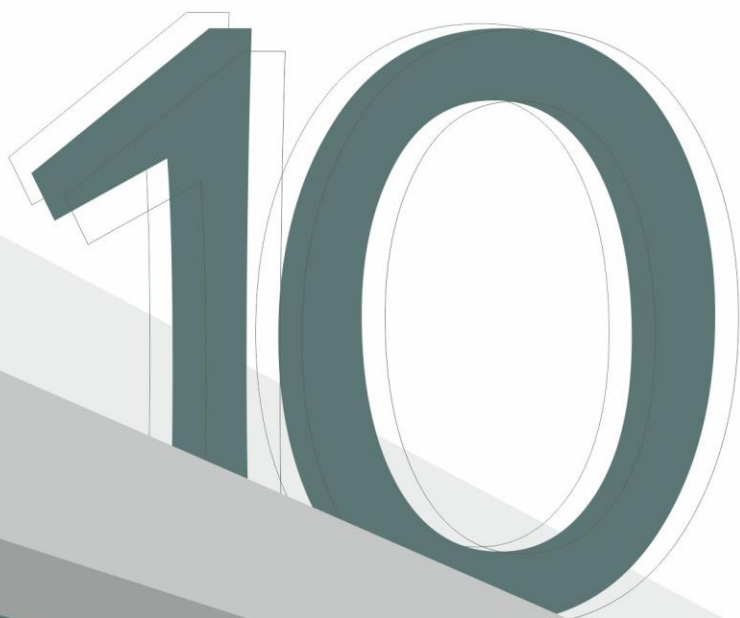


ACTA ACADEMIAE NYIREGYHAZIENSIS
10.

INTERDISZCIPLINARITÁS ÉS DISSZEMINÁCIÓ



NYÍREGYHÁZA, 2024

ACTA ACADEMIAE NYIREGYHAZIENSIS

10.

INTERDISZCIPLINARITÁS ÉS DISSZEMINÁCIÓ

Szerkesztette:

Kovács Zoltán

Nyíregyháza, 2024

Acta Academiae Nyíregyhaziensis

A Nyíregyházi Egyetem sorozata

10. kötet

Interdiszciplinaritás és disszemináció

Szerkesztő:

Kovács Zoltán

Szakmai lektorok:

Almássy Zsuzsanna, Csákné Filep Judit, Dezső Gergely, Kubinyi Erika, Magyar Balázs Dávid, Moravec Marianna, Tőkés Tibor, Tukacsné Károlyi Margit, Varga Csaba, Vágvolgyi Sándor

Felelős kiadó:

Hárskuti János

Tördelőszerkesztő:

Sebestyén Zsolt

Borítóterv:

Béres Tamás

© Nyíregyházi Egyetem

© Szerzők

ISBN: 978-615-6032-71-3

Nyíregyháza, 2024

TARTALOM

Előszó.....	7
Aszalós Éva Jeanne de Navarre útja La Rochelle-be, a reformáltak „Szent Városába”.....	9
Barabásné Kárpáti Dóra – Torkos Katalin Correlation between the personality characteristics of young people and their social relationships.....	29
Csaba Bálint – Annamária Pakai Karamán – László Horváth – Veronika Szilágyi – Mária Rákosi Butkóczy – Márta D. Tóth – Anita Deák – Zsófia Verzár Systematic review of maternal, fetal and perinatal outcomes of Covid-19 vaccine receive during pregnancy.....	39
István Forgó – Alexandra Farsang – Zsófi Kaiser – Tamás Szathmári – Krisztián Szakács – László Lehel – Csaba Bazsó – Zsuzsanna Érsek – Patrick Ward – Myriam Deshaies – Han van der Broek Effect of antimicrobial plant extracts on cryptosporidium infections and on calf performance.....	51
Imre Rubenné Rímes szójátékok az alsó tagozatos anyanyelvi órákon.....	66
Komáromi István Iskola, élménypedagógia és az ifjúsági/aktív turizmus.....	82
Kosztyné Krajnyák Edit – Szabó Béla – Csabai Judit – Irinyiné Oláh Katalin – Tóth Csilla – Makszim Györgyné Nagy Tímea – Hörsik Tibor Zsolt – Papp Zsolt A vetési idő hatása a kevert vetésben termesztett szöszös bükköny (Vicia Villosa Roth.) terméselemeire tenyészedényes kísérletben.....	134
Margitics Ferenc – Vassné Figula Erika – Pauwlik Zsuzsa – Vass Vivien Az internetes zaklató- és áldozatskála bemutatása.....	143
Oroszné Ilcsik Bernadett – Barabásné Kárpáti Dóra – Nagy Andrea – Szabóné Berta Olga A DIADAL-modell elméleti vizsgálata	153
Vassné Figula Erika – Margitics Ferenc – Pauwlik Zsuzsa – Vass Vivien Az iskolai erőszak kérdőív bemutatása	171

Vegera József	
Az ESP-NOW vezetékek nélküli átviteli protokoll használata espressif mikro-kontrollerekben	184
Veress Gyula	
A liberó játékosok tevékenységének vizsgálata a Tokiói olimpia 4-es döntőjébe jutott csapatoknál	196

ELŐSZÓ

A Nyíregyházi Egyetem által gondozott Acta Academiae Nyiregyhaziensis tudományos periodika tizedik kötetét tartja kezében, illetve olvassa elektronikus formában a tisztelt érdeklődő, mely „Interdiszciplinaritás és disszemináció” címmel jelent meg.

Hosszú évtizedekre visszanyúló tradíciót ápolunk e kötet megjelentetésével, hiszen 1965–1996 között több hasonló periodika jelent meg az egyetem egyik jogelődjének gondozásában, az Acta Academiae Paedagogicae Nyiregyhaziensis gyűjtőcímű kötetekben. Az Acta Academiae Nyiregyhaziensis sorozat első kötete 2015-ben jelent meg „Az applikáció vonzerejében” alcímmel, ezt követte 2018-ban a második, „Elméleti és gyakorlati kutatások a Nyíregyházi Egyetemen” alcímet viselve. A harmadik kötet 2019-ben került nyilvánosságra „Inter- és multidiszciplináris kutatások a Nyíregyházi Egyetemen” alcímmel, a 2021-ben megjelent negyedik kötet címe „Kutatások és látásmódok a Nyíregyházi Egyetemen” volt. „A 35. OTDK helyezett versenyzőinek pályamunkái” címmel jelent meg az ötödik kötet 2022-ben, és ugyanebben az évben a hatodik kötet „Tradíció és innováció ötvözete a Nyíregyházi Egyetemen” címmel. A hetedik kötet is 2022-ben jelent meg „Műszaki tudomány az északkelet-magyarországi régióban 2022” címmel, mely a Nyíregyházi Egyetemen hasonló címmel megrendezett tudományos rendezvény konferenciakötete volt. „Ezerarcú tudomány a régió szolgálatában” címmel jelent meg a nyolcadik kötet 2023-ban, majd ezt követte „A Nyíregyházi Egyetem hallgatóinak pályamunkái, 36. Országos Tudományos Diákköri Konferencia” címmel a kilencedik kötet 2024-ben.

10 év alatt 9 kötetben közel 230 tudományos közlemény jelent meg nyomtatott és elektronikus formában (ld. <https://www.nye.hu/acta>), ehhez csatolkozik ez a 10. kötet további 11 tudományos publikációval. A kötetek tartalmát áttanulmányozva egyértelművé válik az olvasó számára, hogy rendkívül sokszínű és változatos – több esetben inter- és multidiszciplináris – kutatómunkát végeznek az Egyetem oktatói és kutatói, illetve a tudományos munkába bevont hallgatói. Az elmúlt tíz évben megjelent publikációk jellege egyértelműen alátámasztja, hogy az alkalmazott tudományok egyeteme státuszú Nyíregyházi Egyetemen sokoldalú kutatási és kutatásfejlesztési, illetve az ehhez kapcsolódó oktatási tevékenység folyik. A tudományos kutatás elvégzése mellett ugyanolyan fontos, hogy annak eredményeit minél többen megismerjék. Ezt a célt szolgálja ez a kötet is, melynek címében a „disszemináció” kifejezés is arra utal, hogy az egyetemen dolgozók a tudományos eredményeik publikációját és széleskörű megismertetését is nagyon fontosnak tartják.

A kötet Szerkesztőbizottságának nevében ezúton is szeretnénk megköszönni a szerzőknek, hogy elkészítették tanulmányaikat, és az Acta Academiae Nyiregyhaziensis periodikát választották tudományos eredményeik bemutatására. Külön köszönettel tartozunk szakmai lektorainknak is, akik a kéziratokat gondosan áttanulmányozták, és felhívták a szerzők figyelmét a kéziratokban szükséges szakmai és formai javításokra. Köszönettel tartozunk továbbá valamennyi olyan munkatársunknak is, akik a kötet előkészítéséhez, szerkesztéséhez és megjelentetéséhez fontos és értékes segítséget nyújtottak.

Prof. Dr. habil. Simon László
az MTA doktora
a Tudományos Tanács elnöke

Dr. Kovács Zoltán PhD
általános rektorhelyettes
a kötet szerkesztője

Nyíregyháza, 2024 augusztusa

ASZALÓS ÉVA

JEANNE DE NAVARRE ÚTJA LA ROCHELLE-BE, A REFORMÁLTAK „SZENT VÁROSÁBA”

JEANNE DE NAVARRE’S JOURNEY TO LA ROCHELLE, THE REFORMATES „HOLY CITY”

ÖSSZEFOGLALÓ

Franciaországban a reformált hitelveket az 1550-es években már a lakosság kb. 10%-a vallotta. A francia reformáció egyedisége megnyilvánul abban, hogy a nemesség több mint fele csatlakozott a reformált gyülekezetekhez. Jeanne d’Albret – apjának II. Henri d’Albretnak a halála után (1555) – Béarn és Navarra királynője volt, és Guyenne területén számos hűbértokkal rendelkezett. Férje, Antoine de Bourbon Navarra társuralkodója (jure uxoris, tehát felesége jogán), Guyenne kormányzója, katonai parancsnoka és Franciaország első vérbeli hercege volt. A tanulmányban az alábbi kérdésekre kerestem a válaszokat:

1. Mi az oka annak, hogy Jeanne de Navarre csak 1560 karácsonyán vállalta az áttérést a reformált vallásra?

2. Miért nem csatlakozott a reformált főnemesek (Condé hercege és Coligny admirális) oldalán az első két vallásháborúhoz 1562 és 1568 között?

3. Miért indult el gyermekeivel 1568. szeptember 6-án Béarnból La Rochelle-be, és milyen vallási és stratégiai céljai voltak a harmadik vallásháború alatt (1568–1570)?

Az elemzés során a történészek eltérő álláspontjait ütköztetve elsősorban Jeanne de Navarre leveleire és a Mémoires-ra támaszkodom, amit a királynő önigazolásképpen és a reformáltak védelmében 1569-ben és 1570-ben is megjelentetett Ample Déclaration címmel.

Kulcsszavak: Jeanne de Navarre, reformáltak, 1560 karácsonya, politikai semlegesség, La Rochelle, Ample Déclaration

ABSTRACT

In sixteenth-century France (in the 1550s), the number of practicing protestants was ten Percent of French Adults. Noble Support for French Protestantism has been called the "keystone" of the French Reformation. Jeanne's Father, Henri II d'Albret, died in 1555, and Jeanne d'Albret succeeded Him as Queen of Béarn, Navarre, Bass-Navarre, and numerous Fiefs of Guyenne. Her husband, Antoine de Bourbon, the First Prince of the Blood, was designated King of Navarre jure uxoris (by Right of His Wife). In the study, I sought answers to the following questions:

1. Why Jeanne de Navarre did not convert to the Reformed religion until Christmas 1560?

2. Why did she not join the reformed nobles (the Duke of Condé and Admiral Coligny) in the first two religious wars between 1562 and 1568?

3. Why did he leave Béarn for La Rochelle with his children on September 6, 1568, and what were his religious and strategic aims during the Third Wars of Religion (1568–1570)?

In the course of this analysis, I shall draw on the letters of Jeanne de Navarre and the *Mémoire*, which the queen published in 1569 and 1570 as a self-justification and in defense of the protestants, entitled *Ample Déclaration*.

Keywords: Jeanne de Navarre, on Christmas 1560, Political Neutrality, La Rochelle, *Ample Déclaration*

1. Bevezetés

A reformáció szellemi mozgalma a latin keresztény egyház meggyengüléséhez, egységének felbomlásához vezetett a kora újkori Európában. Európa királyságaiban és köztársaságaiban (Hollandia és Svájc, 1648) a 16. és a 17. században lezajló konfesszionalizáció (a protestáns egyházak felekezetekre szakadása) és a római katolikus egyház tridenti szellemű hitújítása csak pragmatikus megfontolásból eredményezhetett korlátozott vallási türelmet (Guggisberg, 1983). Franciaország szentelt olajjal felkent, „legkeresztényibb királyai” 1215-től koronázási esküjükben hitet tettek az egyház védelmére, az eretnekek elleni harcra. Az 1520-as évektől a francia királyságban is terjedtek a keresztény humanizmussal összefonódó, evangéliumkövető hitelvek, a „teológiai tévedés” lázadásnak, felségárulásnak minősült, így ennek szankcionálása a Párizsi Parlament és a vidéki parlamentek jogkörébe tartozott (Knecht, 1984). A 16. és a 17. századi Európában csak a „gyakorlati észszerűség” toleranciájáról beszélhetünk (Turchetti, 1991). A Francia Királyságban a vallási másság kényszerű elfogadásához az 1562–1598 között lezajló nyolc polgárháború céltalansága, romboló ereje, a Valois-dinasztia hatalmának meggyengülése, az 1596-ra bekövetkező államcsőd és a mintegy egymillió alattvaló halála vezetett el (Holt, 1995). Azonban a kormányzati elitréteg, a parlamentek jogászai, a mérsékelt katolikusok (az úgynevezett „Politikusok” csoportja) csak a politikai kényszerhelyzet, az állam egységének helyreállítása okán fogadták el a jogi alapon nyugvó, a reformált kisebbségnek korlátozott előjogokat biztosító pacifikációs ediktumokat (Husemann, 1984). A Bourbon IV. Henrik által 1598-ban kibocsátott Nantes-i ediktum előtt hat pacifikációs ediktumot adott ki a korona, de a Párizsi Parlament már az első, Januári ediktumot is (1562. január 17.) csak Catherine de Medici anyakirálynő, régens személyes jelenlétének nyomására regisztrálta február 14-én (Stegmann, 1979). Az összes ediktum regisztrációs nyilatkozatában szerepel az, hogy csak a korona nyomására, a körülmények kényszerítő ereje miatt iktatták be, így ezek ideiglenes jellegűek, tehát a parlamenti tanácsosok nem fogadják el Franciaországban a két vallás egyidejű létezését (Benedict, 1996).

2. Az evangéliumkövető hitelvek és „az úgynevezett reformált vallás” terjedése a Francia Királyságban

A Francia Királyságban a humanista tudósok, a parlamenti jogászok, az egyetemi hallgatók és számos egyházi személy I. Ferenc (1515–1547) uralkodása alatt fontosnak tartotta a gallikán egyház evangéliumi hitelvekre épülő reformját. Ebből a célból a király római követe, Meaux püspöke, Guillaume Bricconnet egy humanista tudósokból álló kört hozott létre 1515-ben (tagja volt: Guillaume Farel, Jacques Lefèvre d’Etaples és Gérard Roussel), akik a meaux-i egyházmegyében vallási reformokat vezettek be (MacCullogh, 2011). Lefordították 1530-ra a teljes Bibliát francia nyelvre, és Luther műveit is 1521-től (Greengrass, 1987). A humanista műveltségű I. Ferenc a Sorbonne teológiai professzorainak és a Párizsi Parlamentnek a nyomása ellenére 1534-ig elutasította az inkvizíciós módszerek alkalmazását az evangéliumkövető hitelveket valló alattvalóival szemben, számos egyházi személy és humanista tudós elítélését akadályozta meg. Támogatta a mérsékelt reformokat a gallikán egyházban, de a Szentszékkal is fenn akarta tartani a jó kapcsolatokat, hiszen X. Leó pápa a Bolognai Konkordátumban széles jogkörökkel ruházta fel a királyt a francia egyház fölött. Emellett az itáliai háborúkban is szüksége volt a Szentszék szövetségére V. Károly, a Habsburg Birodalom uralkodója ellenében. VII. Kelemen pápával dinasztikus megállapodást kötött, a pápa unokahúga, Urbino hercegeinek lánya, Catherine de Medici feleségül ment másodszülött fiához, a leendő II. Henrikhez (Knecht, 1998).

I. Ferenc „toleranciájában” az is szerepet játszott, hogy a humanista műveltségű Valois hercegnők bibliaközpontú hitelveket fogadtak el, és támogatták a gallikán egyház reformját. Ezen híres hercegnők közé tartozott a király szeretett nővére, Marguerite d’Angoulême-Valois, aki 1527-től Henri d’Albret feleségeként Navarra királynéja volt, és XII. Lajos lánya, Reneé de France, Ferrara hercegnője, továbbá a király lánya, Marguerite de France (1559-től Savoya hercegnője). De I. Ferenc anyja, Louise de Savoie és kivételes műveltségű lánya udvartartásában számos nemesasszony, özvegy, vérbeli herceg felesége elfogadta a hitújítást (Roelker, 1972). A király nővéreinek udvartartásához tartozott Franciaország hadsereg-főparancsnokának (connetable), Anne de Montmorencynak a húga, Louise de Montmorency, továbbá Louise első házasságából származó lánya, Madelaine de Mailly. Mivel Jacqueline de Longwy, Montpensier hercegnője 1533-tól Catherine de Medici bizalmas udvarhölgye lett, a leendő II. Henrik felesége is ismerte a francia nyelvű Bibliát és Clément Marot zsoltárfordításait (Roelker, 1972).

Az első nemzedék magas társadalmi státuszú nemesasszonyai kapcsolatban álltak a Meaux-i kör tudósaival – Marguerite de Valois 1521-től levelezett is Bricconnet-val –, mecénási szerepet vállaltak, így támogatták az anya-

nyelvű Biblia és a protestáns lelkészek, humanista tudósok műveinek megjelenését, és menedéket nyújtottak a Sorbonne teológiai professzorai és a Párizsi Parlament által üldözött és elítélt személyeknek. Így a Meaux-i kör tagjainak I. Ferenc nővére adott menedékjogot a Navarrai Királyságban. Jeanne de Navarre anyja a képrombolást és az inkvizíciót is elutasította, és Oloron püspökévé lelki vezetőjét, Gérard Rousselt és titkárává Clement Marot-t nevezte ki (Bainton, 2007; Stjerna, 2009). Ezek a hölgyek aktív szerepet játszottak a vallási változásokban, ami morális és intellektuális függetlenségüket és a férfakkal való spirituális egyenlőségüket biztosította számukra (Davis, 2001, Stjerna, 2009). De ők nem vállalták az áttérést. Mivel gyermekeiket és unokáikat is ebben a szellemben nevelték, a második és a harmadik generáció asszonyai, a férjeik és gyermekeik vállalták a reformált vallásra való áttérést, elfogadták Kálvin hitelveit (Roelker, 1972).

A második és a harmadik generáció nemesasszonyainak függetlensége és bátorsága abban is megnyilvánult, hogy a nemükkel kapcsolatos társadalmi és vallási konvenciókon túllépve közéleti-politikai szerepet is vállaltak a vallásháborúban, elsősorban az 1562–1572 közötti időszakban. Férjük távollétében ellátták a birtok igazgatását, gondoskodtak alattvalóik védelméről, saját vagyonukkal is hozzájárultak a hugenotta haderő finanszírozásához, továbbá diplomáciai tárgyalásokat folytattak a koronával a pacifikációs ediktumok megkötésekor, segítséget kértek a német protestáns fejedelmektől. A vallásos erőszakot elutasították, közvetítő-békéltető szerepet vállaltak a reformáltak és a katolikusok között (Stjerna, 2009; Roelker, 1972). Kiemelkedő képviselői az alábbi személyek voltak: Louise de Montmorency unokája, Éléonore de Roye, akinek a férje Louis de Bourbon, Condé hercege volt. Ő a felesége példája nyomán 1558-ban tért át a reformált vallásra. Louise második házasságából született a három Châtillon fivér, a connetable unokaöccsei: Gaspard de Châtillon, Coligny admirális, továbbá Andelot de Châtillon, aki a gyalogság főparancsnoka volt, és Odét de Châtillon. Az utóbbi Toulouse érseki székeről mondott le, és reformált hite miatt Angliába menekült, ahol a hugenoták követe volt I. Erzsébet udvarában. A francia reformált vallás legmagasabb rangú és hatalmú vezetője II. Henri d'Albret és Marguerite de Valois lánya, Jeanne d'Albret volt, aki 1555-től Navarra királya lett (Roelker, 1972; Knecht, 1998).

