzmény”-től, Paulus Jovius (Paolo Giovio; 1483–1552) két gyűjteményétől. Az egyik a latin versekkel és elogiumokkal, valamint arcképükkel ünnepelt hadvezéreket mutatja be, a másik pedig híres, a tudományokban és az irodalomban jeles férfiakat.

Előzményként: Képek és versek (latin nyelvű szövegek) Jovius gyűjteményeiből

Foglalkozunk elsőként a magyar szempontból is érdekes első gyűjteménnyel, amely az *Elogia Virorum bellica virtute illustrium* címet viseli.¹²

A kötet paratextusai között találjuk magának a szeretőnek az arcképét latin versikével epigrammával):

¹⁰ A németalföldi festészetről l. (magyarul) ALPERS, Svetlana: *Hű képet alkotni. Holland művészet a XVII. században*, Corvina, Bp., 2000.; MANDER, Karel van: *Híres németalföldi és német festők élete*, Helikon, Bp., 1987. Ford. SZONDI Béla. A verseket fordította WEÖRES Sándor.

¹¹ L. erről KLANICZAY Tibor: „A nagy személyiségek humanista kultusza a XVI. században = KLANICZAY Tibor: *Pallas magyar ivadékai*, 41–58. (Budapest: Szépirodalmi, 1985).

¹² A mű sok kiadást ért meg, kezdetben képek nélkül jelent meg. Itt az 1596-os gyűjteményt használjuk. Mindent elárul a cím: *Pauli Iovii Novocomensis episcopi Nucerni Elogia Virorum bellica virtute illustrium, Septem libris iam olim ab Authore comprehensa, Et nunc ex eiusdem Mudaeo ad vivum expressis Imaginibus exornata*, [...] Basiliae, 1596.

*Caedite facundi, Musarum gloria, vates,
Oratorque tuo flumine constiteris,
Qui gesta Heroum maiori dixerit aestu,
Non Iovio vixit sub gemino axe prior.*¹³

P A V L I · I O V I I
E F F I G I E S .



2. ábra: Iovius arcképe kötetében

¹³ Uo. számozatlan [4.]. Fordítása: Szóljatok jól beszélő költők, Múzsák dicsőségei, és a szónok meg fog állni folyótokban, aki a hősök tetteit mondja majd el nagyobb hévvel, olyan nem élt Ioviusnál korábban a kettős világtengely alatt.

A híres hadvezérek között válogatva elsőként két rómat látunk, Romulust és Numa Pompiliust. A későbbiekben megjelenik Alexandrosz, Pürrhosz, majd Hannibál, Scipio, s ami számunkra fontosabb lehet: Attila.



3. ábra: Athila [sic!] ábrázolása Iovius gyűjteményében (10.)

Természetesen bő elogium mutatja be hadvezéri pályáját, majd hosszabb költemények következnek.¹⁴

Számunkra még érdekesebb azonban, hogy a nagy hadvezérek között ott találjuk Hunyadi Mátyás királyunkat is.

¹⁴ Uo. 10–12.

L I B E R I U M
 Matthias Corvinus Rex Pannoniæ.



4. ábra: I. Mátyás király (1458–1490)

A képhez természetesen hosszú dicsérő irat (elogium) tartozik, amelyben elsőként kiemeli, hogy Corvin Mátyás tekintélyét nemcsak legyőzhetetlen (*invictus*) fegyvereivel, hanem lelki nagyságával (*magnitudine animi*) s minden erény iránti csodálatával tűnt ki, aki kora összes királya között kiérdemelte a tiszteletet. Ír még atyjáról, a törökverő Hunyadi Jánosról, a család származásáról, a törökellenes harcokról, a nándorfehérvári diadalról, Hunyadi Lászlóról, Mátyás királlyá választásáról, stb., vagyis, áttekinti egész uralmát haláláig, természetesen kiemelve hadjáratait s főként a törökkel vívott harcait, de szól világhírű könyvtáráról is, hiszen amikor nem háborúzott, azon fáradozott, hogy írásműveket tanulmányozzon s ékesítse erényét. Elterjesztette az itáliai művészeteket tartományában, hazaiá tette, és a magyar nép erkölceit úgy növelte, hogy a vaskorszakból aranykort hozott létre, a rozsdát lecsiszolva visszatért Pannónia fénye. A keresztény királyok

között hírnevét mégiscsak a török elleni háborúinak köszönhette.¹⁵ Majd úgy fejezi be, hogy fegyveres lovas ábrázolása (képe, freskója), amely igen élethűen festi le, Rómában a Campo de' Fiorin látható a San Lorenzónál lévő ház szegletében.¹⁶

Az elogium után latin versek következnek. Itt Antonius Thebaldeus (1463–1527) rövid versikéjét idézzük:

*Corvini brevis haec urna est, quem magna fatentur
Facta fuisse Deum, fata fuisse hominem.*¹⁷

Izgalmas lenne Iovius másik gyűjteményének, az *Elogia Virorum literis illustrium* címűnek (az 1577-es kiadás már képes) áttekintése is. Amit megjegyzünk, hogy Ioviusnak a korábban közölt képe található itt is, Albertus Magnus, valamint Aquinói Szent Tamás után Dante és Petrarca képe, elogiuma és a róluk írott versikék olvashatóak.¹⁸

Tudósok és költők arcképei elogiumokkal és dicsérő versekkel különféle német és németalföldi gyűjteményekben

Az előzménynek tekintett ioviusi művek után térjünk át a német és németalföldi területen sorozatban megjelenő gyűjteményekre, amelyek feltérképezésére itt nem is vállalkozhatunk, csak erősen válogatunk.

Nicolaus Reusnerus (Reusner; 1545–1602) neve fémjelzi azt a Strassburgban, 1590-ben megjelent gyűjteményt, amely híres férfiakat mutat be: *Icones sive Imagines virorum literis illustrium*. A gyűjtemény elején találjuk az egyiptomi Ptolemaioszt, akinek arcképe alatt rövid epigramma, utána pedig elogiuma olvasható. A rövid versike a következő:

Per me Doctrinae totum divina Mathesis
Corpus habet: cuius glorior esse parens.¹⁹

A kép után található az elogium, amely ismerteti életét és tudományos tevékenységét. A következőkben foglalja össze: „Claudius Ptolemaeus natione Aegyptius. Sub Marco Antonio Imp. Romano. Liberalium artium ac Graecarum literarum studiis Alexandriae clarus: Qui primus apud Graecos coeli rationem

¹⁵ Uo. 13–114.

¹⁶ Uo. 114. A latin szöveg: „Effigies eius armata equestris, luculentissime depicta Romae in campo Flore, contra Podium cubiculi mei in angulo Laurentianae domus spectatur, ad quam arridet altera persimilis Andrae Mantinae manu pictu, qua in Musaeo nostro conspicitur.” Magyarul: Az ő [Mátyás király] fegyveres lovas képmása, a legpompásabban lefestve, Rómában, a Campo de' Fiorin, szemközt a szobám erkélyével, egy a San Lorenzónál lévő ház szegletén látszik, amelyhez jól illik egy másik, nagyon hasonló, Andrea Mantegna keze által festett képe, amelyet a mi múzeumunkban megismerhet.” L. SZENTMÁRTONI Szabó Géza: „Mátyás király egykori lovas képe Rómában, a Campo de' Fiori sarkán”, *Jelenkor*, 2014/5. 583–590. A fordítást l. 583.

¹⁷ Uo. 115. Magyarul: „Corvint rejti e hamvveder itt. Nagy tettei fennen / Hirdetik: »Isten volt«. »Ember« – szólal a sors.” Ford. TRENCSENYI-WALDAPFEL Imre.

¹⁸ IOVIUS, 1577. 7–9.

¹⁹ Fordítása: Általam a tanok, az isteni csillagászat teljes lényegét nyert: azzal dicsekszem, hogy ennek szülője vagyok. L. REUSNERUS, 1590. 1.

diligentius explicuit: Inventa ab Hipparcho instrumenta clarius demonstravit: De Musica et rebus aliis, tum de Geographia absolutissime scripsit: Princeps doctrinae Mathematicae: In Astrologiae praesertim scientia nulli secundus: Monumentis ingenii et doctrinae relictis pene divinis mortuus etiamnum inter mortales vivit: Aeterna gloriae laude victurus perpetuo.”²⁰

Itt találjuk, hogy maradjunk a tudománynál, rotterdami Erasmus arcképet is, rövid epigrammával, amelyet a rövid elogium követ.

Quid Batavos rides? Batavus sum magnus Erasmus:
Magnus et ingenio, magnus et eloquio.²¹



5. ábra: Ptolemaeus ábrázolása (2.)

Reusner gyűjteményét még a 18. században is kiadták (pl. a Majna menti Frankfurtban 1720), ahol (maradva a matematikánál, illetve a csillagászatnál) Nicolaus Copernicus is látható képpel, epigrammával és az elogiummal.

*Quid tum? si mihi terra movetur, solque quiescit,
Ac Caelum, constat calculus inde meus.*²²

²⁰ UO. 2. Eme egyszerűbb szöveghez nem adunk fordítást.

²¹ UO. 68–69. A vers fordításunkban: Miért neved a batáviaiakat (hollandokat)? Batáviai vagyok, a nagy Erasmus: nagy a szellemben, kiváló az ékesszólásban.

²² REUSNERUS, 1720. 36. Fordításunkban: Akkor mi van? Ha nekem a föld mozog, és a nap nyugszik és az ég, szilárd az én számításom.

1608-ban Antwerpenben jelent meg a németalföldi írókat bemutató gyűjtemény: *Illustrium Galliae Belgicae scriptorum icones et elogia*. A címlap szerint Aubertus Miraeus antwerpeni kanonok gyűjteménye alapján készültek a képek: *Ex museo Alberti Miraei*. A kötet paratextusaként Iustus Lipsius jambusai olvashatóak Miraeushoz, majd számozatlan oldalakon híres férfiak rézmetszetes portréi láthatóak, a kép alatt dicsérő epigrammával.

Számunkra (és szempontunkból) fontosként a 16–18. századi Horatius-kommentátorok egyikét emeljük ki. Itt látható ugyanis a holland Laevinus Torrentius (Lievin van der Beken; 1525–1595) portréja, aki a németalföldi humanista műveltség egyik kiemelkedő alakja volt. Genfben született s Brüsszelben halt meg. Filozófiát és jogot tanult a leuveni egyetemen, majd Bolognában szerezte meg a jogi doktorátust. Ezután hosszabb időt, öt évet töltött Rómában. Talán ennek köszönhető, hogy később az egyházi pálya vonzotta. Közel került a jezsuita gondolatokhoz és a rendhez. Visszatérve Hollandiába, 1576-tól kinevezték Antwerpen püspökének, de hivatalát csak 1687-ben kezdte meg. A katolikus megújítást szolgálta a protestánsná váló Németalföldön. Már ifjúkorától igen hathatósan tanulmányozta a legkülönbözőbb kódexeket s ezeket igyekezett lemásoltatni is. Az antikvitás iránti rajongása főként Suetonius és Horatius felé irányult, akinek verseihez (főként francia mesterét, Dionysius Lambinust [1520–1572] követve, kiegészítve vagy helyreigazítva) kommentáros kiadást készített. Befejezését azonban halála megakadályozta, így az *Ars poeticához* már Petrus Nannius (Pierre Nanninck; 1500–1557) magyarázatait illesztették, és a kötet 1608-ban már halála után látott napvilágot. Ez a portré látható a Horatius-kötetben is, a következő epigrammával:

*Christiadum columen vatum, Torrentius ille
Laevinus tali pingitur effigie:
Sed pietas, sed prisca fides, prudentia, mores
Ne lateant, docti perlege scripta viri.*²³

Torrentius portréját azonban egy másik, hasonló felépítésű (vagyis az elogiumok alatt csak az epigrammákat értő) gyűjtemény is közölte: *Imagines L. Doctorum virorum qui bene de studiis literarum meruere, cum singulorum Elogiis. Nunc primum editae et aeri incisae opera Philippi Gallaei* (Anwerpieae 1587). A címben olvasható Philip Galle (1537–1612) kiadóként és gravírozóként is tevékenykedett Németalföldön. A szintén számozatlan könyvben tehát ott van Torrentius portréja is egy másik epigrammával.

*Gemma velut fulvo splendet pretiosa metallo
Sic inter doctos emicat esse pium:
Hic utroque cluet, pius et doctus; nihil ergo,
Si sacer Antverpa est praesul in urbe, novum.*²⁴

²³ *Illustrium*, 1608. számozatlan [17.]. Valószínűen ez nem az első kiadás, a mű a 16. században már megjelent. L. még *Q. Horatius Flaccus, cum erudito LAEVINII TORRENTII Commentario*, 1608. számozatlan, [18.]. Értelmező fordítása: „A keresztény papok oszlopát, őt, Laevinus Torrentiust, ily képpel festették meg: de nehogy rejtve maradjon kegyessége, régi hite, bölcsessége, erkölcsei, olvasd a tudós férfi írásait.”

²⁴ *IMAGINES*, 1587. számozatlan [103.]. Értelmező fordítása: Mivépp a sokat érő drágakő az aranytól fénylik, így ragyog kegyessége a tudósok között. Itt mindkét részről jó híre van, kegyes és tudós; tehát nincs semmi új, ha Antwerpen városában van a szent előljáró.



LAEVINVS TORRENTIVS
EPISCOP. ANTVERP.

6. ábra: Torrentius metszetes arcképe a műben

Az általunk használt könyv érdekessége, hogy használója kézzel beleírta a másik gyűjteményen olvasott verset. Ebből adódóan jól ismerhette a Torrentiushoz szóló dicsérő epigrammát, amelyet a valószínűen ezután megjelenő másik gyűjtemény választott.

Q. H O R A T I V S
F L A C C V S,

Cum erudito LAEVINI TORRENTII



Commentario,

nunc primùm in lucem edito.

Carolus-

I T E M

Edmondus

PETRI NANNII ALCMARIANI in Artem Poëticam.



A N T V E R P I Æ,
EX OFFICINA PLANTINIANA,
Apud Ioannem Moretum.

7. ábra. Torrentius Horatius kommentáros könyvének címlapja

Híres festők arcképei és dicsérő epigrammák

Térjünk át a művészt a művészetben-jellegű, festőket ábrázoló s ezáltal kánonjukat létrehozó s alakító néhány gyűjteményre.

Ismert, hogy Lampsonius 1572-ben jelentette meg a huszonhárom²⁵ művésztől (festők, de sokszor költők is) írott albumát, amelynek címlapján a következő olvasható: *Pictorum aliquot celebrium Germaniae inferioris effigies. Eorum nempe qui vita functi hac praestantissimo arte immortalitatis nomen sibi*

²⁵ A kötetben szereplő festők: Hubert van Eyck, Jan van Eyck, Hieronymus Bosch, Rogier van der Weyden, Dirk Bouts, Bernard van Orley, Jan Mabuse, Joachim Patinir, Quentin Matsys, Lucas van Leyden, Jan Van Amstel, Joos van Cleve, Matthys Cock, Herri met de Bles, Jan Cornelisz Vermeyen, Pieter Coecke van Aelst, Jan van Scorel, Lambert Lombard, az idősebb Pieter Bruegel, Willem Key, Lucas Gassel, Frans Floris és Hieronymus Cock.

compararunt. Una cum Doctiss[imi] Dom[ini] Lampsonii huius artis peritissimi Elogiis. An[t]verpiae, Apud Viduam Hieronymi Cock, 1572 (Néhány híres németalföldi festő arcképe. Tudniillik azoké, akik életüket leélve ebben az igen jeles mesterségben a halhatatlanság nevét megszerezték maguknak. Egy helyen vannak az ebben a mesterségben igen kiművelt Lampsonius elogiumaival. Antwerpen, Hieronymus Cock özvegyénél).

Természetesen komoly kézikönyvek²⁶ számolnak be Lampsonius tevékenységéről, s maga is részesévé válik rézmetszetes arcképével (amit a szintén híres bruggei festő [grafikus és nyomdász], Hendrik Goltzius [1558–1617] festett meg) a németalföldi híres férfiak társaságának. A kép aláírása: philologus et pictor.