Mi volt az oka annak, hogy Genf lelkipásztorának, Kálvinnak (Jean Calvin) a hitelvei az 1540-es és az 1550-es években gyorsan terjedtek Franciaországban, és nem csupán a képzett iparosok, kereskedők és a városok értelmiségi-hivatali rétege, hanem a nemesség mintegy 60%-a is elfogadta az „igaz vallást”? A vallásháború kitörésekor (1562. március 2. wassy-i mészárlás) IX. Károly alattvalóinak 10%-a reformált volt, tehát kb. kétmillió fő, és 1750 gyülekezetük működött (Sutherland, 1980; Knecht, 1984). Annak elle-

nére, hogy II. Henrik (1547–1559) 1557-es Compiègne-i ediktuma bírói eljárás lefolytatása nélkül halállal büntette az eretnekséget, a reformáltak a Párizsban illegálisan tartott országos zsinatukon a genfi minta alapján elfogadták hitvallásukat (*Confessio Gallicana*) és az Egyházi Rendtartást (*Ordonnances ecclésiastiques*) 1559-ben. (Gresch, 2008, Greengrass, 1987). Az Egyházi Rendtartás előírta a reformáltaknak a királyuk iránti engedelmességet és a törvények betartását.

A „Plakátügy” (*L'affaire des placards*, 1534. október 17–18.) miatt I. Ferenc a Sorbonne-nal és a Párizsi Parlamenttel közösen inkvizíciós módszereket alkalmazott 1534 után a misét istenkáromlásnak és a világi klérus tagjait gyilkosoknak nevező protestánsok ellen. A Sorbonne ötven tanárát és diákját érintő letartóztatások miatt Kálvin János először Navarra királynőjének nérac-i udvarába menekült, majd Baselbe, és első genfi tartózkodása után Strasbourgba, ahol 1538 és 1541 között élt (McGrath, 1996). Ebben a birodalmi városban már ötszáz francia menekültből álló gyülekezet működött Elzász reformátora, Martin Bucer vezetésével (Huszár, 2009; Bryson, 1999a). Kálvin mint Genf lelkipásztora (1541–1564) a francia menekültek lelki vezetője is volt, a „*Livre des Habitants de Genève*” alapján a francia menekültek lélekszáma 1549–1560 között 4776 fő volt (McGrath, 1996). Kálvin „*Institutio Religionis Christiane*” című műve 1541-ben francia nyelven is megjelent (amit a Sorbonne azonnal be is tiltott), emellett a burgundiai születésű kiváló tudós, Théodore de Bèze elnöklétével működő genfi akadémián sok francia lelkészt képeztek. Kálvin 1555-től 1562-ig, a vallásháború kitöréséig 88 lelkészt küldött Franciaországba, ennek harmada a Navarrai Királyságban és Guyenne-ben, Poitou-ban hirdette a reformált hitelveket. Az első gyülekezetet is Genfből érkező lelkész alapította 1542-ben Poitiers-ben (Bryson, 1999a).

A reformált alattvalók legalább háromnegyede a Poitou–Guyenne–Languedoc–Cévannes–Dauphiné félhold alakú régiójában élt Dél-Franciaországban (Davis, 2001, Bryson, 1999a). Ez szoros összefüggésben áll azzal, hogy Európa többi királyságától eltérően a nemesség több mint fele hivatalviselési jogát, birtokait, sőt életét is kockáztatva az „igaz egyházhoz” csatlakozott. A francia reformált vallás militáns és politikai jellege összefüggésben állt azzal, hogy szorosan kötődött a tartományi partikularizmushoz, tehát a hugenotta főnemesség és klientúrája – így a Bourbon–Navarrai-dinasztia vérbeli hercegei és a Châtillonok – a reformált vallást rendi előjogaik és függetlenségük védelmére használták fel a korona centralizációs törekvéseivel szemben (Sz. Jónás, 2010). Emiatt Kálvin fontosnak tartotta, hogy a Bourbon-dinasztia vérbeli hercegeit, így Antoine de Bourbont és Louis de Bourbon, Condé herceget, továbbá a Châtillon család tagjait is megnyerje a reformált vallásnak. A nemesasszonyok és feleségek meggyőzését szolgálta

az a hatvan ránk maradt levele, amelyekben 18 francia nemesasszonynak adott életvezetési tanácsot, erősítette hitüket és bátorságukat a megpróbáltatások közepette. A főrangú hercegnők közül Renée de France és Jeanne d'Albret azok közé tartozik, akiknek haláláig, 1564-ig lelki vezetője volt (Blaisdell, 1982).

A Loire-től délre fekvő területen II. Henri d'Albret 1517-ben a szüleitől, Jean d'Alberttól és Navarra királynőjétől, Catherine de Foix-tól számos grófságot és hercegséget örökölt (Albert, Béarn, Foix, Périgord, Armagnac). Mivel 1512-ben II. Aragóniai Ferdinánd Navarra Pireneusoktól délre fekvő területét Pamplona központtal elfoglalta, XII. Lajos védelmi szövetséget kötött az Albret-Foix családdal, elismerve Béarn hercegségének önállóságát (Bryson, 1999a). II. Henri d'Albret azzal vált Dél-Franciaországban a korona legnagyobb hatalmú koronavazallusává, hogy 1527-ben feleségül vette I. Ferenc nővérét, és 1528-ban kinevezték Guyenne kormányzójává, hadseregarancsnokává és admirálisává (kiemelten fontos Bordeaux és La Rochelle kikötője). Az angol korona területeként 1154–1453 között Aquitánia, majd francia területként Guyenne koronabirtok, tartomány lett, miután XI. Lajos testvére gyermektelenül halt meg 1472-ben. A tartományban kilenc királyi megyét szerveztek, és részét képezte Gascogne a Garonne-től délre, továbbá Poitou és Aunis is. Az utóbbinak a központja La Rochelle kikötővárosa volt (Bryson, 1999a). Mivel Languedoc nyugati része is Guyenne-hez tartozott, a bordeaux-i és a toulouse-i parlamentek igazságszolgáltatási jogköre is érvényesült a tartományban, ezek katolikus tanácsosai ellenségesek voltak a reformáltakkal. Bár II. Henri d'Albret az összes eretnekellenes ediktumot életbe léptette, felesége Marguerite de Valois támogatása miatt az angol uralkodóktól igazgatási és igazságszolgáltatási autonómiában részesülő városokban (Bergerac, Tonneins, Saintes, Agen, La Rochelle) terjedtek az evangéliumkövető hitelvek, majd az 1540-es évektől a Genfből érkező lelkészek révén a reformált hitelvek.

Mivel ezekben a városokban 1560–61-ben a reformált gyülekezetek nyíltan gyakorolták vallásukat, La Rochelle kivételével súlyossá vált a vallási erőszak a reformáltak és a katolikusok között (Sutherland, 1980; Bryson, 1999a). Natalie Zemon Davis az „Erőszak rítusai” című tanulmányában rámutat arra, hogy a kora újkori Franciaországban a vallási erőszak szorosan kötődik a közösség alapértékeihez és önértelmezéséhez, eszköztára a büntető és megtisztító hagyományokból származik. Az erőszakot elkövető emberek papok, lelkészek és tisztviselők szerepében jártak el, tehát legitimnek tekintették a tetteiket, amikor a vallási doktrínát védelmezték, és a közösséget megakarták tisztítani a beszenneyződéstől. Míg a katolikusok az eretnek személyét tartották veszélyesnek, a reformáltak az anyagi dolgok bűnös használatát, ami esetükben képromboláshoz vezetett (Davis, 2001).

Guyenne városai közül – a tanulmány témája szempontjából – is ki kell emelni La Rochelle-t. A város az angol koronától kapta kiváltságait (II. Henrik, Aquitániai Eleonóra és I. Richárd 1199-es Chartája), amelyeket 1373-ban francia királyi városként V. Bölcs Károly is megerősített. Mivel a városi tanács a polgármester vezetésével segítséget nyújtott a francia-kasztíliai flottának az angolokkal szemben, hálaképpen a francia király azt az 1207-től birtokolt kiváltságot is megerősítette, hogy nem állomásozhatott királyi helyőrség La Rochelle-ben. A kiválóan erősített kikötőváros élénk kereskedelmi kapcsolatban állt Angliával, a Németalfölddel és Hanzával is (Meyer, 1984). A városban már 1558-ban megalakult a reformált gyülekezet, és 1560-ra a lakosság kb. 80%-a reformált vallású volt (Meyer, 1984). De a katolikus kisebbség és a reformált többség viszonya jó volt, vallási erőszakra 1568-ig nem volt példa, és a városi tanács lojális maradt a koronához 1568-ig, tehát sem az első, sem a második polgárháborúhoz nem csatlakoztak (Meyer, 1984).

II. Henri d'Albret és Marguerite de Valois egyetlen élő gyermeke, Jeanne d'Albret volt ennek a hatalmas dél-franciaországi birtokállománynak az örököse 1555-től, akit II. Henrik 1548-ban Antoine de Bourbonnal, Vendôme hercegével, a vérbeli herceggel házásított össze. Mivel első vérbeli herceg volt, II. Henrik fiainak gyermektelen halála esetében őt és fiát illette meg a trón. III. Henrik halálakor egyenes férfiágon kihalt a Valois-ház, így 1589-ben a házaspár fia, Henri de Navarre lett Franciaország uralkodója IV. Henrik néven. Bár Antoine de Bourbon a Navarrai Királyságban csak társuralkodó volt, apósától megörökölte Guyenne összes kormányzati pozícióját. Kiváló katona volt, Pikárdia kormányzójaként fontos szerepe volt az itáliai háborúkban (Roelker, 1968). Testvére, Condé hercege 1558-ban nyíltan áttért a reformált vallásra, ő azonban csak politikai okokból fordult 1557-ben a kálvini hitelvek felé. Már apósa, II. Henri d'Albret sem tudta I. Ferenc támogatását megnyerni ahhoz, hogy az itáliai háborúk alatt V. Károllyal aláírt békeszerződésekben (1529, 1538, 1544) érvényesítse a Navarrai Királyság érdekeit az 1512-ben elveszített déli területekre. Antoine de Bourbon 1555–1557 között titkos tárgyalásokat folytatott II. Fülöppel, de ezek sikertelenek és a Navarrai Királyságra, lánya öröklési jogára és az egész Francia Királyság biztonságára is veszélyesek voltak (Roelker, 1968). 1557. augusztus 10-én Franciaország connetable-ja katasztrofális vereséget szenvedett a St. Quentin-i csatában, ahol a tisztikar többsége, így Anne de Montmorency és az erőd parancsnoka, Gaspard de Châtillon, Coligny admirális is fogságba esett. II. Henrik ebben a válságos helyzetben – amit az államszűk is súlyosbított – nem kívánta a Spanyolországgal folytatott béketárgyalások során a Navarrai Királyság érdekeit érvényesíteni. Sőt, a cateau-cambrésis-i békeszerződés (1559. április 3–4.) záradékában megállapodott II. Fülöppel, hogy együttműködnek a protestáns

eretnekség kiirtása érdekében (Knecht, 1998; Greengrass; 1987, Sutherland, 1984).

Habár Kálvin Antoine de Bourbon megnyerése céljából 1557-ben hét lelkészt küldött Béarnba és a Navarrai Királyságba, és Vendôme hercege a felelőségével együtt 1558-ban református istentiszteleten vett részt La Rochelleben, 1561-re egyértelmű vált Kálvin számára is, hogy Franciaország első vérbeli hercege nem akarja felvállalni a reformáltak vallási és politikai érdekeinek érvényesítését (Bryson, 1999). Kálvin 1561. május 25-én kelt, Bullingerhez írt levelében így nyilatkozott: „*Antoine de Bourbon bőkezű az ígéretekben, de semmi hit, semmi állandóság nincs benne, ha néha itt-ott fellángol, a tűz mihamar kialszik*” (Pruzsinszky, 1909). A reformáltak politikai vezetőjévé Navarra királynője, Jeanne d’Albret vált, aki hatalmas kockázatot vállalva, tehát királysága biztonságát és az 1553-ban született fia öröklési jogát is veszélyeztetve 1560 karácsonyán áttért az egyetlen igaz vallásra (Bryson, 1999a; Stjerna, 2009).

3. Jeanne de Navarre politikája az első és a második vallásháború alatt (1562–1563, 1567–1568) és útja a „Szent Városba”

Navarra királynőjének személyiségét, gondolatait és tetteit levelei és az Ample Déclaration (Részletes nyilatkozat) alapján elemzem. Jeanne mintegy 300 levele maradt ránk, amelyekből csak 15 levél datálható az 1555 előtti időszakra. A levelek döntő többségét 1555 és 1572 között írta, amelyből ki kell emelni a Gourdon vikomtjához címzett 9 levelét (1555. augusztus 22. az 1. levél – 1571. november 29. az utolsó, 9. levél). Az eredeti levelek nem maradtak ránk, viszont ezek másolatait a „Vallant-gyűjteményben” a Bibliothèque de Nationale őrzi. David Bryson történész alapos vizsgálatnak vetette alá a leveleket, amelyeknek tartalmát hitelesnek találta, viszont néhánynak a dátumozását tévesnek ítélte, így a 3. és az 5. levél esetében is (Bryson, 1999b). Navarra királynője a Gourdon család két tagjával állt levelezésben: Nicolas de Flotard de Cénevières gaszkon főnemessel, majd az 1559-ben bekövetkezett halála után fiával, Antoine-nal, aki 1562-ben csatlakozott a hugenotta haderőhöz Orleans-ban, és a könnyűlovasság parancsnoka volt. Jeanne bizalmas, baráti kapcsolatot ápolt ezzel a két, reformált vallásra áttért főnemessel, amelyet leveleinek záró sora is mutat. „*Vre bien bonne et assurée Amye, Jehanne Royne*”, azaz: „Az Ön nagyon jó és megbízható barátja, Jeanne királynő”. A levelek szövegei a Bryson Navarra királynőjéről írt, 1999-ben megjelent könyve függelékében találhatók francia nyelven (Bryson, 1999a).

Ezek mellett 54 olyan levele maradt az utókorra, amelyeket a királyi család tagjainak írt, így IX. Károlynak és Anjou hercegének (akiknek a nagynén-

je volt) és a jelentős hatalommal bíró anyakirálynénak, Catherine de Medicinek. Különösen fontos az a négy levél, amelyet La Rochelle-be tartva, Bergeracban írt 1568. szeptember 16-án. Ezekben a királyi család tagjainak és Bourbon bíborosnak megindokolja azt, hogy miért döntött úgy, hogy csatlakozik a reformáltak fegyveres harcához, holott 1562-től semleges volt az első és a második polgárháborúban is. Miután La Rochelle-be ért 1568. szeptember 18-án, úgy döntött, hogy a protestáns anglikán államegyház kormányzójának, I. Erzsébetnek is levelet ír, akit nem csupán politikai és vallási szempontból tekintett a reformáltak szövetségesének, hanem katonai szempontból is. Az angol királynőtől pénzügyi és katonai segítséget kért (d’Albret, 2007). Jeanne de Navarre La Rochelle-ben elkészítette a levelek tartalmát részletesen magyarázó, a királyság politikai és vallási viszonyait 1560-tól elemző, didaktikai és propagandisztikus célokat is szolgáló politikai pamfletjét, az Ample Déclaration-t, tehát a Részletes nyilatkozatot. Ez a már említett 5 levelet is tartalmazta. A mű 1569-ben kétszer jelent meg nyomtatásban, majd 1570-ben is a „Histoire de nostre temps” egyik fejezeteként (160–238). Ennek a fejezetnek a címe: Jeanne d’Albret: Lettres: Suives d’une Ample Déclaration. Ennek az 2007-ben Bernard Berdon d’Aas gondozásában napvilágot látott kiadását használtam, továbbá az ebből készült, 2016-os angol fordítást (d’Albret, 2007; d’Albret, 2014).

Navarra királynőjének stílusára anyjának alkotásai is hatást gyakoroltak, így A bűnös lélek tükre (a Sorbonne 1533-ban eretnekgyanus műnek ítélte) és a Heptaméron című novelláskötet, amit Jeanne de Navarre jelentetett meg nyomtatásban 1558-ban. Anyja a humanista levélírás mestere volt, 886 levele maradt ránk (Bainton, 2007; Stjerna, 2009). Az Ample... műfaji szempontból a retorikai eszközöket is alkalmazó humanista levélforma, az elbeszélő novella, továbbá a személyesen megélt, igaztalan sérelmeket elemző memoir sajátos ötvözete (d’Albret, 2014). Ebben az önigazolást szolgáló, a reformáltak önvédelmét jogszerűnek tekintő politikai pamfletben a személyes jellegű dolgok (így Jeanne tüdőbetegsége, férjéhez és fiához való viszonya) és a szemtanúként megélt vallási-politikai-katonai események összekapcsolódnak. Ez a szenvedélyes, a Guiseket mélyen gyűlölő királynő a bevezető és a záró sorok kivételével egyes szám első személyben szól a királyság minden alattvalójához, legyen az katolikus vagy protestáns. Művének záró soraiban ezt írta: „*Habár egyesek ennek a könyvnek az íróját, mint nőt tudatlannak és akarategyengének tekintik, ő csakis a rangja, a hite és tapasztalatai alapján vallott igazságot akarta elmondani*” (d’Albret, 2007).

Jeanne a többi főnemesi családtól eltérően a szüleitől távol, anyja egyik normandiai, meglehetősen rideg várkastélyában nevelkedett 1538-ig, majd 10 éves korától hol Plessis-les-Tours-ban, hol Nérac-ban tartózkodott (Roelker, 1968). A folyton beteges, ám kemény akaratú, független szellemű Jeanne

szüleit gyávának, megalkuvónak tekintette, akik az ő érzelmeit és érdekeit mellőzték, és I. Ferenc francia királlyal együtt politikai eszközként használták fel saját céljaikra. Az anyjának fontosabbak voltak a szeretett bátyja, a király érdekei. Apja, Henri d'Albret még fizikai erőszakot is alkalmazott vele szemben, mert ellent mert mondani 13 évesen I. Ferencnek, aki a Habsburg-ellenes szövetség céljából Cleve hercegével házásította össze 1541-ben (Bryson, 1999a; Stjerna, 2009). Jeanne három alkalommal írásos nyilatkozatban utasította el az akarata ellenére rákényszerített házasságot, amelyet Béarn rendjei is ellentétesnek tartottak a királyság érdekeivel és szokásaival. A fiatal hercegnő öntudatosan kinyilvánította, hogy Navarra örökösneként nem akar német hercegnő lenni (Roelker, 1968). Mivel fiatal korára való tekintettel két év haladékot kapott, tiltakozása eredményes lett. Ugyanis Cleve hercege, miután 1543-ban V. Károly megszállta a hercegségét, felbontotta a Franciaországgal kötött katonai szövetséget. Emiatt maga I. Ferenc és nővére kezdeményezte ennek a házasságnak a felbontását, amelyet III. Pál pápa 1545-ben engedélyezett (Roelker, 1968). II. Henrik 1548-ban unokahúgát Antoine de Bourbonnal, Vendôme hercegével házásította össze, aki a Pairek Tanácsának is tagja volt 1544-től. Jeanne számára 1560-ig nagy boldogságot jelentett ez a házasság, bár három gyermekük meghalt, de 1553-ban megszületett Henri de Navarre és 1559-ben Catherine de Navarre (Bainton, 2007).