Gyűjteményéből a mindenki számára izgalmas és misztikus képeket festő, Hieronymus Bosch (1450?–1516) ábrázolását emeljük ki. Nagyszabású metafizikai világával, emberalakjaival – amelynek egész esztétikai világképe leginkább a *Triptichon* (további címei: *A Bujaság, A gyönyörök kertje, A világ zajlása, A Bűn és az ő vége*)²⁷ című művében bontakozik ki – érdemel figyelmet Bosch kanonizálása Lampsonius művében.²⁸ A kép alatt olvasható vers a következő:

*Quid sibi vult, Hieronyme Bosche,
Ille oculus tuus attonitus? quid
Pallor in ore? velut lemures si et
Spectra Erebi volitantia coram*

*Aspiceres? Tibi Ditis avari
Crediderim patuisse recessus
Tartareasque domos; tua quando,
Quicquid habet sinus imus Averni,
Tam potuit bene pingere dextra.*²⁹

²⁶ BRUEGHEL, Da van Eyck: *Scritti sulle arti di Domenico Lampsonio*, Torino 2001.

²⁷ Bosch művészetéről összefoglalóan (magyarul) I. FRAENGER, Wilhelm: *Hieronymus Bosch*. Az utószót írta Patrik REUTERSWÄRD, a felvételeket készítette Lutz BRAUN, Corvina, Bp., 1985. A kép címére vonatkozóan l. 14.

²⁸ Arcképe és a róla írott epigramma Hondius és Mander művében is megjelent. L. MANDER, Karel van (1548–1606): *Het leven der Doorluchtige Nederlandsche en eenige Hoogduitsche Schilders, vormaals Byenn-vergaderd en beschreeven door Karel van Mander kunst-schilder*. Magyarul is megjelent rövidített változata: MANDER, Karel van: *Hírneves németalföldi és német festők élete*, Bp., Helikon, 1987. Ford. SZONDI Béla, a verseket fordította WEÖRES Sándor.

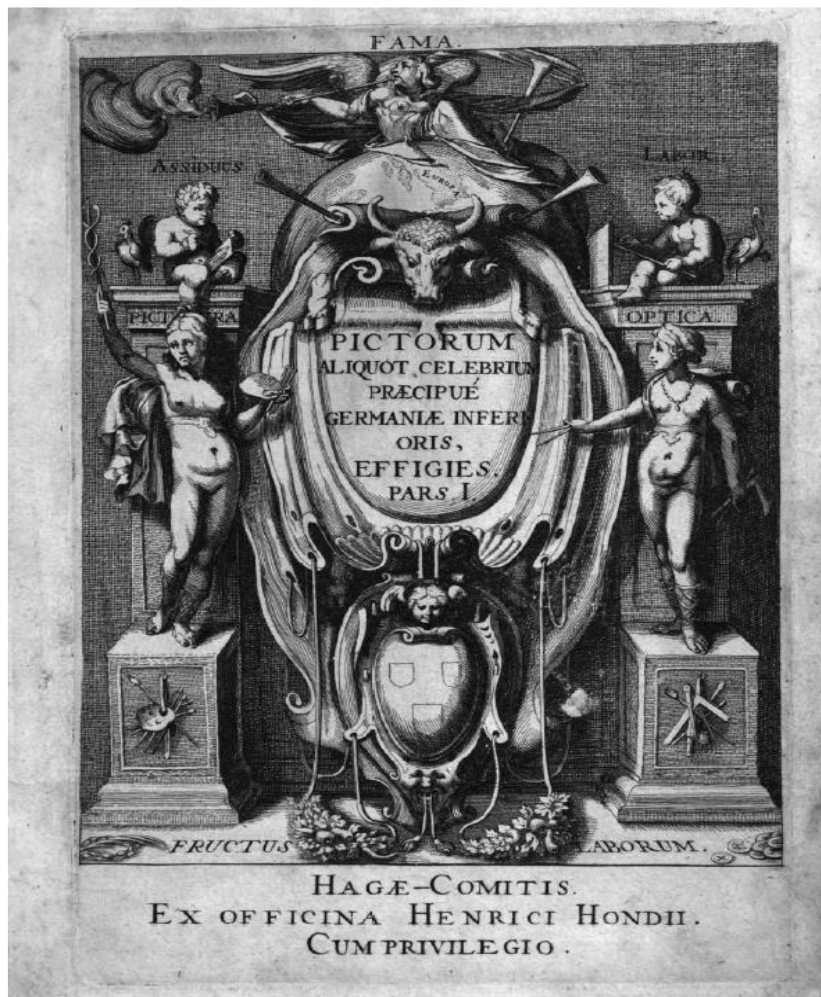
²⁹ LAMPSONIUS, 1572, számozatlan, a 3. kép alatt [15.]. Lampsonius versét Hondius és Mander is közli. Mander magyar kiadásában I. Weöres Sándor fordításában: „*Hieronymus Bos, arcod miért ijedt? / Sápadt ábrázatod pokoli szörnyeket / Vél látni, szárnyasan füled körül zsi bongnak. Hiszlek a mély sötét árny-hadaktól szabadnak; // Tágra nyitottad a sátán-hajlékokat, / Te és művészeted, melynek mestere vagy. / Bírói bölcs kezéd megfesti, szerte-tárja / Mind, mit a mord pokol mélysége rejt magába.*” MANDER–SZONDI–WEÖRES, 1987. 57.



HIERONYMO BOSCHIO PICTORI.

8. ábra: Bosch arcképe Lampsonius gyűjteményében

A már emlegetett Henricus Hondius (1573–1650), a flamand térképész és rézmetsző, 1610-ben Hágában Lampsoniuséhoz hasonló címmel megjelentetett egy gyűjteményt: *Pictorum aliquot celebrium praecipue Germaniae inferioris effigies, Pars I.* (*Néhány igen híres, főként németalföldi festőnek arcképe*), amely már hatvannyolc képet tartalmaz, s részben a Lampsonius által kiadott portrékat át is dolgozta. Ugyanakkor közölte az előző művészettörténeti könyv huszonkét portréját, kivéve Cockét, mivel az nem az élő modell után készült, mint a többi.



9. ábra: a rézmetszett címkép Hondius művében (1610)

Érdeemes megvizsgáljunk Hondius 1610-ben kiadott munkájának rézmetszetes címképét, amely valószínűen előzménye volt a későbbi, már holland nyelvű kiadványoknak (így az 1661-es könyvnek is). A kötet e paraikonja is tanulmányozandó, hiszen mitológiai alakok jelennek meg e sokalakos képen, feliratai (paratextusai) pedig a festészet nehézségére és a moralitásra utalnak. Nézzük, miképpen valósul meg mindez!

Elsőként a *Fama* felirat jelenik meg, amely az allegorikus Hír megtettesítője (a vergiliusi eposz fontos szereplője a 4. énekben [173–278]³⁰). A felirat alatt látható is képi megtettesítése: az alakot vizsgálva azonban úgy látjuk, nem a

³⁰ Erről l. TAMÁS Ábel: „*Multiplex sermo. A Fama »összetett beszéde« Vergilius Aeneisében = Alföld, 2012/2. 70–79.*

nőnemű Hírt testesíti meg, hanem férfialak látható, a Hírnök (Praeco), akinek lábgyabb arcvonásaihoz erőteljes felsőtest(részlet) tartozik. Szárnyas alak, akit lobogó köpeny borít, egyik kezében (az *Assiduus* felirat felett) gomolygó füstű harsona, amely a hírek áradatát jelképezi, a másik oldalán a földgolyóba szúrt (majd alatta jobbról és balról még kettő), hiszen előtte található a Földgolyó. Rajta a felirat: Európa. Alatta a bikafej (s a lábak is látszanak) finoman utal az *Europé elrablása* című mítoszra (a lányt bika képében ragadta el Zeusz). A Földgömb *Europa*-feliratának vonalával szemben a morális megjegyzés: *ASSIDUUS LABOR (kitartó munka)*. Az *Assiduus*- és a *labor*-felirat alatt egy-egy gyermek ül négyszögletes oszlopokon: az első szárnyas (putto), befelé tekint, mellette egy madár, keze ügyében egy festett papírlap, amit egy másik, kisebb testű madár tart csőrével. A másik mellett szintén madár látható, kezében azonban festőtábla, s az előtte való feltehetően festményt (ez nem látszik) másolja.

Az *Assiduus* alatti gyermek alatt mezítelen női alak, köpenye hátravetve, ő *Pictura*. A kép széle felőli, felemelt kezében kígyós botot tart, amelyről tudjuk, hogy Apollo fiának, Aesculapiusnak az attribútuma. Az ég felé emelt bot talán a művészet gyógyító hatását szimbolizálja. Az oszlop alján szintén a festészet jellegzetességei: a paletta és egy nagyobb, valamint három kisebb ecset látható. Az oszlop tövében egy babérfaág.

A másik oldalon (a *labor* szó alatt) *Optica* (látásmód) allegorikus istennő található, aki jobb kezével a pajzsalakon lévő címre mutat egy körzővel, a másik kezében pedig szögmérő és ecset. Ugyancsak ezek az eszközök láthatóak a talpazat alsó részén is: ecsetek, szögmérő és körző. A kép e sarkában, ahogy a másik oldalon a babérág, itt nyolc darab pénzérme foglal helyet.

Jeleztük, hogy pajzsforma alakzatban kap helyet a cím, amely alul pajzscímerként folytatódik. A címer tetején szárnyas puttófej. A mindkét oldalon lévő lyukakba zsinór fut, amely bojtban a földön végződik. A babérág és a pénzérmék között újabb felirat látható a széleken: egyiken a *FRUCTUS*, a másikon a *LABORUM* szó. Jelentése: *A fáradalmak gyümölcse*. Középen két-két ág, levéllel, virággal és (talán) a makk termésével (akkor két kis tölgyfaágról van szó, Zeusz és Héra szent fája), vagy valamilyen bogyós termékkel.

A gazdag kép utal a festészeti kánon kialakításának szempontjaira: sokféle látásmód, valamint kitartó munkával teremthető meg a fáradalmak gyümölcse, a kép (festmény).

Hondius könyvében többek között az antikvitás, történetesen az Ovidius, de főként a Horatius-recepció szempontjából igen fontos szerzőt találunk, Otto (Octavius) Vaenius (Van Ven; 1556–1629)³⁴ festőt, aki elsősorban rajzolóként s festőként Antwerpenben, majd Brüsszelben tevékenykedett. Hírnevét emblémakönyveivel szerezte, elsősorban az *Amorum emblemata, figuris Aeneis incisa studio Othonis Vaeni Batavo-Lugdunensis* (Antverpiae, 1608), amelyben latin, angol és olasz nyelvű szöveganyag található, majd pedig az *Amoris divini emblemata* (1615) című gyűjteményével. 1594/95 és 1598 között Peter Paul

³⁴ Vaenius horatiusi emblémáiról l. POEL, VAN DER, Marc: *Venius' Emblemata Horatiana: Material fragmentation of a classical Poet* = Van der Poet, edited, *Neo-Latin Philology: old tradition, new approaches*, Leuven Universiti Press, 2014. 131–165. L. ott a bibliográfiát is: 150–152.