A szüleivel való konfliktusának vallással kapcsolatos okai is voltak. Erről a Nicolas Flotardhoz, Gourdon vikomtjához írt első, 1555-ben írt levelében részletesen beszámolt, ugyanis már ekkor megérett benne az elhatározás, hogy lelkiismeretére hallgatva áttér a reformált vallásra. Úgy gondolta, hogy apja halála után Navarra királynőjeként felelős Isten előtt az alattvalói üdvözüléséért, tehát az igaz valláshoz kell őket visszatéríteni. *„Lelkiismeretem és népem iránti kötelességem, hogy feladjam bizonytalanságomat és határozottan kiálljak az igaz egyház helyreállítása mellett”* (Bryson, 1999a). Anyja, Marguerite de Navarre az evangéliumkövető hitelveket valló, az inkvizíció és a Sorbonne által is üldözött humanista tudóst, Nicolas Bourbont nevezte ki nevelőjének. A fiatal hercegnő az antik klasszikusok műveivel latin nyelven ismerkedett meg, megtanulta a levélírás és a politikai pamflet írásának stílusát, a Bibliát anyanyelven olvasta, tanulmányozta Luther műveit, és az anyjával együtt elfüggönyözött szobában énekelték Clement Marot zsoltárait (Roelker, 1968). Apja emiatt nagyon neheztelt rájuk. Erről az 1555. augusztus 22-én kelt levelében így írt Gourdon vikomtjának: *„Jól emlékszem, mélyen tisztelt apám, felfedezvén a királyné szobájában anyámat, miközben együtt imádkozott Farellel és Roussel püspökkel, megtiltotta neki, hogy még egyszer ilyet tegyen, majd arcul ütötte anyámat. Engem haláláig rettegésben tartott, gyakran pálcát emelt rám, hogy ne merjem tisztelt anyámat utánozni”* (Bryson, 1999a). De a levél végén elítélte anyja gyávaságát, hiszen az 1549-

ben bekövetkezett haláláig sosem mert a lelkiismerete szerint dönteni. Elhatározta, nem ezt az utat fogja követni, azonban Franciaország belpolitikai helyzete, Navarra érdekei miatt még várt a nyílt áttéréssel. Jeanne csak 1560 karácsonyán vállalta az áttérést, aminek okairól, a Guisek iránti mély gyűlöletéről az Ample Déclaration című művében így írt:

1. Lorraine (Lotharingia) hercegi családja, a Guisek már II. Henrik uralkodása alatt jelentős katonai és kormányzati hatalommal rendelkeztek, így François de Guise herceg az itáliai háborúk utolsó szakaszában sikeresen védelmezte 1553-ban az V. Károlytól elfoglalt Metz városát és erődjét és Anne de Montmorency fogsága alatt (1557–1558. decembere) Franciaország főparancsnokaként 1558. január 6-án visszafoglalta az 1347 óta angol kézen levő Calais kikötőjét. Szoros kapcsolat fűzte a koronához, hiszen felesége XII. Lajos unokája volt, Renée de France lánya volt. Testvére, Charles de Lorraine bíboros és Reims érseke II. Henrik főtanácsadója volt (Knecht, 1998). Befolyásuk a 40 éves II. Henrik lovagi tornán elszenvedett balesete és halála után (1559. július 10.) dominánssá vált, hiszen a 15 éves II. Ferenc nevében ők kormányozták a királyságot. Ebben az is szerepet játszott, hogy a királyné, Mary Stuart az unokahúguk volt (Sutharland, 1984). Vallási és politikai céljaik összefonódtak: a Bourbonok kizárása a kormányzásból és a protestáns eretnekség felszámolása a Szentszék és II. Fülöp támogatásával (Sutherland, 1980). Mivel a Condé hercegének kíséretéhez tartozó, reformált kiskisnemesek amboise-i összeesküvése (1560. március 17.) kudarcba fulladt, a Guisek befolyására a bűnrészességgel vádolt Condé herceget II. Ferenc halálra ítélte, és Antoine de Bourbon ellen három alkalommal próbáltak merényletet elkövetni (d’Albret, 2007, Roelker, 1968). Navarra királynője így ír az életveszélyben levő férjéről: „*Mindenki tudja, hogy a Guisek és híveik akarták a néhai királyt (II. Ferencet – A. É.) meggyőzni, hogy ölesse meg a férjem*” (d’Albret, 2007). Jeanne a gyermekeivel két héten át Béarnban, az apja által megerősített, fegyverarzenálnak számító Navarrenx erődjében keresett menedéket, mert a Guisek II. Fülöppel együttműködve foglyul akarták őket ejteni (Roelker, 1968; Bryson, 1999a; Bainton, 2001).

2. Jeanne az áttérése halogatásával nemcsak vérrokonait, a királyság vérbeli hercegeit, hanem a Navarrai Királyság szuverenitását is védelmezte a spanyol Habsburgok ellenében, hiszen nagyszüleit II. Aragóniai Ferdinánd kérésére II. Gyula pápa 1512-ben kiközösítette, amit a Kasztíliai–Aragóniai Királyság uralkodója arra használt fel, hogy Navarra déli részét elfoglalja (Bryson, 1999a).

3. II. Ferenc halála után (1560. december 5.) vérrokonai amnesztiát kaptak, Condé hercegének december 10-re kijelölt kivégzését Carherine de Medici megakadályozta. Az anyakirályné a Guisek meggyengítése céljából a Bourbonokra támaszkodott, ami a reformáltak irányában az eretnekellenes bírósá-

gi eljárások felfüggesztését eredményezte. Az anyakirályné a „Politikusok” csoportjának vezetőjére, Michel L’Hôpital kancellárra támaszkodva hitt abban, hogy hintapolitikájával és a gallikán egyház reformjával meg tudja őrizni a királyságban a belső békét. Ez bátorítást nyújtott Navarra királynőjének (d’Albret, 2007).

4. Franciaország első vérbeli hercege nagy árat fizetett az anyakirálynéval kötött alkuért, ugyanis a vérbeli hercegek teljes amnesztiájáért és a hadseregparancsnoki pozícióért lemondott Catherine de Medici javára a 10 éves IX. Károly melletti régensi hatalomról. Férje politikai tehetetlensége, gyávasága, döntésképtelensége mélyen felháborította, és a konok Jeanne a férje szegyenét a saját döntésével akarta ellensúlyozni, és elhatározta, hogy áttérését követően a királyságban reformált államegyházat hoz létre (d’Albret, 2007, Roelker, 1968).

5. Kálvin 1560 nyarán Béarnba küldte Théodore de Bèze lelkészt, aki Jeanne-ra mély hatást gyakorolt, élete végéig lelki vezetőjének tekintette őt. Navarra királynője őt kérte fel az 1571-es, La Rochelle-ben tartott országos zsinat elnöki teendőinek ellátására, és közösen fogalmazták meg a híres „La Rochelle-i Hitvallást”. Navarra királynője az „Egyházi Rendelkezéseket” ennek szellemében bocsátotta ki 1571-ben, ami a reformált vallást kizárólagos államvallássá tette a Navarrai Királyságban (Roelker, 1968, Bryson, 1999a). Kálvin az 1561. január 20-án kelt levelében méltatta Jeanne bátorságát és határozottságát: *„Tapasztalásból tanulta meg Asszonyom, hogy mennyire kiöli az igazságnak az ismeretét a világnak a hiúsága”* (Pruzsinszky, 1909).

Az alábbiakban a források és a szakirodalom alapján elemzem azt, hogy Navarra királynője miért került konfliktusba a férjével, miért maradt távol a fegyveres vallásháborútól 1568-ig, és ez milyen összefüggésben állt a koronához való viszonyával, különös tekintettel Catherine de Medici személyére. Jeanne az Ample-ben úgy fogalmaz, hogy szívének nagy fájdalmat okozott, hogy férje a pápai legátus és Lorraine bíboros „hamis ígéretei” hatására hagyta magát becsapni, az ultrakatolikusok oldalára állt a gallikán egyház reformját szolgáló Poissy-i kollokvium (1561. szeptember 9. és október 13.) sikertelensége és a híres Januári ediktum kibocsátása után. Bár az 1562. január 17-én kibocsátott ediktum ellentmondásos tartalmú volt, a városfalon kívül fegyvertelenül engedélyezte a reformáltaknak istentisztelet tartását, de gyülekezeteik, templomaik nem lehettek, és a képrombolást akasztással büntették (Knecht, 1998). Antoine de Bourbon Jeanne-t válással, bebörtönzéssel, királyságától való megfosztással fenyegette meg, ha nem tér vissza a katolikus hitre (d’Albret, 2007; Roelker, 1968). Lorraine bíboros és a pápai legátus, Tournon bíboros ebben az esetben azt ígérte neki, hogy visszakaphatja Navarra déli részét. De Jeanne nem tagadta meg lelkiismeretének szavát, erre még a Guiseknek Wassy kisvárosában végrehajtott mészárlása után sem volt

hajlandó, amikor is egy csűrben istentiszteleten részt vevő reformáltak közül 74 főt megöltek 1562. március 2-án (Holt, 1995). Az anyakirálynénak 1568. szeptember 16-án írt levelében is megemlékezett arról, hogy ebben a nehéz helyzetben is támogatta a korona politikáját, és Catherine de Medici támogat- ta őt, és együttműködött vele (d’Albret, 2007). Megbocsáthatatlan bűnnek te- kintette, hogy férje elszakította tőle 8 éves fiát, és a reformált vallású nevelőit elbocsátotta, új nevelőjétől, a katolikus Jean de Losses-tól négy hónapon át rendszeres verést kapott. Így kényszerítették rá Henri de Bourbon az áttérés- re (d’Albret, 2007).

A wassyi mészárlás után, 1562. március 6-án hagyta el az udvart Jeanne, veszélyek és félelmek közepette indult el királyságába, hiszen férje Guyenne katonai parancsnokát, a vele haláláig ellenséges Blaise de Monluc-ot arra utasította, hogy fogja el őt és börtönöztesse be. Bár Condé hercege 1562. áp- rilis 2-án elfoglalta Orleans-t, Jeanne Orleans mellett, Olivet-ben találkozott Théodore de Bèze lelkésszel, aki Kálvinhoz hasonlóan (1562. március 22-én kelt levelében) azt tanácsolta neki, hogy érjen biztonságosan Nérac-ba, ma- radjon távol a fegyveres polgárháborútól, szervezze meg a királysága védel- mét II. Fülöp esetleges inváziójával szemben, és folytassa az igaz egyház megteremtését Béarnban. Kálvin biztatással erősítette a félelemben élő fele- séget, anyát és királynőt: *„Ha a nehézségek százszorosán megszaporodnak is, az erény győzedelmeskedik, csak ne fáradjon Asszonyom, az Úr ott van ol- talmul”* (Pruzsinszky, 1909).

A Guyenne tartományon való szerencsés átkelése során Gordon vikomtjá- nak, Antoine de Flotard-nak is levelet írt (1562. május 13-án kelt 5. levél), melyben leszögezte, hogy bár a reformáltak ügye jogos és igazságos, személy szerint semleges marad ebben a vallásháborúban, hiszen a királyságának és az apjától és anyjától örökölt hűbérbirtokoknak a megőrzése, megvédése alapvető kötelessége (Bryson, 1999a). Mivel Jeanne IX. Károlynak nemcsak a nagynénje, de koronavazallusa is volt, leveleiben és a Nyilatkozatban szá- mos alkalommal hangsúlyozta hűségét a Valois-dinasztiához. Kötelességének tekintette, hogy a királyság érdekeit szolgáló tanácsokat adjon a királynak és az anyakirálynénak (d’Albret, 2007). Az „idegen Guisek” szerinte a korona „rossz tanácsadói”, mert a Bourbonok és a reformált hitű alattvalók meg- semmisítésére törekednek (d’Albret, 2007). *„A Sátán szolgálói, undorító kro- kodilok, akik az Igaz Isten híveit meg akarják semmisíteni”* (d’Albret: 2007). Lorraine bíboros *„kárhozatos, aljas, vérszomjas farkas és hamis róka”* (d’Albret: 2007). De *„mi nem emeljük fegyverünket a király ellen, ezt Isten megtiltja, a hűtlenség sosem jellemezte a Bourbon és a Navarrai házat”* (d’Albret, 2007). Jeanne az 1568. szeptember 16-án Bergeracból Bourbon bí- boroshoz írt levelében is azt hangsúlyozta, hogy a vallás ugyan elválasztja őket, de a vér összeköti. A Bourbonok kötelessége a korona szolgálata, tehát

a bíborosnak a királyság érdekében a béke helyreállítására kell törekednie (d'Albret, 2007).

Az első polgárháború (1562–1563) a szemben álló erőket meggyengítette, a Dreux melletti csatában (1562. december 19.) Condé hercege és Anne de Montmorency connatable is fogságba került, Antoine de Bourbon Rouen ostrománál megsebesült, és 1562. november 17-én meghalt, François de Guise herceg ellen merényletet követtek el 1563. február 18-án. A Guisek Coligny admirálist tekintették a merénylet kitervelőjének. Ez lehetőséget teremtett az anyakirálynénak, hogy egy pacifikációs ediktummal (Amboise, 1563. március 19.) lezárja az első vallásháborút. Az ediktum lehetővé tette a reformált vallású nemeseknek és családjuknak, a főnemesek esetében kíséretük tagjainak is a vallásuk gyakorlását, és minden királyi bírósági körzet egy városában engedélyezték a szabad vallásgyakorlást. Guyenne-ben ez 14 várost érintett (Bryson, 1999a). A vallási erőszakot, a képrombolást, a templomok lefoglalását szigorúan büntették (Knecht, 1998). Jeanne támogatta a koronának az ediktum érvényesítésére irányuló erőfeszítéseit, a béke és a törvényes rend helyreállítását. A Nyilatkozatban található, anyakirálynénak írt levelében kiemelte: *„Mindenki tudja, hogy én mennyire akartam a békét. Elköteleztem magam annyi nemes Anyjának, hazámnak, Franciaországnak a szolgálatára, aki nem hagyhatja, hogy annyi gyermeke meghaljon a fegyveres harcban”* (d'Albret, 2007). Jeanne a „patrie” kifejezést csak a Catherine de Medicihez írt levelében használta Franciaországra, a Részletes nyilatkozat további négy levelében saját királyságát és Guyenne-t értette alatta. A koronával való jó kapcsolatát az is bizonyítja, hogy az Amboise-i ediktum regisztrációját követően az anyakirályné utasítására az udvarban nevelt Henri de Bourbon visszakapta reformált vallású nevelőjét és lelkészét. Háláját így fejezte ki Navarra királynője: *„Az a vágyam, hogy fiam egész életében Istent, királyát és a Bourbonokat szolgálja”* (d'Albret, 2007).

Az Amboise-i ediktum kibocsátása után Navarra királynője Jean-Raymond Merlin lelkész támogatásával megkezdte királyságában a reformált államegyház kiépítését. Bár a misét csak Pauban és Lescarban tiltotta be, és nem nyúlt az egyház birtokaihoz, Béarn rendjei, a városi tanácsok és a nemesség is tiltakozott az intézkedései ellen. Mivel nem volt hajlandó az 1563-as Egyházi Rendelkezést (Discipline ecclésiastique du pays de Béarn) visszavonni, ezzel személyét, királyságát, sőt fia öröklési jogát is veszélybe sodorta (Bryson, 1999a, Roelker, 1968). IV. Pius pápa 1563. szeptember 28-i bullájában Jeanne-t eretneknek nyilvánította, és felszólította, hogy hat hónapon belül jelenjen meg a római inkvizíció előtt. Ellenkező esetben megfosztja királyságától, amelyet bármely katolikus fejedelem elfoglalhat, és Henri de Navarre elveszíti trónöröklési jogát (Roelker, 1968). Ám a korona kiállt a gallikán egyház fölötti jogainak érvényesítéséért, elutasította a pápai bullát, a

tridenti zsinaton tartózkodó francia delegációt hazarendelte, és a Szentszék római követét kitiltotta Franciaországból. A korona megvédte a Navarrai Királyság szuverenitását, és a pápa a kiközösítő bulla visszavonására kényszerült (Bryson, 1999a). Navarra királynője Catherine de Medicinek írt köszönőlevelében ezt írta: „*Én az Ön erős védőszárnyai alá helyezem magam, az Ön lábait szívesebben megcsókolom, mint a pápáét*” (Roelker, 1968). Jeanne hálaképpen 1564-ben és 1565-ben olyan vallási rendelkezéseket bocsátott ki, amelyek tiltották a szentek, az ereklyék, a szentképek tiszteletét és a képrombolást is, de a katolikusokat nem üldözték, és garantálták mindkét vallás gyakorlását a királyságában. Navarra királynője 1564. június 3-án Macônban nyolc lelkész kíséretében csatlakozott az udvar 829 napig tartó körútjához Franciaországban (1564. január 24., Blois – 1566. május 1., Párizs). Az utazás a nagykorúvá nyilvánított IX. Károly iránti lojalitás erősítését és az Amboise-i ediktum betartatását kívánta szolgálni (Roelker, 1968, Knecht, 1998).

Jeanne levelei, a Részletes nyilatkozat, továbbá a történészek eltérő álláspontja alapján adunk választ arra, hogy Navarra királynője miért döntött úgy 1568. szeptember 6-án, hogy gyermekeivel és mintegy ötvenfőnyi kíséretével, a halálos veszedelmet is vállalva La Rochelle-be megy, és csatlakozik Condé hercegéhez és az ide érkező 8000 reformált menekülthöz, hogy együtt harcoljanak életükért és lelkiismereti szabadságukért. Miért döntött úgy, hogy csatlakozik a fegyveres lázadáshoz? Jeanne az Ample-ben ezt írta: „*Életünk védelméért fogtunk fegyvert, hogy megvédjük magunkat ellenségeinktől, akik már fegyvert fogtak ellenünk*” (d’Albret, 2016). „*Mivel nem volt biztosítéka a béke megőrzésének, felkészültem a jogos háborúra, hiszen királyunk koronája már félig ellenségeink, a Guisek fején van*” (d’Albret, 2016).

1. A királyi udvar franciaországi körútjának fontos állomása volt Bayonne, ahol IX. Károly és az anyakirályné nemcsak lányával, II. Fülöp harmadik feleségével, hanem a spanyol uralkodó nevében tárgyaló Alba hercegével is találkozott 1565 júliusában. Jeanne az Ample-ben beszámol arról, hogy az anyakirályné II. Fülöp kérésének eleget téve a találkozó előtt utasította őt, hogy Macônból a távoli Vendôme hercegségébe menjen. Emellett részletesen írt arról a különös esetről, amelyet szerinte a Guisek terveltek ki, és a vele szomszédos szobában tartózkodó özvegy Guise hercegnő kísérelt meg abból a célból, hogy az anyakirályné bizalma megrendüljön iránta (d’Albret, 2016). Amikor belépett a szobájába, a kiskutyája egy levelet tartott a szájában, amelyet Jeanne elolvasott, majd teljesen megrettenve át is adott az anyakirálynénak, aki hangosan olvasta fel azt. II. Fülöp Catherine de Medicihez írt levelében felszólította az anyakirálynét, hogy fegyveresen számoljon le a reformáltakkal, a katonai és vallási vezetőiket börtönöztesse be, helyezze hatályon kívül az Amboise-i ediktumot és a tridenti zsinat határozatait regisztráltassa a Párizsi Parlamenttel. Ennek sikeres végrehajtásához II. Fülöp kato-

nai segítséget ígért a francia koronának (d'Albret, 2016). David Bryson és Jean Robert Knecht véleménye szerint a Bayonne-ban lezajlott tárgyalások során az anyakirályné mindezt határozottan visszautasította, sőt még V. Pius pápa nyomásgyakorlását is, aki 1566-ban négy bullában szólította fel a koronát az eretnekek elleni harcra. Hat püspököt eretneknek nyilvánított, akik közül hárman Navarra királynőjének alattvalói voltak, azonban a korona nem fosztotta meg őket egyházi méltóságuktól (Bryson, 1999a, Knecht, 1998).

Ugyanakkor Nancy Lyman Roelker és Nicola M. Sutherland azt állítja, hogy Alba hercege és az anyakirályné megállapodott a Bourbon és a Châtillon főnemesi családok tagjainak foglyul ejtéséről, amely a reformáltakkal való leszámolás első lépése lett volna. Emiatt döntött Condé hercege és Coligny admirális egy preventív támadás megindításáról, amely a sikertelen „meaux-i incidenshez” (1567. szeptember 29.), majd IX. Károly és az anyakirályné sikertelen foglyul ejtését követően Párizs kiéheztetéssel párosuló ostromához és a kudarcral végződött Saint-Denis melletti csatához vezetett (1567. október 10.). Mindez az eddigi legsúlyosabb vallási erőszakhullámot váltotta ki a királyság katolikus és reformált alattvalói között, Párizs katolikus lakossága meggyűlölte a reformáltakat. A második vallásháborút lezáró longjumeau-i békét (1568. március 23.) a szemben álló felek csak a dezertálások, a pénzügyi nehézségek és a katonai patthelyzet miatt írták alá (Roelker, 1968, Sutherland, 1984). A felek az amboise-i béke pontjait erősítették meg.