Rubens tanára. Nagy szerepe volt a képzett humanista művész eszményének (*pictor doctus*) megteremtésében, amelyet majd tanítványa valósít meg.

Más emblémkiadásaiival s munkásságával sem lenne érdektelen foglalkozni, de igen jelentősnek ítéelhetjük az 1607-ben megjelent emblémagyűjteményét (*Quinti Horatii Flacci emblemata*), amely Horatius (és más latin auktorok) szövegei felhasználásával készült emblémákat tartalmaz.

A mű sok kiadásban jelent meg a 17. század folyamán, s folyamatosan változott, legalábbis, ami Horatius mellet más latin auktorok s a nemzeti nyelvi epigrammákat illeti. Vagyis a Horatius-idézetek s a képi anyag az egyes kiadásokban ugyanaz, viszont más szövegekkel bővült sznte folyamatosan. Az 1683-as gyűjtemény nem rézmetszetes képeit tartalmazza, hanem színes képeket, tehát az eredetileg megfestett emblémaképek láthatóak a könyvben. Természetesen portréja is belekerül minden kiadásba. Erről azonban majd később, hiszen – ahogy jeleztük – Hondiusnál fiatalkori képe található. A kép alatt természetesen dicsérő epigramma olvasható:

*Moribus, ingenio praeclarus VENIUS Arte est.
Quae ingenio finxit, pinxit et ipse manu.
Regibus hic magnis est invitatus: at ipse
Regna, orbis dulci post habuit Patria.*³²

Ahogy jeleztük, a kötetekben is megtalálható portréja, ugyancsak latin dicsérő verssel. A versike szerzője a már említett Daniel Heinsius.

*Haec ora Apelles noster, hos tulit vultus
Stirpis vetustae clarum et inclytum germen,
Manu renatus filiae pater tantus.
Sic e parente nata quae fuit nimpha,
Manu parentis par et arte non una,
Orbi parentem quem vides, manu reddit.
Hic filia nunc natus, alteram lucem,
Nataeque vitam, quam dedit, parens debet.*³³

³² HONDIUS, 1610. számozatlan [28]. A vers fordítása: Venius erkölcsi, tehetsége és mestersége miatt híres. Amiket tehetségével elgondolt, ő maga megfestette azt kezével. Őt nagy királyok hívták meg: de önmaga a királyságokat és a világ tájait hazája után helyezte.

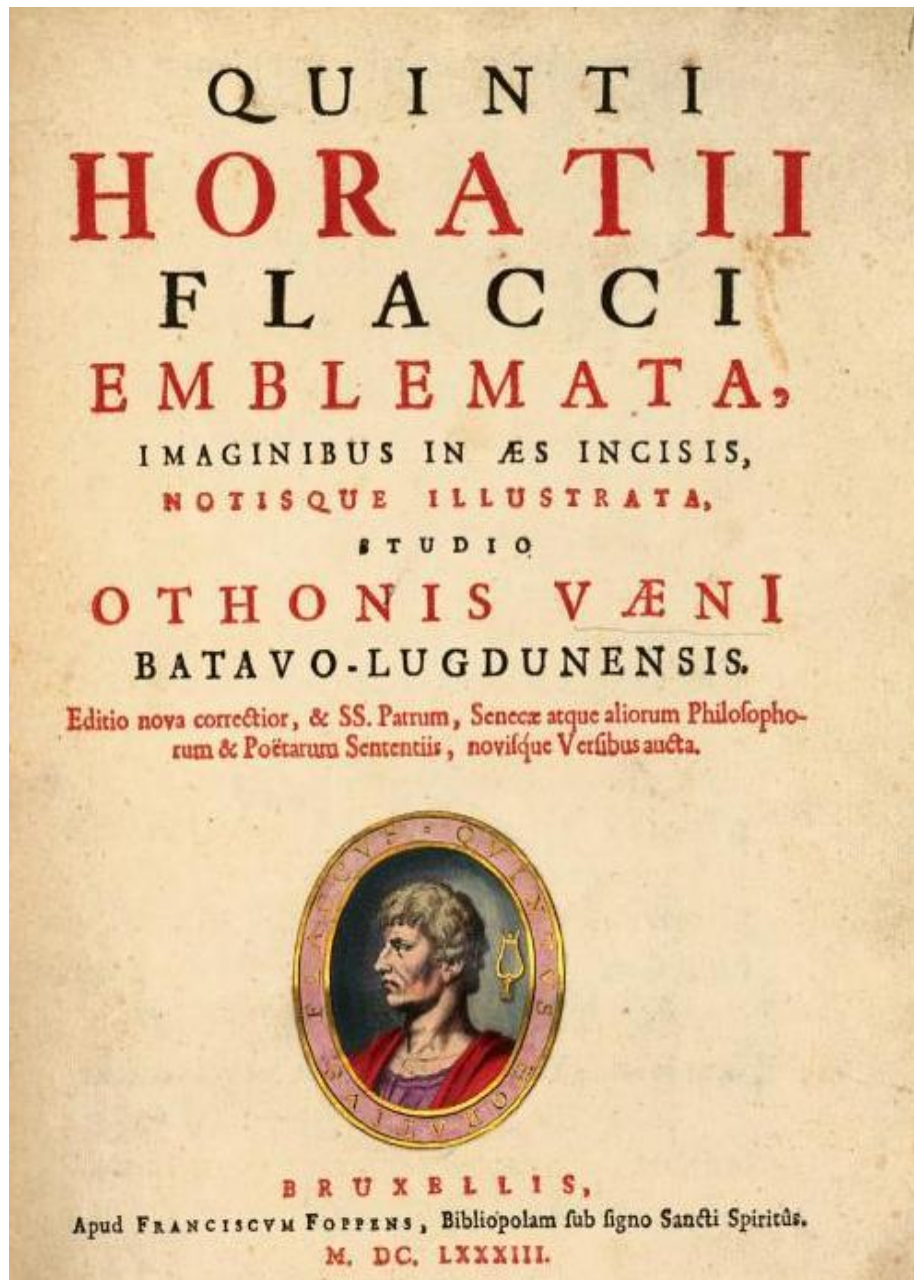
³³ L. pl. a színes kiadásban: VAENIUS, 1683, számozatlan [15.]. Fordításunkban: A mi Apellesünk eme ábrázatot, ezeket az arcvonásokat hozta, régi család fényes és híres sarja, kezétől az atya csak lányait teremtvé újjá. Így született az atyától az is, aki nimfa volt, az atya kezéhez hasonló, és nem egy a művészettel, a világnak szülőt kézzel adott, akit látsz. Itt most a szülő van kötelezve, hogy a lány megszülessen.



10. ábra: Vaenius fiatalkori arcképe Hondius könyvében



11. ábra: Vaenius portréja horatiusi emblémakönyvében



12. ábra: Vaenius színes kötetének címlapja



13. ábra: Vaenius egyik emblémaképe könyvében (10.): *In medio consistit virtus*. Középen áll a Liberalitas, az Avaritia és a Prodigalitas között. A horatiusi szövegek között pl. az *Epistulae*, 1. 18. 9.: „*Virtus est medium vitiorum et utrinque reductum.*”, vagy a *Sermones* 1. 1. 106–107.: „*Est modus in rebus, sunt certi denique fines, / quos ultra citraque nequit consistere rectum.*” A felső képsíkban Daidalosz és Ikarosz látható.

Rövid összefoglalóként

A folyamnyi téma egy-egy szeletét megmutatva is könnyen megállapítható, hogy a 15–17. században nemcsak a festészet rendelkezett igen erős szövegi háttérrel (bibliai, mitológiai, görög-római mondai szövegek képi megjelenítése), hanem kialakulnak az embléma, a szöveg és kép egységének műformájaként – amely a művészi arcképfestészettel ötvöződve, a *híres férfiak* reneszánsz (és barokk) megjelenítésének kívánalmát teljesítve – megjelenő arcképgyűjtemények, amelyek dicsérő verseket vagy elogiumokat tartalmaznak. Az emblémakép helyett megjelenő arcképet tartalmazó gyűjtemények moralitásfunkciója átalakul s görög enkomionok képi-szövegi megjelenítése valósul meg. A gyűjtemények jellegét tehát a festői és költői együttműködés határozza meg, amely a festmény vagy egy már meglévő verseskötetből, vagy saját kútfőjéből verset kapcsol. A prózai elogiumok persze alkalmiak, az arckép alapján vázolják röviden életét és pályafutását, amelyben a hadvezetésben, a tudományban, a költészetben, a festészetben, a filozófiában vagy más területen jeleskedő férfiú életművét méltatják. Az arcképek mögött festői teljesítmények vannak, legtöbbjüknek elkészült a megdicsért festett portréja, amely rajzolt, aztán rézmetszetes formába kerül a kötetbe. Ennek háttérrel sem lenne érdektelen foglalkozni, ugyanis az illusztrátorok nem egyszer jelzik, kinek a festményét használták mintaként.

A könyvekben adott az egy-egy területre jellemző történetiség, hiszen időrendben közlik a jeles férfiakat, másrészt, főként a festőkről adott gyűjteményekben megjelenik a kanonizáció igénye: kik számottevőek, kik kerülhetnek, kerülnek e könyvekbe. A képi megjelenés és a dicséret a tehetséget és az elfogadottságot jelzi, ugyanakkor a kánon alakulását és kialakulását.