2. Az aggodalmak, a félelem és a bizalmatlanság 1566–67-ben Jeanne vallási fanatizmusában is tükröződött. Miután 1566 májusában hazatért az udvarból – alattvalói, Béarn rendjei és a korona kérése ellenére – életbe léptette a katolikusok vallásgyakorlatát betiltó, a katolikus egyház teljes vagyonának kisajátítását tartalmazó Rendelkezéseit (Ordonnances), amely számos főnemes birtokát érintette. Ez a katolikus főnemesek (Gabriel de Béarn, Charles de Luxe) által irányított fegyveres felkelésbe torkollott. Lázadások robbantak ki Oloronban és Navarrában 1567 őszén, majd 1568 tavaszán is, mindössze három nappal a longjumeau-i békeszerződés aláírását követően (Bryson, 1999a, d'Albret, 2016). Jeanne hangsúlyozta, hogy nem volt tudomása a „meaux-i incidensről”, nem csatlakozott a második polgárháborúhoz, de „különösnek” találta, hogy IX. Károly Guyenne kormányzóját és hadsereg-főparancsnokát arra utasította, hogy támogassa a felkelőket. Nehezményezte Jeanne, hogy a korona a vele ellenséges Blaise de Monluc helyett nem volt hajlandó a felnőtté váló fiát az Albret család örökletes pozícióiba kinevezni Guyenne-ben. Holott Navarra királynője a Részletes nyilatkozatban is leszögezte, hogy fia mellé egy kilenc, zömében katolikus főnemesekből álló tanács felállítását javasolta a vallásbéke garantálása céljából. Alaptalannak tartotta IX. Károly azon vádját, hogy Henri de Navarre ezt a katolikus hitgyakorlat betiltására használta volna fel (d'Albret, 2016). Az anyakirályné 1568 febru-

árjában arra kérte Jeanne-t, hogy menjen a fiával együtt az udvarba, és közve-títsen a korona és a hugenotta haderő parancsnokai között. Az Ample-ben azt írta, hogy a korona már nem bízott békeszándékában és lojalításában, így félt, hogy csapdába csalják és foglyul ejtik, ha az udvarba megy (d'Albret, 2016).

3. Mindezen veszélyek ellenére bizonyítani akarta lojalitását és hűségét a koronához, hiszen 1567 januárjában hazahozhatta a fiát az udvarból. Így a katolikusok fegyveres lázadásának megfékezése után (1568. június 26.) teljesítette IX. Károly kérését, és a lázadó főnemeseket amnesztiában részesítette, valamint újra engedélyezte a katolikus többségű városokban és a nemesek uradalmaiban a mise tartását, eltekintett a nemesek birtokait is érintő szekularizációtól (d'Albret, 2016, 196, 202; Roelker, 1968).

4. A jól informált Jeanne tudott arról, hogy az „álságos béke” alatt Lorraine bíboros 1568 májusában – tekintettel Catherine de Medici súlyos betegségére – a királyi tanáccsal, IX. Károllyal és a vele teljesen egyetértő Anjou hercegével (aki az anyakirályné legkedvesebb fia és Anne de Montmorency halála után, 1567-től connetable volt) a következőket fogadtatta el: a Burgundiában tartózkodó Condé herceget és Colignyt, valamint Jeanne-t a fiával együtt ejtsék foglyul, majd felségárulásért ítélik őket halálra. 1568 augusztusában Lorraine bíboros Henri de Navarre volt katolikus nevelőjét küldte Béarnba, hogy Blaise de Monluc támogatásával végrehajtsák a tervet. De Jeanne ezt sikeresen megakadályozta (d'Albret, 2016). A történészek egy része egyetért Navarra királynőjével, hogy a harmadik polgárháború kitöréséért a Guisek a felelősek (Knecht, 2000; Roelker, 1968). David Bryson az újabb források alapján azt állítja, hogy a reformált vezetőkkel való leszámoláshoz az anyakirályné csak 1568 júliusában járult hozzá, mivel Coligny parancsára egy hugenotta haderő Némalföldre indult, hogy a II. Fülöp ellen lázadó hit-testvéreiknek, így Orániai Vilmos hercegnek katonai segítséget nyújtsanak. Bár Cossé marsall még a francia határnál vereséget mért rájuk, Catherine de Medici megbocsáthatatlannak tekintette, hogy a reformált főnemeselek ki akarják provokálni a Spanyolország elleni háborút (Bryson, 1999a).

5. Jeanne a Gourdon vikomtjához írt 8. levelében (1568. szeptember 1.) öszövétségi hasonlatokkal írja le az „Új Genfbe”, a „Szent Városba” indulását. La Rochelle városa, önkormányzata csak 1568-ban csatlakozott a reformáltak harcához, mert IX. Károly megsértve a város ősi kiváltságát királyi helyőrséget akart felállítani a kikötővárosban. A város 1628-ig a reformáltak katonai és politikai központja lett, az 1570-es saint-germaine-i békétől a legfontosabb „biztonsági hely” (Meyer, 1984). Condé hercege és Coligny 1568. augusztus 23-án indultak el családjukkal Burgundiából, és a Loire folyón sikeresen átkelve szeptember 18-án La Rochelle-be értek. Ezt Jeanne a levelében az alábbi módon írja le: Ábrahám gyermekei csodával határos módon átkeltek a Vörös-tengeren (ez a Loire folyó), tehát kivonultak a bűnös,

bálványimádó Egyiptomból, a katolikus Franciaország területéről. A Seregek Ura (Dieu des Armées) megáldja az igaz ügyért, az igaz vallásért (la juste cause) harcoló Izrael gyermekeinek fegyvereit (Bryson, 1999a; Parker, 1993). Jeanne-nak kettős célja volt a harmadik vallásháború (1568–1570) alatt: egyrészt az, hogy a fegyverek erejével rákényszerítsék a koronát a reformáltak szabad vallásgyakorlatának biztosítására. Másrészt Guyenne-nek és központjának, Bordeaux városának az elfoglalása, ami saját királyságával együtt az „Ígéret Földje”, az „Új Jeruzsálem” lesz (Bryson, 1999a). Navarra királynője a fegyveres lázadás melletti elköteleződését nem tartotta felségárulásnak. A Részletes nyilatkozat leveleiben és a Mémoire-ban számtalanszor hangsúlyozza hűségét a koronához, az Istenhez, véreihez, a Bourbonokhoz, és szűkebb hazájához, tehát királyságához és Guyenne-hez (d’Albret, 2007). Szavait idézve: „*Nous sommes fideles a nostre Dieu et a nostre Roy*”, „*Hűségesek vagyunk Istenünkhöz és Királyunkhoz*” (d’Albret, 1997).

4. Összegzés

A legmagasabb rangú francia nemesasszony, Jeanne d’Albret, Navarra királynője 1560 karácsonyán áttért a reformált vallásra, és Európában az ő királyságában vált államvallássá elsőként a református vallás. 1568-ig politikai és diplomáciai eszközökkel harcolt a reformált kisebbség vallási jogaiért, a Bourbonok kormányzati hatalmának érvényesítéséért és fia öröklési jogának a biztosításáért. A királyságot végromlásba taszító véres vallásháborút elutasította, mint Valois hercegnő a koronával jó viszonyra törekedett. Az „idegen” Guisek, a Szentszék és II. Fülöp ellenében támogatta az anyakirályné törekvését a pacifikációs ediktumok érvényre juttatásában, a belső béke és a törvényes rend helyreállításában. Azonban 1568-ban úgy ítélte meg, hogy a Guisek és a korona szövetsége lépett a reformált vezetők fizikai megsemmisítése érdekében. Emiatt döntött úgy, hogy csatlakozik a reformáltak fegyveres felkeléséhez, és a „Szent Városba” utazik. Azonban La Rochelle-i tartózkodása alatt (1568–1571) nem érte el célját. Katonai parancsnoka, Montgomery ugyan 1569 augusztusára visszafoglalta a királyi haderő által megszállt királyságát, de Coligny-nak nem sikerült 1569 telén Montgomery seregével egyesülnie és Guyenne-t és központját, Bordeaux-t elfoglalnia. Az „Ígéret Földjének” megteremtése reménytelenné vált. Jeanne félelmek és aggodalmak közepette, súlyos betegen kötötte meg a koronával 1572. április 11-én azt a dinasztikus szerződést, amit Coligny a béke zálogának tekintett. Talán mondhatjuk azt, hogy szerencséire nem érte meg Henri de Navarre és Marguerite de Valois esküvőjét (1572. augusztus 18.) és az azt követő Szent Bertalan-éji mészárlást augusztus 24-én, amelyben a Guisek irányításával és Anjou hercegének támogatásával, továbbá Catherine de Medici jóváhagyásával

val legalább 3000 reformáltat gyilkoltak meg Párizsban. A legnagyobb fájdalmat – ha még élt volna – fia kényszerű katolizálása okozta volna Jeanne-nak. Azonban Henri de Navarre 1589-ben Franciaország királya lett, és az 1598. április 13-án kibocsátott Nantes-i ediktumban korlátozott vallási jogokat biztosított a mintegy 800 000 reformált vallású alattvalójának. Nem harcolt hiába ez a konok és bátor királynő, aki 1572. június 9-én halt meg tüdőbetegségben.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bainton, Roland H. (2007): *Women of the Reformation in England and France*. Fortress Press. Minneapolis.
- Benedict, Philip (1996): *Un Roi, une Loi, deux Foi: Parameters for the History of Catholic-Reformed co-existence in France, 1555–1685*. In: Ole Peter Grell and Bob Scriber: *Tolerance and Intolerance in the European Reformation*. Cambridge University Press. New York.
- Blaisdell, Jenkins Charmarie (1982): Calvin's Letters to Women. The Courting of Ladies in High Places. *Sixteenth Century Journal*. 1982/2. szám. 67–85. old.
- Bryson, David (1999a): *Queen Jeanne and the Promised Land: Dynasty, Homeland, Religion and Violence in Sixteenth-Century France*. Leiden: Brill.
- Bryson, David (1999b): *The Vallant Letters of Jeanne d'Albret*. *French History*, 1999/2. szám. 23–38. old.
- Davis, Zemon Natalie (2001): Társadalom és kultúra a kora újkori Franciaországban. 3. és 6. fejezet. Balassi Kiadó. Budapest. 71–95. és 139–169. old.
- Greengrass, Mark (1987): *The French Reformation*. Basil Blackwell. Oxford.
- Gresh, Eberhard (2008): *A hugenották története, hite és hatása. Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója*. Budapest.
- Guggisberg, Hans R. (1983): The Defence of Religious Toleration and Religious Liberty in Early Modern Europe: Arguments, Pressures, and Consequences. *History of European Ideas*. 1983/1. szám. 35–50. old.
- Holt, Mack P. (1995): *The French Wars of Religion, 1562-1629*. Cambridge University Press. UK.
- Husemann, William H. (1984): The Expression of the Idea of Toleration in French during the Sixteenth Century. *The Sixteenth Century Journal*. 1984/3. szám. 293–310. old.
- Huszár Pál (2009): *Kálvin János élete, teológusi, reformátori és egyházszervezői munkássága (1509–1564)*. Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. Budapest.
- Kettering, Sharon (1989): Clientage during the French Wars of Religion. *The Sixteenth Century Journal*. 1989/2. szám. 221–239. old.
- Knecht, Jean Robert (1984): *French Renaissance Monarchy: Francis I and Henry II*. Longman. London and New York.
- Knecht, Jean Robert (1998): *Catherine de Medici*. Osprey. London and New York.
- Knecht, Jean Robert (2000): *The French Civil Wars, 1562–1598*. Osprey. Harlow, UK.
- MacCulloch, Diarmaid (2011): *A reformáció története*. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- McGrath, Alister E. (1996): *Kálvin. A nyugati kultúra formálódása*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Meyer, Judith Pugh (1984): La Rochelle and the Failure of the French Reformation. *The Sixteenth Century Journal*. 1984/2. szám. 169–183. old.
- Parker, Charles H. (1993): French Calvinists as the Children of Israel. *The Sixteenth Century Journal*. 1993/2. szám. 227–248. old.

- Pruzsinszky Pál (1909): Kálvin levelei a nőkhez. Kézdivásárhely.
- Roelker, Nancy Lyman (1968): *Queen of Navarre, Jeanne d'Albret, 1528–1572*. Belknap Press of Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts.
- Roelker, Nancy Lyman (1972): The Appeal of Calvinism to French Noblewomen in the Sixteenth-Century. *Journal of Interdisciplinary History*. 1972/4. szám 391–418. old.
- Stegmann, André (1979): *Édits des guerres de religion*. Librairie Philosophique J. Vrin. Paris.
- Stjerna, Kirsi I. (2009): *Women and the Reformation*. Blackwell. Malden. MA and Oxford.
- Sutherland Nicola M. (1984): *Princes, Politics and Religion, 1547–1589*. Hambledon Press. London.
- Sutherland, Nicola M. (1980): *The Huguenot Struggle for Recognition*. Yale University Press. New Haven.
- Sz. Jónás Ilona (2010): A „Vindiciae contra Tyrannos”. Az ellenállás jogáról. In: *Sokszínű középkor*. Szerk. Nagy Balázs és Novák Veronika. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 439–455. old.
- Turchetti, Mario (1991): Religious and Political Tolerance in Sixteenth-and Seventeenth-Century France. *The Sixteenth Century Journal*. 1991/1. szám 15–25. old.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- d'Albret, Jeanne (2007): *Lettres: Suivies d'une Ample Déclaration*. Bernard Berdou d'Aas (Ed.). Biarritz.
- d'Albret, Jeanne (2016): *Letters from the Queen of Navarre with an Ample Déclaration*. Kathleen M Llewellyn, Emily E. Thompson, and Colette H. Winn (Eds.). Toronto.
- Bryson, David (1999): *Lettres de Jehanne d'Albret, 1–9*. In *Queen Jeanne and the Promised Land: Dynasty, Homeland, Religion and Violence in Sixteenth-Century France*. Appendix, 317-329. Leiden: Brill.

SZERZŐI ADATOK

Dr. Aszalós Éva PhD főiskolai docens
Nyíregyházi Egyetem
Történettudományi és Filozófiai Intézet
aszalos.eva@nye.hu

CORRELATION BETWEEN THE PERSONALITY CHARACTERISTICS OF YOUNG PEOPLE AND THEIR SOCIAL RELATIONSHIPS

ABSTRACT

The personality characteristics and attitudes of the individual are closely related to our lifestyle. Goals for the future and relationships can affect lifestyle. The supportive social relationship system is an important protective factor in modern society, which also affects the development of personality. The quality of life and personality are therefore primarily influenced by family and friendship relationships. Relying on previous research results, we assumed that the social support system plays an important role in the development of the personality of young people.

The results show that if the individual is able to build a close, well-functioning social support system (close parental, family or friend ties), it can be proven to have a significant protective effect on the individual's personality development and "spiritual" well-being (satisfaction, optimism, self-confidence). The biggest source of danger among young people is boredom, a lack of life goals and social relationships.

Keywords: personality, young people, networks of human relationships

1. Characteristics of Hungarian youth: the personality of young people

The value system of the capitalist, consumerist society that emerged after the change of regime in Hungary had a significant impact on the entire life of young people. Hungarian youth are characterized by very similar, well-defined needs; similar trends; and radically different possibilities. (Székely, 2008)

Different generations are basically defined by the social and emotional environment in which their socialization took place. According to Strauss and Howe's model, it follows from the successive generations and successive archetypes, that those born in the early 2000s are similar in character to the silent generation, i.e. they can be identified as a new silent generation. (Strauss-Howe, 1992)

According to the Hungarian Youth 2012 research, which examines the living situation and lifestyle of 15-29 year olds, if we want to grasp today's youth comprehensively, we could use the definition of the "new silent generation".

The majority of young Hungarians aged 15-29 can be characterized by the indicator of quietness (conformity, uncertainty, passivity, etc.), and an increase in quietness can also be established in recent years.

In general, there is uncertainty in their circle, in many cases they lack commitment, they are aimless, which they themselves perceive as a problem in their generation, meanwhile they long for orderliness. When positive emotions are present, negative emotions are much less harmful to health. The underlying cause of depression is the lack of positive emotions (Wood–Joseph, 2009). According to previous research, the background of mild depression is helplessness, pessimism, a state of loss of control and the inability to make decisions. The background of severe depression lies in the lack of life goals. (Kopp, et al. 1996) Adequate self-esteem, respect for others, future orientation and the pursuit of goals in life contribute to our mental health. Furthermore, these attitudes also shape our lifestyle.

The existence or absence, quantity and quality of relationships determines an individual's physical and mental well-being, thus acting as a serious protective factor. Individuals with stable relationships are less prone to depression, and are more characterized by self-confidence, optimism, and the existence of life goals. Regarding their characteristics, they are much more open, cooperative and success-oriented. They like to solve tasks on their own and implement their own ideas. In addition, internal motivators, such as self-realization, moral recognition and development, come to the forefront for them (Kulcsár, 1995; Piko, 2010).

2. Relationships of young people: Family or Friends?

The family transmits the system of values, morals and expectations of the larger society to the individual. A "healthy" society is not a set of "healthy" individuals, but an organic system of harmonious families and communities. A well-functioning family is able to integrate its own "problematic" and actually sick members to the extent possible.

The family is the primary stage for the development of personality. The nursery school, kindergarten, school, peer groups play a similarly important role, and then the effects of workplace socialization come to the fore.

Family and friendships play an important role in the development of a young person's self-image. However, the parental influence cannot be sharply separated from the peer influence, as both influence each other. Parental influence can modify peer influence significantly (Pikó, 2000, 2004).

2.1. Family relationships

The family, as a primary, intimate group, is an important intermediary link between the individual and society.

The priority of the family is that:

- affects the developing individual from the earliest stage of life,

- it engraves basic emotional and behavioral models into the personality and carries these forward into life as dispositions (predisposing factors)
- through its mediating function, it implements the incorporation of family (personal) and social value systems, and thus optimally prepares the growing individual to participate fully in the functioning of society (Schmerz, 2002).

The quality of the relationship with parents is particularly decisive. A good relationship with parents is considered a protective factor, so it is important that young people can discuss their problems with their parents (Bras-sai-Pikó; 2005, Bácskai-Gerevich, 2000; Hawkins-Catalano-Miller, 1992).

Family conflicts, bad relationships with parents or between parents, lack of trust in the family are also closely linked to problem behaviour (Dekovic, 1999; Fitzpatrick, 1997).

A warm family community, parents' care and love, and discipline based on respect for authority dramatically reduce the chance of antisocial behaviour. On the other hand, authoritarian supervision, harsh punishment and a lack of love are behind many undesirable forms of behaviour.

The negative effect of the family environment – if the child does not get along with his parents – results in stress, family problems and the inappropriate emotional relationship between the parent and the child can also manifest on a spiritual level. Where family members do not support each other, where conflicts are frequent and cohesion is weak, more depressed children emerge from those families (Piko, 2010).

First of all, the quality of the primary social bond, i.e. the relationship with the family, has an impact on the emotional and behavioural problems of adolescents (Aszmann, 2003).

2.2. Peer relationships of young people

The concept of friendship is used quite irregularly by people ranging from casual, social relationships to acquaintances to close good friends. In the 1990s, investigations by the Hungarian Household Panel found that the number of friends in each social category is decreasing, and the proportion of those who have no friends at all is increasing. In our country, adults have few confidants, i.e., we are in contact with few people with whom we can discuss important matters (Dávid-Albert, 2005).

The situation is obviously different in the case of adolescents, who are currently experiencing a period of separation from the family, a "change of terrain", which on the one hand temporarily removes them from family ties and draws them closer to their peers. The sad, lonely picture of the development of the number of friendships drawn by the researches mentioned above does not affect them yet (Pénzes-Hüse, 2007).

The peer group has specific characteristics and habits, which form the basis of its sense of identity. This sets the expectations for the members, which the young person must meet if he wants to belong to the given group.

Social support realized through social relationships is of particular importance, since the conflict saturation of social relationships is enormous.

3. Hypothesis

During our research, we searched for the answer to the question of what effect family and friendship relationships have on the development of the personality of young people.

The data was processed using the SPSS program package. Regression analysis was used to determine the possible correlations between the examined elements.

4. Results of examination

4.1. General characteristics of the sample

The survey is based on questionnaires taken in Szabolcs-Szatmár-Bereg County. The size of the sample is 190 people. The people included in the sample were selected randomly. The sample was stratified by age, only affecting the 15-25 age group. The questioning was done on paper, in the form of a self-completed questionnaire.

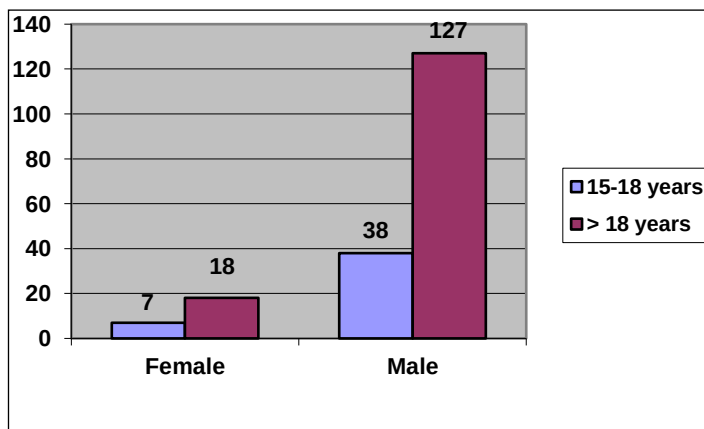


Figure 1. Distribution of young people by gender and age, (person) n=190
Source: own research

The sample included 25 women and 165 men, of which 75.8% were over 18 years old, and 24.2% were between 15 and 18 years old. The sample is not representative, as men are overrepresented in the sample. All of the respondents attend school (Figure 1).

4.2. Personality characteristics of young people

The majority of young people are characterized by openness, satisfaction and optimism. 3 typical mental problems can be observed in the personality of young people: boredom, anxiety, and hopelessness about the future.

The first place is the feeling of boredom, every second young person (42.1%) reported this type of problem. The second most important problem is anxiety (48%) and hopelessness about the future (20.5%). These refer to problems such as lack of self-confidence and aimlessness, i.e. the lack of a purpose in life. 1/5 of the interviewed young people reported this type of problem (Table 1).

Table No. 1. Personality characteristics (%) n=190
Source: own research

	Occurrence (%)
Feeling of boredom	42,1
Optimism	65
Self confidence	48
Anxiety	20
Satisfaction (with life)	74
Feeling hopeless about the future	20,5
Openness	71

According to research, the main root cause of mental problems among young people is boredom. Boredom increases the chance of developing depression and is closely related to the lack of life goals (Piko, 2007).

According to the results of the Youth Research, in 2000, 15.8% of young people did not report symptoms of depression, while in 2008, this proportion increased to 23.6% (Pikó, 2010). This means that the presence of depression among young people is decreasing, which can be evaluated as a positive change.

As it becomes increasingly difficult for young people to meet expectations, the number of people suffering from anxiety symptoms has increased greatly. According to the research of Kopp and Skrabski (1995), 21% of young people indicated this type of problem.

4.3. Relationships within the family

The relationships within the family were examined with the help of 5 questions, which ask about the relationship with the mother, father and siblings.

A suitable factor for measuring the degree of trust in relationships can be whether young people can discuss their problems with their parents. The answers show that of the two parents, young people have a better relationship with their mother. According to the HBSC research of 2006, young people get along better with their mothers than with their fathers. (Németh, 2007)

48.6% of the respondents have 1 sibling. 27.1% of the respondents live in a large family, i.e. there are at least 3 brothers and sisters.

The situation is similar for siblings: the young people reported a closer relationship with their sisters, while every second person reported a positive relationship with their brothers.

Overall, it can be said that nearly 70% of young people reported positive family relationships (Table no. 2).

*Table No. 2. Relationships within the family among young people, n=190
Source: own research*

	Absolutely not agree	Somewhat agree	Strongly agree	NA
Relationship with mother	1,1%	6,9%	87,8%	4,2%
Relationship with father	5,8%	18,1%	68,9%	7,2%
Relationship with sister	2,9%	6,7%	86,2%	4,2%
Relationship with brother	26,6%	24,6%	41,6%	7,2%
Family relationships	6,3%	17,9%	68,7%	7,1%

* NA= not applicable: the percentage of treated youth who do not live with their natural parents at all, or one of whose parents is not alive
Source: own research

4.4. Social relationships of young people

Friends play a decisive role in the lives of young people. In the 1990s, investigations by the Hungarian Household Panel established that the number of friends is decreasing in each social category, and the proportion of those who have no friends at all is increasing.

The situation is different in the case of adolescents, who are experiencing a period of separation from the family, which removes them from family ties for a while and brings them closer to their peers. The lonely situation does not yet affect adolescents.

The first question of the group of questions concerning friends is "How many close friends do you have?" – this is illustrated in Figure 2.

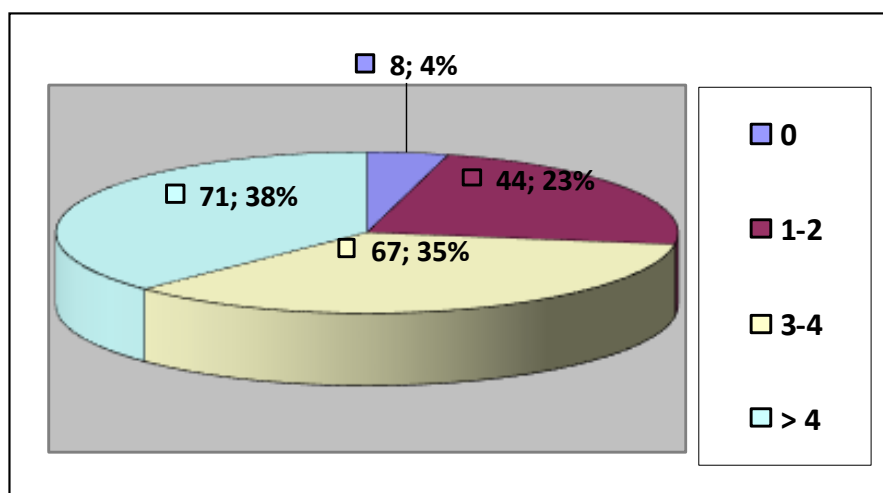


Figure 2. Number of close friends of young people, n=190
Source: own research

In the case of the 15-25 age group we examined, nearly half of the young people (37.4%) reported having a large number of friends. (5 or more) 3-4 friends were mentioned by 35.3% of respondents (67 people). 23.2% of the young people (44 people) mentioned only 1-2 friends, and only 4.2% of the interviewees (8 people) answered that they have neither girl nor boyfriends (Figure 2).

87.9% of young people (167 people) answered yes to the question "if you have a problem, do you have a friend you can talk to about it?" So it can be said that a significant number of young people reported quite intense friendships.

The questionnaire also asked about the degree of satisfaction with friends. The following answers were received: 80% of young people are fairly or very satisfied with their social relationships.

5. Correlations between the personality characteristics of young people and social relationships

Attachment to parents and family, as well as social support relationships, are an important protective factor in the development of the personality of young people. These social resources help in adapting to new situations and coping with stress.

Good parent-child relationships and social support strengthen the optimistic attitude, self-confidence and sense of satisfaction in the personality of young people.

On the other hand, insufficient communication with parents, negative relationships, and parents' cold, punitive or neglectful attitude towards young people are risk factors in the personality development of young people. In this case, there is a higher probability of developing depressive symptoms (anxiety, boredom) and hopelessness regarding the future.

Overall, it can be seen from Table No. 3 that, similar to previous research, the personality characteristics of young people show a significant correlation with family and friendship relationships.

Table No. 3. Examination of the correlations between personality characteristics and relationship networks

	Feeling of boredom	Optimism	Anxiety	Feeling hopeless about the future	Satisfaction
positive relationship with mother		0,085***			0,037**
negative relationship with mother	0,061***		0,047**	0,029**	
positive relationship with father		0,035**			0,025**
negative relationship with father	0,001*		0,021**	0,028**	
satisfaction with friends		0,048**		0,059***	0,006*

* Only significant correlations are indicated in the table.

Significant: * $p < 0,001$, ** $p < 0,05$ *** moreover, considered as significant the values where the model indicated the effect of the variable to an acceptable extent.

Summary

In today's world, it is becoming more and more difficult for young people to meet the expectations placed on them, so a secure family background and close friendships are essential in the fight against everyday problems. The quality of parent-child and friendship relationships influences the development of young people's personality. The vast majority of mental problems can be observed in those young people who reported a negative relationship with parents and friends. In their case, the greatest danger is the development of depressive symptoms, which is most often caused by boredom and a lack of life goals. On the other hand, in the case of a suitable social background, it is more likely that the young person will have sufficient self-confidence, a suitable self-image and vision for the future.

Therefore, if we want to do something for the mental state of the future generation at the level of society as a whole, we must strengthen and support ourselves (adults, educators) and families so that they can fulfil their basic socialization tasks as best as possible. This is the most economical and effective mental health "investment". The young people brought up in this way then use their own example, their own personality, and their own experiences to exert a positive influence on their peers in their environment and communities.

REFERENCES

- Aszmann A. (2003): Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat. Nemzeti Jelentés, 2002. Országos Gyermkegészségügyi Intézet, Nemzeti Drogmegelőzési Intézet. Budapest
- Bácskai E. – Gerevich J. (1997): Ifjúság és drogfogyasztás (Drogmegelőzési Módszertani Központ és Ambulancia), Budapest.
- Bácskai E. – Gerevich J. (2000): A kortárssegítés tanári kézikönyve. Egészséges Ifjúságért Alapítvány, Vác.
- Brassai L. – Pikó B. (2005): Szerhasználat és családi tényezők vizsgálata középiskolásoknál Addiktológia. 2005/1. szám. 7–28. old.
- Dávid B. – Albert F. (2005): Kit nevez Ön barátnak? A barátság szociológiai megközelítésben. Századvég. 2005/4. szám. 91–126. old.
- Dekovic, M. (1999): Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 1999/6. szám. 667–685. old.
- Fitzpatrick, K. M. (1997): Fighting among America's youth: A risk and protective factors approach. *Journal of Health and Social Behavior*. 1997/2. szám. 131–148. old.
- Hawkins, J. D. – Catalano, R. F. – Miller, J. Y. (1992): Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*. 1992/1. szám. 64–105. old.
- Kopp M. – Skrabski Á. (1995): Alkalmazott magatartástudomány. Corvinus Kiadó. Budapest.
- Kopp M. – Skrabski Á. – Lőke J. – Szedmák S. (1996): A magyar lelkiállapot az átalakuló magyar társadalomban. Századvég. 1996/3. szám. 87–10. old.

- Kulcsár Zs. (1995): Korai személyiségfejlődés és énfunkciók. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Németh Á. (2007): Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja. OGYEI. Budapest.
- Pikó B. (2010): Szegedi ifjúságkutatás 2000, 2008: Káros szenvedélyek és a depressziós tünetegyüttes előfordulása serdülők körében. In: Védőfaktorok nyomában. Nemzeti Drogmegelőzési Intézet. Szakmai Forrás Sorozat. Kutatások XI. L' Harmattan. Budapest.
- Pikó B. (2004): Csoporthatások a serdülők identitásformálódásában, kapcsolati struktúrájában és egészségmagatartásában. Pszichoterápia. 2004/1. szám. 16–22. old.
- Pikó B. (2007): Ifjúkori problémaviselkedés. In: Pikó Bettina: Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban. Nemzeti Drogmegelőzési Intézet. Szakmai Forrás Sorozat. Elméletek–Modellek 3. L' Harmattan. Budapest.
- Pikó B. (2010): Védőfaktorok nyomában. Szakmai Forrás Sorozat. Kutatások XI. L' Harmattan. Budapest.
- Pénzes M. – Hüse L. (2007): A nyíregyházi serdülők egészségmagatartása. NyírKEF. Nyíregyháza.
- Schmerz I. (2002): Pedagógiai szociálpszichológia. Nyírségi Nyomda. Nyíregyháza.
- Wood, A. M. – Joseph, S. (2010): The absence of positive psychological (eudemonic) well-being as a risk factor for depression: A ten year cohort study. Journal of Affective Disorders. 2010/5. szám. 213–217. old.

AUTHORS

Barabásné dr. Kárpáti Dóra PhD főiskolai docens
Nyíregyházi Egyetem
Gazdálkodástudományi Intézet
karpati.dora@nye.hu

Dr. Torkos Katalin PhD egyetemi docens
Nyíregyházi Egyetem
Alkalmazott Humántudományok Intézet
torkos.katalin@nye.hu

**CSABA BÁLINT – ANNAMÁRIA PAKAI KARAMÁN – LÁSZLÓ HORVÁTH –
VERONIKA SZILÁGYI – MÁRIA RÁKOSI BUTKÓCZY – MÁRTA D. TÓTH –
ANITA DEÁK – ZSÓFIA VERZÁR**

SYSTEMATIC REVIEW OF MATERNAL, FETAL AND PERINATAL OUTCOMES OF COVID-19 VACCINE RECEIVE DURING PREG- NANCY

A TERHESSÉG ALATTI COVID-19-VAKCINÁZÁS ANYÁRA, MAGZATRA ÉS A PERINATÁLIS ESEMÉNYEKRE GYAKOROLT HATÁSÁNAK ÖSSZEFOGLALÓ ÁTTEKINTÉSE

ABSTRACT

Due to hormonal changes during pregnancy, pregnant women have not been included in clinical trials of COVID-19 vaccines because of unknown risks. In this systematic literature review, we examine the research on the COVID-19 vaccines effects of pregnancy on the mother and fetus. The search covered studies published between 01.01.2020 and 10.05.2020, which examined the effects of vaccination on the mother and the foetus. Three databases were used to search for articles (Cochrane, Wiley Online Library, PubMed). The studies reviewed suggest that a lower percentage of vaccinated pregnant women develop COVID-19 infection after vaccination and, if infected, a lower percentage develop severe complications compared to unvaccinated pregnant women. Unvaccinated pregnant women have higher rates of preterm birth, low birth weight and cesarean section compared to vaccinated pregnant women. There were no significant differences in neonatal APGAR scores and fetal abnormalities between vaccinated and unvaccinated pregnant women.

The results of the studies reviewed suggest that the COVID-19 vaccine provides a high level of protection against COVID-19 infection. Early data suggest that the vaccine has no adverse effects on the foetus, but further follow-up studies are needed.

Keywords: vaccine, pregnancy, covid-19, pregnant women, fetal effect, maternal effect

ÖSSZEFOGLALÓ

A terhesség alatti hormonális változások miatt terhes nőket nem vontak be a COVID-19-vakcinák klinikai vizsgálatába, mert a kockázatok ismeretlenek. Ebben a szisztematikus irodalmi áttekintésben a COVID-19-vakcinák terhesség alatti, anyára és magzatra gyakorolt hatásainak kutatását vizsgáljuk. A keresés a 2020. 01. 01. és 2020. 05. 10. között megjelent tanulmányokra terjedt ki, amelyek az oltás anyára és magzatra gyakorolt hatásait vizsgálták. A cikkek kereséséhez három adatbázist használtunk (Cochrane, Wiley Online Library, PubMed). Az áttekintett tanulmányok azt sugallják, hogy a beoltott terhes nőkben kisebb százalékosan alakul ki COVID-19-fertőzés az oltást követően, és ha fertőzöttek, akkor kisebb százalékban alakul ki súlyos szövődmény, mint a be nem oltott terheseknél. A be nem oltott terhes nőknél magasabb a koraszülés, az alacsony születési súly és a császármetszések aránya, mint a beoltott terheseknél. Nem volt szignifikáns különbség az újszülötti APGAR-pontszámok és a magzati rendellenességek tekintetében a vakcinázott és nem oltott terhes nők között.

Az áttekintett vizsgálatok eredményei arra utalnak, hogy a vakcina magas szintű védelmet nyújt a COVID-19-fertőzés ellen. A korai adatok arra utalnak, hogy a vakcinának nincs káros hatása a magzatra, de további nyomon követéses vizsgálatokra van szükség.

Kulcsszavak: vakcina, terhesség, COVID-19, terhes nők, magzati hatás, anyai hatás

1. Introduction

In 2019, a pneumonia disease of then unknown aetiology emerged, and was one of the first cases recorded in China's Hubei province, Wuhan city, in December that year. The coronavirus is an enveloped, positive single-stranded RNA virus belonging to the subfamily Orthocoronavirinae, which has the characteristic "crown-like" spines on its surface (Beharier et al., 2021) Coronaviruses (CoV) are among the organisms that affect the respiratory system of humans, responsible for a large proportion of disease affecting the organ system. In previous decades, these viruses (coronaviruses) also caused epidemics, but nowhere near the scale of the current ones. Recorded outbreaks of these viruses (coronaviruses) have caused SARS and/or MERS syndrome (Blakeway et al., 2021) The new type of virus has been named COVID-19 by the WHO, referring to the emergence of the disease in 2019 (Bookstein Perez et al., 2021). Within a short period of time, COVID-19 virus infected patients were registered worldwide, and the number of cases was increasing day by day. Finally, on 31 January 2020, WHO declared the situation of COVID-19 virus infection a Public Health Emergency of International Concern (Butt et al., 2021). The International Virus Classification Committee has named the virus SARS-CoV-2 based on their existing knowledge. The coronavirus is characterised by a diameter of about 80-120 nm and is composed of single-stranded RNA. Experts have so far identified four types (α -, β -, δ -, γ - coronavirus), six of which are capable of causing infection in humans. The new type of coronavirus, a member of the β -coronavirus family, released in 2019, has become the seventh coronavirus capable of causing infection in humans (Collier et al., 2021, Collier et al., 2009, Dagan et al. 2021). During the outbreak, the most common symptoms of the disease included high fever, cough, fatigue and sometimes loss of sense of smell and/or taste. As time progressed and the virus mutated, new symptoms appeared. The emergence of variant B.1.617.2 of the coronavirus, commonly known as variant Delta, was associated with headache, runny nose, sore throat as the most common symptoms, while with the emergence of variant B.1.1.529 (omicron), muscle aches, lethargy, headache, hoarseness and fatigue became the leading symptoms (De Wit et al., 2016, Falsaperla et al., 2021).

Patient care has challenged the health sector in many ways. Separate departments had to be opened for these patients, where they could be cared for by hospital staff with appropriate protective equipment. Hospitals around the world have had to adapt by opening departments and, where necessary, re-deploying staff (Fuk-Woo Chan et al., 2013) Following the outbreak at the

end of 2019, a total of 81109 cases have been registered worldwide until 25 February 2020 (Gray et al., 2021).

The epidemic has spread extremely rapidly, as confirmed by the WHO's declaration of the disease as a pandemic on 11 March 2020. Initially, diagnosis was very difficult because of the wide range of symptoms and treatment was difficult because there was no agreed treatment protocol. Due to the rapid spread, intensive care units quickly filled up with patients, a high percentage of whom required mechanical ventilation. Unfortunately, on more than one occasion, professionals were forced to make decisions about which patients to place in the ICU. A few months after the virus emerged, the first tests were published to help professionals diagnose the virus. Among many other risk groups, pregnant women are also considered to be at risk. At the time of the outbreak, little was known about the effects of SARS-CoV-2 on the maternal and foetal health. Schwartz conducted a systematic literature review of the effects of two previous coronavirus infections on pregnancy, as well as a descriptive literature review of 38 pregnant women infected with COVID-19 and their newborns, to assess the maternal and fetal effects of SARS-CoV-2, with a focus on laboratory and virological data and the potential for transmission. The analysis reveals that, in contrast to pregnant women who were infected by viruses causing SARS and MERS syndrome, SARS-CoV-2 did not lead to maternal deaths in the 38 pregnant women studied. It is important to note that no intrauterine transmission occurred in any of the viral infections. All tests performed on newborns after delivery were negative, including the SARS-CoV-2 RT-PCR test. (Goldshstein et al., 2021). However, it should not be overlooked that infections are more common among pregnant women. Collier and colleagues conducted a self-report survey of pregnant women on infections during pregnancy. The study included 4967 women, 63.6% of whom reported an infection during pregnancy (Collier et al., 2009). Susceptibility to infections during pregnancy is due to changes in the immune system during pregnancy. Hormone levels change during pregnancy and are significantly higher than the physiological levels before pregnancy. There is a special, complex relationship between sex hormones and the immune system, which leads to the susceptibility described above (Kackikis et al., 2021). Viral infection during pregnancy can cause serious illness or illnesses, or in the worst cases, even death in the foetus. Vaccines are the most effective way to protect against the virus. In most cases, the vaccine contains killed pathogens. Concerns about the safety and efficacy of this risk group are a matter of ongoing debate among experts at both national and international level (Kourtis, et al., 2021). Through a systematic literature review, I would like to obtain a complete picture of the possible maternal-fetal effects of the COVID-19 vaccine.

2. Methods

A systematic review of the maternal and fetal effects of COVID-19 vaccines was conducted using the PRISMA checklist. In the methodological part of the research I was greatly helped by the research published in 2013 by An-

namaria Pakai and Zsuzsanna Kívés, entitled: Research for nurses part 2: methods of sampling and data collection in health science research (Pakai–Kívés, 2013)

2.1. Search strategy

We searched Pubmed, Wiley Online Library and the Cochrane Library databases from 1 January 2020 to 10. May 2022. Search terms in PubMed were ("COVID-19" [Text Word] AND "pregnant women" [Text Word] AND "vaccine" [Text Word] [All Fields]). Search terms in the Wiley Online Library database were "covid" AND "pregnancy" AND "vaccine". During advanced search, we set the system to search for the terms in the abstracts. The date of publication was set to the time interval mentioned above (01.01.2020-10.05.2022). In an advanced search of the Cochrane Library, the following terms were entered: "Covid-19" AND "vaccine" AND "pregnant women". The search was extended to all abstracts containing the keywords listed above. All studies extracted from electronic searches were exported and duplicates were manually removed during the filtering process. As a second step in the screening process, the titles and abstracts of the articles were scanned to identify potentially eligible studies, and then the full texts were screened. The excluded studies are described in the PRISMA flowchart (Figure 1).

2.2. Eligibility criteria

The following types of studies were included in the review: retrospective, prospective, cohort, randomised controlled trial (RCT), case series, case-control, cross-sectional and cross-sectional. The articles were screened using the following criteria: title, abstract, and the following criteria: (Beharier et al., 2021) the study subjects were pregnant women; (Blakeway et al., 2021) the study discussed the COVID-19 vaccine; (Bookstein et al., 2021) the study discussed the effects of the vaccine on fetuses; (Butt et al., 2021) the study was written in English.

Articles published between 01.01.2020 and 10.05.2022 were used in the systematic literature review, articles published before 01.01.2020 or after 10.05.2022 were excluded. The following types of articles were selected for the systematic literature review: randomized controlled trial, cohort, cross-sectional, case series, case control. Books, papers, reviews, systematic reviews were excluded. Articles that were available in full and free of charge were used. Articles that met the other selection criteria but only had the abstract available or would have required payment for the full text were excluded. An important selection criteria for the content of the articles was that they should be related to maternal and/or fetal effects of the COVID-19 vaccine. All stu-

dies were excluded if their topic was not related to COVID-19 vaccination and maternal and/or fetal effects. An important selection criteria was that the subjects of the study should be primarily pregnant women. The articles selected for the systematic literature review are those in English. All articles written in other languages were excluded.

2.3. Data extraction

One author used the inclusion/selection criteria and PRISMA checklist to extract relevant data from each selected study. The following information was extracted: first authors' names, year of publication, study design, country of origin, sample size, gestational age at first vaccination, sample size, age, type of vaccine, complications, effects on the fetus. Descriptive findings have been tabulated.

A total of 2561 articles were retrieved and 2547 were excluded according to the exclusion criteria. Data from 14 studies conducted in 4 countries/regions (USA: 6, Israel: 6, UK: 1, Qatar: 1) were analysed. All 14 articles were peer-reviewed publications. Details of the study characteristics of each of the 14 included studies are summarised in Eligibility criteria.

2.4. Review Questions

Our review questions were: in vaccinated pregnant women, is there any fetal abnormality after vaccine administration? Is there a difference in the time of birth, weight and mode of birth of newborns between vaccinated and unvaccinated pregnant women? Is there a difference between vaccinated and unvaccinated pregnant women with regard to complications during pregnancy and postpartum complications?

3. Results

3.1. Study selection

The search strategy yielded 2561 records. After screening the titles and abstracts, 34 potentially eligible articles were reviewed. After full-text assessment, 14 studies were included in this systematic review.

3.2. Study characteristics

A total of 14 observational studies were included in this systematic review, involving a total of 8360 women, of whom 33062 were pregnant and vaccinated women, and 6815 were vaccinated and breastfeeding women. Of these studies, 8 were cohort studies, 2 were prospective cohort studies. 2 were

meta-analyses and 1 was case-control study. The age range of pregnant women in the sample population and pregnant but unvaccinated or nonpregnant and unvaccinated women in the control group is 16-55 years old. The sample population of the studies examined varied widely, from a sample population of less than 100 (Collier et al., 2021, Gray et al., 2021) to a sample population of tens of thousands (Morgan et al., 2022) or tens of thousands (Dagan et al., 2021) Details of the characteristics of the studies are given in Table 1.

Table 1: Characteristics of the studies included in the systematic literature reviewe

(Goldshtein et al., 2021)	Pub-Med	cohort	n=7530	n=7530	31,1±5,01	31,0±4,85	85	77	1
(Beharier et al., 2021)	Pub-Med	cohort	n=92	n=66	31,6±5,8	31,7±5,8	13	4	unkown
(Blake way et al., 2021)	Cochrane	cohort	n=140	n=1188	33,0 (30,0-36,0)	35,0 (31,7-37,0)	un-kown	un-kown	0 (0.0) 1. trim. 20 (14.3) 2. trim. 120 (85,7) 3. trim
(Bookstein et al., 2021)	Wiley On-line Library	case-control study	n=391	n=260	32,4±3,7	32,4±3,7	un-kown	0 (54)	unkown
(Butt et al., 2021)	Pub-Med	cohort	n=407	n=407	32 (28-36)	32 (29-36)	un-kown	un-kown	unkown
(Collier et al., 2021)	Cochrane	cohort	n=69	n=37	33-38 (non-pregnant) 28-36 (pregnant)	25-35 (non-pregnant, non-lactating) 32-36 (pregnant) 32-36 (lactating)	un-kown	un-kown	5(17) 1. trim. 15(50) 2. trim. 10(33) 3. trim.
(Dagan et al., 2021)	Pub-Med	cohort	n=10861	n=10861	16+	16+	-	-	-

(Gray et al., 2021)	Pub-Med	prospective cohort study	n=115 (pregnant:84, lactating: 31)	n=16	38,4±8,3	34,1±3,3 (pregnant) 34,6±2,6 (lactating)	1(8) pregnant, delivery, vaccine recipients	1	11(13) 1. trim. 39(46) 2. trim. 34 (40) 3. trim. only pregnant women
(Kakkis et al., 2021)	Cochrane	prospective cohort study	n=7809 (pregnant) n=6815 (lactating) n=2901 (planning pregnancy)	-	-	33,4±3,7 (lactating) 33,4±3,6 (pregnant) 32,7±3,5 (planning pregnancy)	unknown	unknown	1822 (1. trim.) 3694 (2. trim.) 2095 (3. trim.) only pregnant woman
(Morgan et al., 2022)	Cochrane	cohort	n=1332	n=8760	32,1±5,9	27,8±4,9	unknown	unknown	unknown
(Shimabukuro et al., 2021)	Wiley Online Library	cohort	n=3598	-	16-54	20-54	-	60/636	1132 (1.trim) 1714 (2. trim) 1019 (3. trim.)
(Theiler et al., 2021)	Wiley Online Library	cohort	n=140	n=1862	16-55	16-55	159	13	0 (0,0) 1. trim. 2 (1,4) 2. trim. 0 (0,0) 3. trim.
(Wainstock et al., 2021)	Pub-Med	meta-analysis	n=913	n=3486	30,5±5,3	28,2±5,7	unknown	unknown	date of 1.vaccine to delivery (7,5 weeks (±4,1) median: 7 weeks date of 2. vaccine to delivery 5,4 week (±3,6), median: 5 week

Study	Source	Type	Vaccinated, pregnant or lactating women group	Control group	Maternal age (years) by control group	Maternal age (years) by vaccinated, pregnant or lactating women group	Preterm birth	Preterm birth by vaccinated pregnant or lactating women group	Timing of first eligible dose
-------	--------	------	---	---------------	---------------------------------------	---	---------------	---	-------------------------------

4. Discussion

Not all of the selected studies can be processed according to the characteristics set out in eligibility criteria, but they contain information that is just as important. The aim of the study by Butt and colleagues was to investigate whether there is a measurable difference between vaccinated pregnant women versus unvaccinated pregnant women due to vaccination, i.e. whether the vaccine provides a measurably high level of protection against infection, which is important for the fetus, since one of the complications of SARS-CoV-2 virus infection is maternal mortality, which can be successfully reduced with the vaccine (Butt et al., 2021). The most common side effects among vaccinated pregnant and unvaccinated pregnant women included headache, pain at the injection site, fever, muscle aches. No significant difference in side effects was detected between vaccinated pregnant and nonpregnant women (Gray et al., 2021, Bookstein et al., 2021, Kackikis et al., 2021). No significant difference in side effects was detected between vaccinated pregnant and non-pregnant women (Gray et al., 2021, Dagan et al., 2021). Unvaccinated pregnant women are more likely to develop COVID-19 infection during pregnancy and have a more severe outcome than vaccinated pregnant women. Among vaccinated pregnant women (n=1332), 1 developed a severe outcome as a result of COVID-19 infection, whereas among unvaccinated pregnant women (n=8760), 58 developed severe complications as a result of infection [aOR (95% CI): 0.1 (0.01-0.49)] (Morgan et al., 2022, Butt et al., 2021). Theiler and colleagues found that women vaccinated during pregnancy were less likely to be infected with the virus before delivery than controls [2/140 (1.4%), 210/1862 (11.3%); $P < 0.001$] (Theiler et al., 2021).

Goldshtein and colleagues came to the same conclusion in their research. While 118 pregnant women were infected in the vaccinated group, 202 were infected in the unvaccinated control group (the number of vaccinated pregnant women and the unvaccinated pregnant women in the control group is the same, 7530) (Goldshtein et al., 2021).

The mRNA vaccines induced a strong humoral immune response in pregnant and lactating women. The vaccine-induced immune response was significantly stronger than the immune response induced by natural infection. The mRNA vaccine-induced immune response was also transmitted to the newborn through the breast milk and placenta (Gray et al., 2021). Similar results were published by Beharier and colleagues when they investigated the humoral immune response to the BNT162b2mRNA vaccine in the mother and the fetus. Their results showed that a strong humoral IgG immune response is generated in the pregnant woman's organs, which is transmitted across the placenta and that a strong immune response is also induced in the fetus 15 days after the first vaccine administration, which is well characterized by a rate approaching that of maternal titres (Beharier et al., 2021). The efficacy of the vaccine is supported by the fact that IgG levels in the control group were lower than in vaccinated pregnant women (0.04 ± 0.005 vs. 22.8 ± 14.5) and a higher number of fetal anomalies were detected in the control group (Blakeway et al., 2021, v et al., 2021). In their study of pregnant women who had been vaccinated, Collier and colleagues detected binding and neutral antibodies in the umbilical cord blood of newborn babies and, in breast milk after delivery. (Collier et al., 2021)

In women vaccinated with the COVID-19 vaccine during pregnancy, placental examination did not show a higher percentage of decidual arteriopathy or fetal vascular malperfusion compared to unvaccinated women in the control group (Wainstock et al., 2021). Among unvaccinated pregnant women, more newborns require intensive care and a higher number of newborns score below 7 on the second APGAR test (5 minutes later). The results of the studies reviewed suggest that unvaccinated pregnant women have higher rates of caesarean section, preterm delivery, low birth weight and postpartum complications than vaccinated pregnant women (Goldshtein et al., 2021).

Since the emergence of SARS-CoV-2 in 2019, there have been more than 518 million cases worldwide and more than 6 million deaths from the infection worldwide up to 18 May 2022. (WHO, 2022) (Since the emergence of SARS-CoV-2 in 2019, there have been more than 518 million cases worldwide and more than 6 million deaths from the infection worldwide up to 18 May 2022. (WHO, 2022)). The emergence of vaccines is a major step forward in prevention and control, but very little information is still available on the effects of vaccines on the foetus. One reason for this is the high hesitancy of pregnant women. According to a systematic literature review published in November 2021, the vaccine uptake rate in the US during the study period

ranged from 12-91.4%, a very wide variation. The highest rates of vaccine refusal were among pregnant or breastfeeding women. Vaccine uptake rates are also affected by race, education, income and age (Yasmin et al., 2021). The uptake of vaccination during pregnancy was also influenced by the underlying medical conditions of the pregnant woman, with a higher percentage of women with pre-pregnancy diabetes being vaccinated. (Blakeway et al., 2021). Early results suggest that the effects of vaccines on the foetus cannot be confirmed, but these results have so far only been able to assess short-term effects, so further studies will be needed to look at longer-term effects.

Infection with the SARS-CoV-2 virus during pregnancy increases both maternal and fetal risk, with increased morbidity during pregnancy for the former and increased risk of preterm birth for the latter. There were significant differences between vaccinated pregnant women and unvaccinated pregnant women in maternal and neonatal outcomes or complications.

REFERENCES

- Beharier O. – Mayo P. R. – Raz T. – Sacks K. N. – Schreiber L. – Suissa-Cohen Y. – Chen R. (2021): Efficient maternal to neonatal transfer of antibodies against SARS-CoV-2 and BNT162b2 mRNA COVID-19 vaccine. *The Journal of Clinical Investigation*. 2021/13.
- Blakeway H. – Prasad S. – Kalafat E. – Heath P. T. – Ladhani S. N. – Doare K. L. – Magee L.A. (2021): COVID-19 vaccination during pregnancy. coverage and safety. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*. 2021/2. 236.e1-e14 pp.
- Bookstein Perez S. – Reglev N. – Novick L. – Nachsol M. – Goffer E. – Ben-David A. – Asraf K. – Doolman E. – Gal L. – Yochay R. – Yinon Y. (2021): Short-term outcome of pregnant women vaccinated with BNT162b2 mRNA COVID-19 vaccine. *Ultrasound in Obstetrics & Gynecology*. 2021/3. 450–456. pp.
- Butt A. A. – Chemaitelly H. – Khal A. A. – Coyle P. V. – Saleh H. – Kaleeckal A. H. – Latif A. N. (2021): SARS-CoV-2 vaccine effectiveness in preventing confirmed infection in pregnant women. *Journal of Clinical Investigation*. 2021/23.
- Collier A. Z. – McMahan K. – Yu J. – Aguayo R. – Ansel J. – Chandrashekar A. – Patel S. (2021): Immunogenicity of COVID-19 mRNA vaccines in pregnant and lactating women. *JAMA* 2021/23. 2370–2380 pp.
- Collier S. A. – Rasmussen S. A. – Feldkamp M. L. – Honein M. A. (2009): Prevalence of self-reported infection during pregnancy among control mothers in the National Birth Defects Prevention Study. *Birth Defects Research. Part A, Clinical and Molecular Teratology*. 2009/3. 193–201 pp.
- Dagan N. – Barda N. – Biron-Shental T. – Makov-Assif M. – Key C. – Kohane I. S. – Hernán M. A. (2021): Effectiveness of the BNT162b2 mRNA COVID-19 vaccine in pregnancy. *Nature Medicine*. 2021/10. 1693–1695 pp.
- De Wit E. – Van Doremalen N. – Falzarano D. – Munster V. J. (2016): SARS and MERS: recent insights into emerging coronaviruses. *Nature reviews: Microbiology*. 2016/8. 523–534 pp.
- Falsaperla R. – Leone G. – Familiari M. – Ruggieri M. (2021): COVID-19 vaccination in pregnant and lactating women: a systematic review. *Expert Review of Vaccines*. 2021/12. 1619–1628 pp.

- Fuk-Woo Chan J. – Kar-Pui Lau S. – Chiu-Yat Woo P. (2013): The emerging novel Middle East respiratory syndrome coronavirus: the „knows” and „unkowns”. *Journal of the Formosan Medical Association*. 2013/7. 372–381 pp.
- Gray K. J. – Bordt E. A. – Atyeo C. – Deriso E. – Akinwunmi B. – Young N. – Baez A. M. – Shook L. L. (2021): Coronavirus disease 2019 vaccine response in pregnant and lactating women: a cohort study. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*. 2021/3. 303.e1-e17. pp.
- Goldshtein I. – Nevo D. – Steinberg D. M. – Rotem R. S. – Gorfine M. – Chodick G. – Segal Y. (2021): Association between BNT162B2 vaccination and incidence of SARS-CoV-2 infection in pregnant women. *JAMA* 2021/8. 728–735 pp.
- Kackikis A – Englund J. A. – Singleton M. – Drake A. L. – Eckert L. O. (2021): Short-term reactions among pregnant and lactating women in the first wave of the COVID-19 vaccine rollout. *JAMA Network Open*. 2021/8. e2121310
- Kourtis A. P. – Read J. S. – Jamieson D. J. (2021): Pregnancy and Infection. *The New England Journal of Medicine*. 2021/23. 2211–2218 pp.
- Pakai A. – Kívés Zs. (2013): Research for nurses part 2: methods of sampling and data collection in health science research. *A Hungarian Journal of Nursing Theory and Practice*. 2013/3. 20–43 pp.
- Morgan J. A. – Biggio J – Martin J. K. – Mussarat N. – Chawla H. K. – Puri P.B. – Williams F. B. (2022): Maternal outcomes after severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) infection in vaccinated compared with unvaccinated pregnant patients. *Obstetrics & Gynecology*. 2022/1. 107–109 pp.
- Shimabukuro T. T. – Kim S. Y. – Myers T. R. – Moro P. L. – Oduyebo T. – Panagiotakopoulos L. – Marquez P.L. (2021): Preliminary findings of mRNA Covid-19 vaccine safety in pregnant persons. *The New England Journal of Medicine*. 2021/24. 2273–2282. pp.
- Theiler R. N. – Wick M. – Mehta R. – Weaver A. L. – Virk A. – Swift M. (2021): Pregnancy and birth outcomes after SARS-CoV-2 vaccination in pregnancy. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*. 2021/6.
- Wainstock T. – Yoles I. – Sergienko R. – Sheiner E. (2021): Prenatal maternal COVID-19 vaccination and pregnancy outcomes. *Vaccine*. 2021/41. 6037–6040 pp.
- Yasmin F. – Najeeb H. – Moeed A. – Naeem U. – Asghar M. S. – Chughtai N. U. – Yousaf Z. (2021): COVID-19 vaccine hesitancy in the United States: A systematic review. *Frontiers in Public Health*. 2021/9.

AUTHORS

Csaba Bálint
University of Pécs
Faculty of Health Sciences, Institute of Nursing Science,
Basic Health Sciences and Health Visiting
balintcsaba79@gmail.com

Annamária Pakai Karamán
University of Pécs
Faculty of Health Sciences
annamaria.pakai@etk.pte.hu

László Horváth
University of Pécs
Faculty of Health Sciences, Institute of Nursin Science,
Basic Health Sciences and HealthVisiting
laci.horvath85@gmail.com

Veronika Szilágyi
Brothers Hospitallers of Saint John of God
szilagyi.verocs@gmail.com

Mária Rákosi Butkóczy
Brothers Hospitallers of Saint John of God

Márta D. Tóth
University of Nyíregyháza
Environmental Science Institute
toth.marta@nye.hu

Anita Deák
Brothers Hospitallers of Saint John of God
deak.anita@irgalmas.hu

Zsófia Verzár
University of Pécs
Faculty of Health Sciences,
Institute of Nursin Science,
Basic Health Sciences and HealthVisiting
drverzartzsofia@gmail.com

ISTVÁN FORGÓ – ALEXANDRA FARSANG – ZSÓFI KAISER – TAMÁS SZATHMÁRI
– KRISZTIÁN SZAKÁCS – LÁSZLÓ LEHEL – CSABA BAZSÓ – ZSUZSANNA ÉRSEK –
PATRICK WARD – MYRIAM DESHAIES – HAN VAN DER BROEK

EFFECT OF ANTIMICROBIAL PLANT EXTRACTS ON *CRYPTOSPORIDIUM* INFECTIONS AND ON CALF PERFORMANCE

ABSTRACT

The aim of the current survey was to find out the effect of antimicrobial plant extracts on the *Cryptosporidium parvum* infections of Holstein Friesian calves in the first life stage, from birth to weaning. Besides this, on one of the trial farms we measured and examined the daily weight gain depending on the treatment. Diarrhea conditions after *Cryptosporidium parvum* infections can cause death of calves before weaning. Our results confirm that, as a result of the applied treatments, the number of lifedays in illness, the number of diarrheal cases, and the number of medical treatments and in addition to this, the number of antibiotic treatments significantly decreased. In addition to all this, the economic result can also be realized through reducing the antibiotic treatments, greater weight gain and earlier weaning time.

Keywords: antibiotic free, immunity, growth, weight gain

1. Introduction

Infections that cause various diarrhea and respiratory problems have a significant negative impact on heifers in cattle herds. Either humans or animals such as cows can be infected by the protozoan parasite *Cryptosporidium parvum*, which cause the symptoms of diarrhea. (Sima et al., 2019; Caffarena et al., 2021) The *Cryptosporidium* infection varies from herd to herd (O’Handley, 2007). One of the experiments led by Trotz-Williams et al. (2007) included 11 farms in Canada, where 78% of all calves had been detected with *Cryptosporidium parvum*. In other experiments that took place in Northern Ireland (Thompson et al., 2007) 37.4% of calves were infected by *Cryptosporidium parvum*, while in Germany 19-36% of youngstock showed symptoms of infection (Joachim et al., 2003). The study by Delafosse et al. (2015) revealed that the diarrheal state was very closely correlated with the isolated *Cryptosporidium* spp. oocysts.

In the first month of their life, calves are infected and sickened by the bacteria *Escherichia coli*, Rotavirus, Coronavirus, *Cryptosporidium parvum* and Coccidiosis pathogens (Gulliksen et al., 2009; Cho et al. 2013; Sima et al., 2019; Brunauer et al., 2021). From data presented by Caffarena et al. (2021) it can be concluded that the pathogen *Salmonella enterica* can also significantly contribute to calf deaths before weaning. Rotavirus and *Cryptosporid-*

ium parvum pathogens are most often identified in the feces samples of newborn calves with diarrhea (Meganck et al., 2015). Thompson et al., (2007) found that *Cryptosporidium parvum* was genotypically identified in 95.1% and *Cryptosporidium bovis* in 3.6% of samples of calves infected with *Cryptosporidium*. Of the approximately 24 *Cryptosporidium* species, Cho and Yoon (2014) highlight the crucial occurrence of *Cryptosporidium parvum* and *Cryptosporidium bovis*. All of this bears out the importance of testing for *Cryptosporidium parvum* and protection against it.

Cryptosporidium infection results in digestive and absorption problems in the intestinal tract of the calves. The structure of the intestinal epithelium changes, the microvilli disappear, the columnar cells of the intestinal epithelium are shortened, causing overall malnutrition. Symptoms of severe or even acute diarrhea can be experienced, mainly due to the undigested and thus fermenting milk in the intestinal tract, which can even lead to death due to the high water loss in the absence of treatment. Even without calf death, we can experience significant health consequences and later, a setback in economic results can be experienced. At the beginning, feed intake decreases, which, together with intestinal problems, results in a decrease in body weight gain. This leads to later weaning and weaker immunity (Cho–Yoon, 2014; Meganck et al., 2015).

The lag behind the animals treated with medicine, but mostly with antibiotics, compared to their healthy counterparts is striking. Antibiotic treatments also destroy countless beneficial bacteria in the intestinal tract, after which regeneration takes much longer. Starting antibiotics at such a young age can contribute to antibiotic resistance and at the same time comes at a significant cost increase. In addition, presence of neonatal diarrhea leads to a delayed first calving age in the longer term (Brunauer et al., 2021), which also results in significant additional costs for animal breeders.

It is possible to partially prevent all these infections by maintaining appropriate hygiene and environmental conditions, and to reduce the number and rate of infections (Joachim et al., 2003). With good farm management practices, *Cryptosporidium* infection causes fewer problems, and the number of neonatal diarrhea cases is also lower, as a consequence, efforts must also be taken to eliminate problematic stable and housing technology elements (O’Handley, 2007). However, we note that even with almost perfect hygiene, the pathogens of the above diseases can remain infectious for a long time. According to Brunauer et al. (2021), the detection of and damage caused by enteropathogens depend on numerous factors besides the presence of the pathogen, including: colostrum management, vaccination, hygienic conditions, feeding and the weather at the time of birth.

Caffarena et al.’s (2021) studies in South America also confirm that calves with diarrhea are important reservoirs of zoonosis-causing *Clostridium* spp.

and *Salmonella* species, therefore their control is needed not only to improve the health status of calves and the economic indicators of cattle farms.

In their experiment, Stratakos et al. (2017) examined the effect of Auranta 3001, a complementary feed based on plant extracts, on *Cryptosporidium hominis* and *C. parvum* infections and on the production of oocysts. According to their results, the feed additive used during the period of infection of calves with oocysts significantly reduced the invasion of *Cryptosporidium hominis* and *C. parvum*, as well as diarrhea cases and calf losses. The goals of our present experiment were formulated together with these results and the demand arising from the calves' reduced immunity and losses due to diarrhea. Our goal was to test the commercial version of the feed supplement Auranta 3001 under the name AuraCalf in Hungarian dairy farms. We wanted to investigate the effect of the plant extract mixture on diarrhea conditions, days spent in illness, and health status.

2. Material and method

2.1. Experimental farms

Trials were carried out in two Holstein-Friesian dairy cattle farms operating in Hungary. When evaluating the results, the farms are referred to as farm A and B. Cattle farms are not experimental farms, but working production farms, where the setting and coordination of practical experiments is aimed at obtaining an economic advantage through the realization of assumed production results.

2.1.1. Extra Milk Production Ltd., Beled

Extra Milk Production Ltd dairy farm (farm A) is located in Western Hungary, Győr-Moson-Sopron county, in the administrative area of Beled municipality. Based on the 2020 lactation data, the dairy farm had 1,167 cows, its closed lactation milk production was 12,172 kg, and the average number of lactations was 1.8 (Holstein Association, 2021). Purebred Holstein-Friesian is being bred on the farm.

2.1.2. Csanyteleki Agricultural Cooperative, Csanytelek

The dairy farm of the Csanyteleki Agricultural Cooperative (farm B) is located in Eastern Hungary, Csongrád-Csanád County, in the administrative area of the Csanytelek municipality. Holstein-Friesian genetic is being bred on the farm. According to the data of lactation closures in 2020, the farm had 235 cows, its closed lactation milk production was 8,585 kg, with an average lactation of 2.3 (Holstein Association, 2021).

2.2. Trial settings, data collection

On both farms we examined all the born heifer calves from the start date. We analyzed the data of 20-20 calves on farm A and 15-15 on farm B. On the farms, we collected data on the weight of the calves at birth and at the time of weaning, the number of sickness days, the diseases and their treatment data.

On farm A, we started the study with 20 experimental and 20 control calves on March 28, 2022, the first 5 born heifer calves were in the treated group, the second 5 born calves were in the control group. Accordingly, the date of birth of the last calf in the study group was April 22, 2022.

On farm B, the trial was conducted with 15 experimental and 15 control calves. The study began on February 8, 2022 with the birth of the first heifer calf and the last calf included in the study was born on April 29, 2022 due to the much smaller number of animals and therefore the fewer calvings. In contrast to farm A, here the calves were placed alternately in the experimental and control groups.

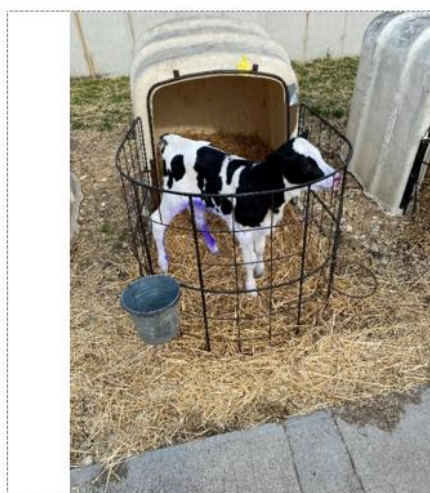


Figure 1. Experimental calf in individual hutch on farm A

Source: own photo



Figure 2. Experimental calf in individual hutch on farm B

Source: own photo

Calves were housed in individual outdoor hutches on both farms. At farm A, the calves were kept in individual hutches until they were 70 days old – until weaning (Figure 1), followed by small groups after weaning. In farm B, according to the general protocol, calves were also kept in individual hutches for 90 days after birth (Figure 2), from which they were transferred to group housing at the same time as the weaning. Due to the development of the experimental calves and the more favorable conditions, weaning was made at 85 days of age.

In the case of the calves in the control group, the sick calves were treated with the medicines included in the medical treatment protocol used on the farm. An important part of the protocol is the medicine named Halocur (halofuginate lactate) administered to all calves preventively, which was used at the time of the experiment at farm A. According to experimental results, halofuginate-lactate reduces the shedding of oocysts (Jarvie et al., 2005; DeWaele et al., 2010), however, no significant differences were found in feed intake, body weight gain and weaning age. In addition, we note that while halofuginate lactate is not indicated as an antibiotic active ingredient for use against bacterial pathogens, it does damage the beneficial microorganisms in the intestine. At site B, Halocur was not used at the time of the trial and the sick calves are treated with antibiotics according to the decision of the veterinarian. Due to the medical treatment protocol used at farm A, the attempt to solve medical treatment of sick animals is primarily without antibiotics.

During the trial, neither the control nor the experimental group needed antibiotic treatment.

On farm A Vitamin B complex, Buscopan, Boviferm Plus, Hydratab, Bi-opect and Calf Renova medicines were used in different combinations according to the symptoms of calves. At farm B, ADE vitamin complex, Sano-lyte, Trimetox, Multibio D and Gastroferm Bovi medicines were used for the treatment in different combinations according to the veterinarian's decision. We analyzed the number and costs of the treatments in the results section¹.

All calves in the experimental group were treated with the complementary feed AuraCalf. The calves were given the amount of AuraCalf shown in Table 1 once a day, dissolved in the milk during the morning feeding. AuraCalf was dosed into the bucket using a manual dosing pump in an age-appropriate amount. Any respiratory or digestive diseases that may have occurred in the experimental groups were treated according to the traditional protocol.

Table 1. Protocol of treatments in the trial group

Age, days	AuraCalf, ml
1	25
2	25
3-30	10/day, (280)
in total	330

In the initial stage of digestive diseases, the calves of the experimental group were treated for 1-2 days with an additional 10 ml of AuraCalf per day in addition to the 10 ml of AuraCalf per day according to the protocol.

¹ The list of drugs and medical products used in the treatments, and the doses used, can be found at the author's office.

When analyzing the economic data of the experiment, the labor cost of the treatments was calculated using the gross cost per hour of the minimum wage and its contributions. The amount of this is 3.82 EUR/hour. We calculated the working time of a medical treatment uniformly at one minute, the cost of which is 0.06 EUR/treatment.

3. Results

3.1. Statistical analysis

During the statistical analysis, we performed a regression analysis, the results of which are presented with the data of farm A in Table 2, while the data of farm B are presented in Table 3. The H0 hypothesis of the regression analysis assumed that there is no independent variable that can influence the values of the dependent variable, and according to the H1 hypothesis, there is one. Based on our results, it can be concluded that the H0 hypothesis was not fulfilled in the case of any farm - we rejected it - there is an independent factor among the data in the tables that significantly affects the number of lifedays in illness as a dependent variable (farm A) and the number of treatments and antibiotic treatments (farm B).

Table 2. Statistical analysis of the data of farm A²

	number of animals n=20		number of animals n=20	
definition	Control group	SD	Treatment group	SD
number of lifedays in illness (average)	2.9	3.67	1.35 ^{ab}	2.43
number of lifedays with diarrhea (average)	2.9	3.67	1.15 ^a	1.98
number of treatments (average)	4.5	5.46	1.3 ^{a,b}	1.89
birth weight, kg	39.9	3.45	41.1	3.62
age at weaning, days	70.55	1.99	68.45 ^a	1.47
weight at weaning, kg	74.25	7.52	75.45	4.64
body weight gain, kg/day	0.487	0.088	0.502	0.056
proportion of ill calves, %	60	-	40	-

^a significant difference ($p < 0.05$) as an effect of AuraCalf treatment

^b significant difference ($p < 0.05$) number of treatments-lifedays in illness

² We were not able to examine the antibiotic treatments in farm A due to the different treatment protocols.

The number of lifedays in illness and the number of lifedays with diarrhea were significantly lower in the group treated with AuraCalf compared to the control group. The significance of F is 1.21×10^{-20} , which is lower than the $p=0.05$ significance level. As a result of the AuraCalf treatment, the number of lifedays in illness decreased ($p=0.047$), the number of lifedays with diarrhea decreased ($p=0.043$) and the number of treatments also significantly lower ($p=0.013$). Furthermore, the AuraCalf treatment significantly reduced the age at weaning ($p=0.0005$). The number of lifedays in illness depends more strongly on the number of lifedays spent with diarrhea ($p=2.08 \times 10^{-43}$). The number of treatments significantly depends on the number of lifedays spent in illness ($p=1.21 \times 10^{-20}$). The other independent variables have an effect above the 5% significance level only with the number of lifedays spent in illness.

Table 3. Statistical analysis of the data of farm B

definition	number of animals n=15		Number of animals n=15	
	Control group	SD	Treatment group	SD
number of lifedays with diarrhea (average)	1.6	1.88	0.73	0.8
proportion of calves with diarrhea, %	86.67	0.35	53.33 ^a	0.52
number of treatments (average)	2.87	3.87	0.73 ^a	0.8
number of antibiotic treatments (average)	0.8	0.68	0.07 ^a	0.26

^a significant difference ($p<0.05$) as an effect of AuraCalf treatment

From the data in Tables 2 and 3, it can be seen that the protocol of the medical treatments and the subjectivity of the assessment of the diseases in farm A and B result in differences in the data. In farm B, it can be established that the AuraCalf treatments show a significant difference in the number of lifedays spent with diarrhea between the calves of the control and the treatment group ($p=0.048$). However, the data in Table 3 highlight a more important relationship, according to which the number of antibiotic treatments ($p=0.00052$) and the number of medical treatments ($p=0.046$) significantly decreased as a result of the AuraCalf treatments.

3.2. Health status

As we discussed earlier, in order to reduce the usage of antibiotics, as stated among the farm's general goals, antibiotic treatments are not used, if possible, so antibiotic treatment did not have to be used during the trial.

Table 4. Lifedays in illness and number of treatments on farm A

	Total number of life-days in illness, day	Average illness days, day/calf	Total number of life-days with diarrhea, day	Average diarrhea days, day/calf	Total number of treatments, piece	Average of treatments, piece/calf
Control group	58	2.9	58	2.9	90	4.5
Treatment group	27	1.35	23	1.15	26	1.3

From the data in Table 4, it can be established that the number of lifedays spent in illnesses decreased by 53.4%. The number of lifedays with diarrhea was 60.3% less in the experimental group. However, in the experimental group, a calf with a lower IgG level and weaker immunity was treated for respiratory symptoms, which accounts for the difference in lifedays spent in illness. The number of treatments was significantly reduced by 71.1% in the experimental group.

Based on the data in Table 5, it can also be established at farm B that the studied indicators showed a clear decrease in the experimental group. A significant decrease of 54.1% in the number of lifedays spent with diarrhea and 72.1% in the number of treatments was observed. In the experimental group as well, it became necessary to treat one calf with antibiotics, but despite this, we see the biggest progress in farm B in the 91.7% reduction in the number of antibiotic treatments. During our trial, only one calf from the control group died in farm B. The costs of this one calf are taken into account in the economic evaluation.

Table 5. Lifedays in illness and number of treatments on farm B

	Total number of life-days with diarrhea, day	Average diarrhea days, day/calf	Total number of treatments, piece	Average of treatments, piece/calf	Number of antibiotic treatments, piece	Calf mortality, piece
Control group	24	1.6	43	2.87	12	1
Treatment group	11	0.73	12	0.8	1	0

3.3. Weight gain

We could only measure and evaluate the body weight gain in farm A due to technological differences between the farms. Our results are shown in Table 6. No significant difference was observed in the birth weight of the calves, the calves of the experimental group were born with a body weight 0.85 kg higher, which is not a significant difference compared to the control calves. Due to the better health of the calves treated with AuraCalf, the daily weight gain was 3% higher, and the age at weaning decreased by 2.6 days, or 3.8%. Despite the fact that we were able to wean the experimental calves earlier, their body weight at the time of weaning was 0.7 kg, 1% higher.

Table 6. Body weight gain in farm A

	Number of calves, piece	Average birth weight, kg	Average age at weaning, day	Average weight at weaning, kg	Daily weight gain, kg/day
Control group	20	40.2	70.6	74.3	0.487
Treatment group	20	41.05	68	75	0.502

In the absence of the need for medical treatments - with all other housing and feeding factors unchanged - we experienced a more efficient use of the growth potential of the calves, which also results in the improvement of economical and economic indicators.

At farm B, we did not have the opportunity to measure body weight and thus determine weight gain. However, it can be stated as a fact that based on the subjective opinion of the farm management, weaning was made at the age of 85 days instead of 90 days, due to the more favorable development of the experimental calves.

3.4. Economics

Due to the differences between the two experimental farms, it is not possible to evaluate the economic data of the farms during the experiment and in the subsequent prediction period. The AuraCalf treatments of the experimental group are not evaluated as an item affecting wages. The complementary feed can also be mixed into the milk replacer, and even in the case of individual dosing, the supplement only needs to be pumped into the bucket with one movement, which happens at the same time as the milk replacer is dispensed, so it does not take up extra work time.

Table 7 shows the economic data of farm A. On experimental farm A, the total cost of the treatments for the group receiving AuraCalf was 2.37 EUR less per calf on average compared to the treatments of the control group.

Table 7. Economical evaluation of farm A

Definition	Control	Treatment	Control in average per calf	Treatment in average per calf
Material cost of basic treatments, EUR	168.65	210.81	8.43	10.54
Material cost of additional medical treatments, EUR	123.55	47.08	6.18	2.35
Number of basic treatments, piece	140	0	7	-
Labor cost of basic treatments, EUR	8.91	-	0.45	-
Number of additional medical treatments, piece	90	26	4.5	1.3
Labor cost of additional medical treatments, EUR	5.73	1.65	0.29	0.08
Total cost, EUR	306.84	259.54	15.34	12.98

The shorter milking period resulting from the younger weaning age also results in cost savings. Taking into account the consumption of milk replacer at the end of the milk consuming period and the cost of granulated calf starter feed, we made the following calculation. Milk replacer consumption per calf in the last week was 2 liters/day. The material requirement of milk replacer calf feed per liter is 140 grams. The price of milk replacer is 2.16 EUR/kg. The calculated daily cost of the milk replacer is 0.61 EUR/day. The granulated calf starter feed is in the days before weaning at a minimum of 2 kg/day as needed. The price of one kg of calf starter feed is calculated at 0.3 EUR/kg. Accordingly, the daily cost savings due to the calf starter feed is 0.59 EUR. From the data shown in Table 6, it can be calculated that the calves of the treatment group were weaned an average of 2.6 days earlier. According to this, the cost savings from the milk replacer and the calf starter feed are 3.12 EUR/calf.

If we calculate with the number of cows with closed lactations in the farm and only the calving number of 100% of the starting number, then due to the effective cost reduction from medical treatments and the unincurred feed

costs, the farm would be able to realize 6,400.84 EUR cost savings in one year.

Table 8 shows the data of farm B, where the calves in the control group did not receive basic treatment. In the treated group, similarly to farm A, they received the AuraCalf supplementation until the 28th day of life. Considering the condition of the calves and the symptoms of their diseases, they received symptomatic and complementary treatments in both the control and experimental groups. In the absence of basic treatments, costs were higher in the experimental group. It can be concluded that during the experiment, the treatments of the experimental group cost 1.01 EUR more than the control. However, all of this is covered by the loss due to the dead heifer calf, which, taking into account the farm's latest closed lactation data, represents a loss of 19,746 kg of unproduced milk.

Table 8. Economical evaluation of farm B

Definition	Control	Treatment	Control in average per calf	Treatment in average per calf
Material cost of basic treatments, EUR	-	163.24	-	10.88
Material cost of additional medical treatments, EUR	14.9	4.02	0.99	0.27
Number of additional medical treatments, piece	43	11	2.87	0.73
Labor cost of additional medical treatments, EUR	2.74	0.7	0.18	0.05
Cost of the dead calf, EUR	135.14	-	9	-
Total cost, EUR	152.77	167.96	10.18	11.2

Reducing the weaning age by 5 days during the experiment, with other factors unchanged, will save costs of 6 EUR per calf of farm B, based on the numbers used in the calculation of the unused milk replacer and granulated calf starter feed of farm A. If we calculate with the number of lactating cows in the farm and only the number of calvings at 100% of the starting number, then due to the cost change from the medical treatments and the unincurred feed costs, the farm would be able to realize cost savings of 1171.95 EUR in one year.

3.5. Individual observations

3.5.1. Farm A

The management of the farm was generally satisfied with the AuraCalf feed supplement. According to their observations, the calves preferred to consume the milk replacer supplemented with AuraCalf. Their overall health was better. Based on the feedback from the calf carers, AuraCalf can be easily incorporated into the daily routine. The carers like to use it, as, according to their experience, it makes their work easier, as the number of treatments and therefore the need for manual labor is reduced. Diarrhea in the beginning stage could be treated with one or two doses of 10 ml of AuraCalf. Antibiotics were not used, which is particularly important in the life of the farm. Based on the results, the farm introduced the use of AuraCalf throughout the farm as part of the calf protocol.

3.5.2. Farm B

The farm's management was satisfied that the use of antibiotics could be significantly reduced (by 91.7%) during the experiment. Due to the more developed calves, better health, vitality, and the condition of the heifer calves deemed more suitable, the farm weaned the trial calves at 85 days. One of the most important subjective opinions and positive feedback from the farm was that they wanted to continue the AuraCalf treatments in the dairy herd after the trial. In addition, they want to reduce the weaning age from 90 days according to the previous protocol to 80 days.

4. Conclusions, summary

In addition to the reduction of costs and non-incurred feeding costs, we can count on many additional benefits as a result of the trial. Animals weaned earlier and with greater vitality are believed to develop more healthily in the later stages of their lives - as they gained a great advantage in the most critical stage of their lives - they can be taken into breeding earlier. Earlier breeding age reduces the costs of raising heifers. In general, it can be stated that the calving age due to earlier breeding contributes to higher first and second lactation milk production of cows.

All in all, it can be concluded that the experiments carried out in farm conditions with a feed supplement containing plant extracts were able to significantly reduce the number of diarrheal conditions due to *Cryptosporidium*. Due to the constant increase in vitality, the number of lifedays spent in illness also decreased significantly. The number of medical treatments and the number of antibiotic treatments also decreased significantly.

REFERENCES

- Brunauer, M. – Roch, F. F. – Conrady, B. (2021): Prevalence of worldwide Neonatal Calf Diarrhoea Caused by Bovine Rotavirus in Combination with Bovine Coronavirus, *Escherichia coli* K99 and *Cryptosporidium* spp.: A Meta-Analysis. *Animals*. 2021/4.) 1–23. old.
- Caffarena, D. D. – Casaux, M. L. – Schild, C. O. – Fraga, M. – Castellis, M. – Colina, R. – Maya, L. – Corbellini, L. G. – Riet-Correa, F. – Gianniti, F. (2021): Causes of neonatal calf diarrhea and mortality in pastur-based dairy herds in Uruguay: a farm-matched case-control study. *Brazilian Journal of Microbiology*. 2021/2. 977–988. old.
- Cho, Y. I. – Han, J. I. – Wang, C. – Cooper, V. – Schwartz, K. – Engelken, T. – Yoon, K. J. (2013): Case-control study of microbiological etiology associated with cal diarrhea. *Veterinary Microbiology*. 2013/3–4. 375–385. old.
- Cho, Y. I. – Yoon, K. J. (2014): An overview of calf diarrhea – infectious etiology, diagnosis, and intervention. *Journal of Veterinary Science*. 2014/1–17. pp.
- Delafosse, A. – Chartier, C. – Dupuy, M. C. – M Dumoulin – Pors, I. – Paraud, C. (2015): *Cryptosporidium parvum* infection and associated risk factors in dairy calves in western France. *Preventive Veterinary Medicine*. 2015/4. issue. 406–412. pp.
- DeWaele, V. – Speybroeck, N. – Berkvens, D. – Mulcahy, G. – Murphy, T. M. (2010): Control of cryptosporidiosis in neonatal calves: Use of halofuginone lactate in two different calf rearing systems. *Preventive Veterinary Medicine*. 2010/3–4. issue. 143–151. pp.
- Gulliksen, S. M. – Jor, E. – Lie, K. I. – Hamnes, I. S. – Loken, T. – Akerstedt, J. – Osteras, O. (2009): Enteropathogens and risk factors for diarrhea in Norwegian dairy calves. *Journal of Dairy Science*. 2009/10. issue. 5057–5066. pp.
- Jarvie, B. D. – Trotz-Williams, L.A. – McKnight, D. R. – Leslie, K. E. – Wallace, M. M. – Todd, C. G. – Sharpe, P. H. – Peregrine, A. S. (2005): Effect of Halofuginone Lactate on the Occurrence of *Cryptosporidium parvum* and Growth of Neonatal Dairy Calves. *Journal of Dairy Science*. 2005/5. issue. 1801–1806. pp.
- Joachim, A. – Krull, T. – Schwarzkopf, J. – Dauschies, A. (2003): Prevalence and control of bovine cryptosporidiosis in German dairy herds. *Veterinary Parasitology*. 2003/4. issue. 277–288. pp.
- Meganck, V. – Hoflack, G. – Pipers, S. – Opsomer, G. (2015): Evaluation of a protocol to reduce the incidence of neonatal calf diarrhoea on dairy herds. *Preventive Veterinary Medicine*. 2015/1. issue. 64–70. pp.
- O’Handley, R. M. (2007): *Cryptosporidium parvum* infection in cattle: are current preceptions accurate? *Trends in Parasitology*. 2007/10. issue. 477–480. pp.
- Sebők T. – Ari M. (2021): Laktációs zárás 2020 – tovább erősítettük pozíciónkat az Európai élmezőnyben. *Holstein Magazin*. 2021/1–2. szám. 8–12. old.
- Sima, F. – Stratakis, A. – Ward, P. – Gundogdu, O. – Stef, L. – Pet, I. – Pet, E. – Pacala, N. – V. Lazar – Corcionivoschi, N. (2019): The effect of an antimicrobial mixture on *Cryptosporidium*. *AgroLife Scientific Journal*. 2019/1. issue. 227–232. pp.
- Thompson, H. P. – Dooley, J. S. G. – Kenny, J. – McCoy, M. – Lowery, C. J. – Moore, J. E. – Xiao, L. (2007): Genotypes and subtypes of *Cryptosporidium* spp. in neonatal calves in Northern Ireland. *Parasitology Research*. 2007/3. issue. 619–624. pp.
- Trotz-Williams, L. A. – Martin, S. W. – Leslie, K. E. – Duffield, T. – Nydam, D. V. – Peregrine, A. S. (2007): Calf-level risk factors for neonatal diarrhea and shedding of *Cryptosporidium parvum* in Ontario dairy calves. *Preventive Veterinary Medicine*. 2007/1-2. issues. 12–28. pp.

ADDITIONAL RESOURCES

- Holstein Egyesület (2020): Tenyészetek, telepek megyei rangsora a holstein-fríz egyedek standard laktációs tejtermelése alapján 2019.01.01.-2019.12.31. 9. old.
<http://www.holstein.hu/index.php/laktazarasmenu>
- Holstein Egyesület (2021): Tenyészetek, telepek megyei rangsora a holstein-fríz egyedek standard laktációs tejtermelése alapján 2020.01.01.-2020.12.31. 9. old.
<http://www.holstein.hu/index.php/laktazarasmenu>
- Stratakos, A. – Sima, F. – Ward, P. – Linton, M. – Kelly, C. – Pinkerton, L. – Stef, L. – Pet. I. – Iancu, T. – Pircalabioru, G. – Corcionivoschi, N. (2017): The in vitro and ex vivo effect of Auranta 3001 in preventing *Cryptosporidium hominis* and *Cryptosporidium parvum* infection. Gut Pathogens. 2017.
<https://gutpathogens.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13099-017-0192-y>

AUTHORS

Dr. Forgó István PhD
College associate professor, head of the cattle division
University of Nyíregyháza,
Agrifirm Hungary Ltd.
forgo.istvan@nye.hu; i.forgo@agrifirm.com

Farsang Alexandra Consultant
Agrifirm Hungary Ltd.
a.farsang@agrifirm.com

Kaiser Zsófi Consultant
Agrifirm Hungary Ltd.
z.kaiser@agrifirm.com

Szathmári Tamás Consultant
Agrifirm Hungary Ltd.
t.szathmari@agrifirm.com

Dr. Szakács Krisztián Consultant, veterinary
Agrifirm Hungary Ltd.
k.szakacs@agrifirm.com

Lehel László Consultant
Agrifirm Hungary Ltd.
l.lehel@agrifirm.com

Bazsó Csaba Consultant
Agrifirm Hungary Ltd.
c.bazso@agrifirm.com

Érsek Zsuzsanna Marketing manager
Agrifirm Hungary Ltd.
z.ersek@agrifirm.com

Dr. Patrick Ward Technical director
Auranta
pat@auranta.ie

Myriam Deshaies Technical manager
Auranta
myriam@auranta.ie

Han van der Broek Managing director
VDB Ingredients
han@vdb-ingredients.com

IMRE RUBENNÉ

RÍMES SZÓJÁTÉKOK AZ ALSÓ TAGOZATOS ANYANYELVI ÓRÁKON

RHYMING WORD GAMES IN LOWER SCHOOL MOTHER LANGUAGE LESSONS

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány bevezető része a játékosság szerepét, az anyanyelvi órákon alkalmazott nyelvi játék fogalmát, szerepét és fajtáit ismerteti. A fő rész a szójátékok típusait, ezen belül a rímekkel folytatott szójátékokat, valamint a szójátékon alapuló találós kérdések sajátosságait és alkalmazási lehetőségeit mutatja be nyelvi példákkal.

A játékos feladatok rendszeres végeztetésével megszerettjük a tanulókkal a verseket, felfedeztetjük velük a rímek szépségét, fejlesztjük a gyerekek nyelvi fantáziáját és kreativitását. A gyakorlatok kiválóan alkalmasak a tanulók szövegértésének fejlesztésére, szókincsbővítésére, a szinonimák tudatos alkalmazására és a mondatokban szereplő szavak összefüggéseinek megfigyeltetésére is.

Kulcsszavak: nyelvi játék, rimes szójáték, nyelvi kreativitás, nyelvi fantázia, játék a rímekkel

ABSTRACT

The introduction of the study describes the role of playfulness, the concept, role and types of language play used in mother tongue lessons. The main section presents the types of puns, including rhymes with rhymes, as well as the specifics and application possibilities of riddles based on puns with language examples.

By completing the playful tasks on a regular basis, we make the students fall in love with the poems, discover the beauty of the rhymes with them, and develop the linguistic imagination and creativity of the children. The exercises are also excellent for developing students' comprehension of text, expanding their vocabulary, conscious use of synonyms, and observing the context of words in sentences.

Keywords: language game, rhyming word game, language creativity, language fantasy, play with rhymes

1. A játékosság szerepe a nyelvtanórákon

Az alsó tagozatos nyelvtanítás egyik fontos módszertani elve a szemléletesség, ami általános didaktikai alapelv a tanításban. A nyelvtanításban fokozottan érvényesül, hiszen a látás- hallás-cselekvés jelentősen megkönnyítheti, sőt élménnyé teheti az absztrakt nyelvi kategóriák megértését. A szemléletességnek meg kell jelennie az új ismeretet tartalmazó indukciós anyag összeállításakor, az ismeretnyújtás előkészítésekor és a gyakorlaskor is. Az érdekesség a játékosságot is jelentheti. Szabó Kálmán a játékos tanulás

szerepéről így ír: „*a helyesen kijelölt és alkalmazott játékos feladatnak nemcsak unaloműző, hangulatteremtő ereje van, ami a tantárgy megkedveltetésében játszhat közre, hanem képes arra is, hogy fokozza a tanulók teljesítményét: aktivizál, gátlásokat old, differenciálást tesz lehetővé, továbbá feloldja a tanulók átmenetileg fellépő fáradtságérzését, s ezzel alaposabb gyakorlást, készségfejlesztést biztosít*” (Szabó, 1975). A nyelvtan játékoságát sokféle eszközzel biztosíthatjuk. A szerző véleménye szerint az a legfontosabb, hogy a nyelvtani-helyesírási probléma, a megoldandó feladat cselekvésre ösztönző formában jelenjen meg, lehetőséget adjon a tanulónak ahhoz, hogy megoldhassa, örömet szerezzen számára mind a tevékenység, mind az eredmény (Szabó, 1975).

A szerző szerint az anyanyelv, illetve a nyelvtan és a helyesírás játékosá tételének két alapvető forrása van. Az egyik maga a nyelv, annak humoros, vidám, szórakoztató tartalma és szójátékokra, tréfás nyelvi fordulatokra, rejtvényekre alkalmas alakváltozatai. A másik forrásnak azokat a tevékenységi formákat tartja, amelyekben az élénkítő, szórakoztató jelleg valamilyen külső figyelemkeltő játékmotívumból, illetve kedvelt hagyományos keretjátékból fakad (Szabó, 1975). Jelen írásomban az első forrás, a rímes szójátékok alsó tagozatos anyanyelvi órákon történő felhasználási lehetőségeire mutatok példákat.

2. A nyelvi játék fogalma, szerepe és fajtái

A nyelvi játék fogalmát Grétsy László a „Nyelvi játékaink nagykönyve” című kötetében a következő módon határozza meg: „*olyan önként és kedvvel, örömmel végzett cselekvés, amelynek tárgya, eszköze az anyanyelv*” (Grétsy, 2012). A nyelvi játék fontos jellemzője tehát, hogy a tanulók kedvvel és örömmel végezzék a feladatokat.

A szerző a „Nyelvi kreativitás, játékoság az anyanyelvi órán” című cikkében az anyanyelvi órákon alkalmazott játékok szerepéről így nyilatkozik: „*a jól megválasztott játékok segítségével nemegyszer bámulatosan rövid idő alatt s szinte észrevétlenül el lehet sajátítani olyan ismereteket, amelyeket a gyermekek más csomagolásban csak igen-igen nehezen sajátítottak volna el. A játék érdekessége, izgalma felcsigázza a játékosok érdeklődését, s a résztvevők ebben a felfokozott idegállapotban nem is veszik észre, hogy az a rövidebb-hosszabb ideig tartó időtöltés, amellyel a szórakozás volt az egyetlen céljuk, mennyi hasznos ismeretanyagot szerzett s rögzített számukra*” (Grétsy, 2000).

A fentiek alapján a nyelvtanórákon jól megválasztott nyelvi játékok segítenek az érdeklődés felkeltésében és fenntartásában, valamint a tanultak rögzítésében és elmélyítésében.

Hoffmann Ottó az „Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában” című könyvében a nyelvi játékokat négy csoportba sorolja. Az első csoportot a didaktikai játékok alkotják, amelyekhez a barkochba, az ország-város, a keverőgép, a totó és a lottó tartoznak. A második csoportot a betűkkel, a szavakkal és a mondatokkal végzett nyelvi játékok képezik. A harmadik csoportba a szójátékok, a negyedikbe pedig a rejtvények (betű-, szó-, képrejtvények) különböző változatai tartoznak (vö. Hoffmann, 1976: 141–143). Jelen írásomban a nyelvi játékok harmadik csoportját, a szójátékok típusait és alkalmazási lehetőségeit ismertetem a teljesség igénye nélkül példákkal.

3. A szójátékok

A szójátéknak több eltérő definíciója létezik. Jelen tanulmányomban csak azokat a szójátékokat mutatom be, amelyekben a rímnek van döntő szerepe. Ezek közé tartoznak a rímekkel, versekkel folytatott szójátékok és a szójátékon alapuló találós kérdések. Napjainkban visszaszorult a rímek használata, de a folklórban, népnyelvi szövegekben, nyelvi játékokban szerencsére még előfordulnak. Ezeknek a játékoknak a megismerésével és végeztetésével kedvet ébreszthetünk a tanulóknak a nyelvi öröm éltető forrását jelentő rímek alkalmazására.

3.1. Játék a rímekkel

A rímekkel folytatott játékok során a tanulók számukra eddig ismeretlen rímekkel találkozhatnak. Változatos feladatokat oldhatnak meg a kancsal, a kecske- és kírímek alkalmazásával, és a minták alapján rímfordítás verseket hozhatnak létre.

3.1.1. Játék a kancsal rímekkel

A kancsal rím Grétsy László meghatározása szerint „*egy vérbeli szójátékos rímfajta*”, melynek lényege, hogy a sorvégződéses mássalhangzói pontról pontra megegyeznek, a magánhangzók azonban minél jobban, lehetőleg még hangrendjük tekintetében is eltérnek egymástól (Grétsy, 2012). Jól példázza ezt a rímfajtát Weöres Sándor alábbi, ***Kancsal rím*** című verse:

Egy hívő s egy eretnek
feles földön aratnak
hergeli két amazon
mint a hang a lemezen.

Vargha Balázs következő rímében a kancsalítás az „átokszó” erejét fokozza:

Ez is tanít?
Az istenit!

Eörsi István a szerzője a következő rímeknek:

„Három eggyel egyenlő?
Ha hiszem, X, agyonlő.
Ha nem hiszem egyenlőnek,
akkor is csak agyonlőnek.”

„Engem le nem lőnek ugyan,
de majd kővel dobnak agyon,
s éppen akkor köveznek meg,
amikor én kávéznék még”
(Lukácsy, 1985).

A kancsal rímet alkalmazó nyelvi játékokban nemcsak a sorvégek rímelhetnek, hanem a teljes verssorok is. Erre jó példa Czigány György alábbi, *Lovagkori töredék* című verse:

Éppen delel
szépen dalol.
Miért vedel?
Kiért vadul?
Várja véres
árva város:
romló romok,
omló remek.
Jára vérben,
vára várban.
Sírva nyergel,
sírba nyargal.
(Rigó–Szele, 2005).

Grétsy László is idéz néhány példát:

Egy kis bibi

– Mi Ali baja?
– Nincs alibije.

Orvosi jó tanács

Esti bőség:
ostobaság.

A szép és a csúf

Szép a kocsi bőrlése,
Csúnya volt a borulása”
(Grétsy, 2012).

A kortárs irodalomból is mutathatunk be példát a tanulóknak, például Lackfi János ***Pete-lét*** című versét.

Élt egy pete,
neve Peti,
sosem jutott
pite neki.

Pityergett is
néha Peti:
anyja a töb-
bit eteti!

Siránkozott:
a lét piti,
szegény petét
leépíti.

Rossz volt kedély-
állapota,
jött egy pata,
s eltiporta
(Lackfi 2008).

A példák megismerése után az alábbi feladatokat adhatjuk a tanulóknak.

➤ **Kancsal rímes szókapcsolatok**

A feladatban meghatározásokat sorolunk fel. Mindegyik meghatározásra egy-egy kancsal rímes jelzős szószerkezet a „válasz”.

Pl.: Mindenre eltökélt szenteskedő:

Mindenre eltökélt – Mondjuk más szóval! (elszánt)

Szenteskedő – Mondjuk más szóval! (álszent)

Megfejtés: elszánt álszent

1. Szelíd vereség: (békés bukás)
2. Vízben lebegő fiatal tehén: (úszó üsző)
3. Csúnya légyott: (ronda randi)
4. Derűs erdőmunkás: (vidor vadőr)
5. Kacsázva járó burkoló: (csámpás csempés)
(