Irodalom

- ALPERS, Svetlana: *Hű képet alkotni. Holland művészet a XVII. században*, Corvina, Bp., 2000.
- ARISTOTELIS *de arte poetica liber*, Lipsiae, 1802.
- ARISZTOTELESZ: *Poétika*, ford. RITÓÓK Zsigmond, Bp., PannonKlet, 1997.
- BALOGH Piroska: *Szöveg és kép interakciója. Kazinczy poétikai gyakorlata Szerdahely György Alajos poétikaelmélete tükrében = UÓ.: Teória és medialitás. A latinitás a magyarországi tudásáramlásban 1800 körül*, Budapest, Argumentum, 2015. 79–88.
- BARTKÓ Péter Szilveszter: *Kép és szöveg Kazinczy poétikájában (mediális olvasatok)*, Szkhonion, 2006/2. 66–82.
- BRUEGHEL, Da van Eyck a: *Scritti sulle arti di Domenico Lampsonio*, Torino 2001.
- DU FRESNOY: *De arte graphica liber*, új kiadása, h. n. 1901.
- IOVII (Pauli) *Novocomensis episcopi Nucnerini Elogia Virorum bellica virtute illustrium, Septem libris iam olim ab Authore comprehensa, Et nunc ex eiusdem Mudaeo ad vivum expressis Imaginibus exornata*, [...] Basiliae, 1596.
- FRAENGER, Wilhelm: *Hieronimus Bosch*. Az utószót írta Patrik REUTERSWÁRD, a felvételeket készítette Lutz BRAUN, Corvina, Bp., 1985.
- KLANICZAY Tibor: „A nagy személyiségek humanista kultusza a XVI. században = KLANICZAY Tibor: *Pallas magyar ivadékai*, Szépirodalmi, Bp., 1985. 41–58.
- KNAPP Éva: *Irodalmi emblematika Magyarországon a XVI–XVIII. században*, Universitas, Bp., 2003.
- MANDER, Karel van: *Het leven der Doorluchtige Nederlandsche en eenige Hoogduitsche Schilders, vormaals Byenn-vergaderd en beschreeven door Karel van Mander kunst-schilder*, Haerlem, 1604.
- MANDER, Karel van: *Híres németalföldi és német festők élete*, Helikon, Bp., 1987. Ford. SZONDI Béla. A verseket fordította WEÖRES Sándor.
- SANTIAGO, Sebastián López *La: mejor emblemática amorosa del Barroco*, Sociedad de Cultura Valle Inclán, Colección Sielae, 2001.
- SZENTMÁRTONI Szabó Géza: „Mátyás király egykori lovas képe Rómában, a Campo de' Fiori sarkán” = *Jelenkor*, 2014/5. 583–590.
- TAMÁS Ábel: „*Multiplex sermo. A Fama »összetett beszéde« Vergilius Aeneisében = Alföld*, 2012/2. 70–79.
- POEL, Van der, Marc: *Veniús' Emblemata Horatiana: Material fragmentation of a classical Poet = Van der Poet, edited, Neo-Latin Philology: old tradition, new approaches*, Leuven Universiti Press, 2014. 131–165.

Abstract

IMAGE – TEXT – LATINITY

Emblematic Portraits of Strategists, Scientists, Writers and Painters in 16th and 17th Century Portrait Collections With Latin Praise Poems

In our writing we would like to draw the attention to the 16th and 17th century art historical phenomenon connected to the serial appearance of collections dedicated to *famous men* containing portraits and literary texts (texts of praise and epigrams). The books mainly display the life of German and Lowland scientists. We have also mentioned the Italian book of Paulus Jovius, who included Mathias Corvinus's portrait in his work about strategists.

In our selection we have tried to highlight the reception of Horace by presenting his portrait and the praise poems in Torrentius's postumus volume dedicated to Horace and by tackling the portraits and praise poems which precede Vaenius's emblem collection.

Keywords: elogium, imaginary, historical canon, scientific canon, emblem



14. ábra: Hieronymus Bosch: A gyönyörök kertje (1500–1504 k.; olaj, fa; 220×389 cm; Prado, Madrid – részlet)

Eötvös József Főiskola
6500 Baja, Szegedi út 2.
Felelős kiadó: az Eötvös József Főiskola rektora

Nyomdai kivitelezés:
Apolló Média Kft.
www.apollomedia.hu



HU ISSN 2064-1060

DANUBIUS NOSTER

SZERZŐINKRŐL

Dr. BENCÉNÉ FEKETE Anikó Andrea PhD, egyetemi docens
MATE Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék, Kaposvár
bencene.fekete.aniko.andrea@uni-mate.hu

Dr. FÜLÖP Zoltán Ottó PhD, tudományos munkatárs
GFE, Teológiai Kar, Szeged
bombonera29@gmail.com

KŐHIDINÉ MAGYAR Mietta, egyetemi hallgató
MATE Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógia szak, Kaposvár
kohidiek@gmail.com

HORVÁTH Réka, PhD doktorjelölt, tanársegéd
PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs –
EJF, Pedagógusképző Intézet, Baja
horvath.reka@ejf.hu

KARÁSZINÉ SEBŐK Ágnes, óvodapedagógus
Szent Miklós Görögkatolikus Óvoda, Nyíregyháza
karaszineagi@gmail.com

Dr. SEBESTYÉN Krisztina PhD, adjunktus
GFE-PK, Gyermeknevelési és Módszertani Tanszék, Szarvas
kriszti.se@gmail.com

Dr. KERESNYEI Krisztina, PhD, főiskolai adjunktus
EJF, Gazdálkodási Intézet, Baja
keresneyei.krisztina@ejf.hu

Dr. KISS Zoltán PhD, főiskolai tanár
EJF, Pedagógusképző Intézet, Baja –
MATE, Neveléstudományi Intézet, Kaposvár
kiss.zoltan@ejf.hu

LENGYEL András, nyugalmazott múzeumi főtanácsos
Móra Ferenc Múzeum, Szeged
lengyel.andras@hotmail.com

SZERB Boglárka, PhD hallgató, tanársegéd,
MATE, Agrár- és Élelmiszergazdasági Intézet, Kaposvár
szerb.boglarka@uni-mate.hu

SZÚCSNÉ TÓTH Zsuzsanna
főiskolai tanársegéd
EJF, Gazdálkodási Intézet, Baja
szucsne.toth.zsuzsa@ejf.hu

Dr. TOLNAI Ágnes PhD, egyetemi docens
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös
tolnai.agnes@kre.hu

Dr. habil. TÓTH Sándor Attila PhD, főiskolai tanár
SZTE JGYPK, Szeged – EJF PI, Baja
toth.sandor.attila@ejf.hu

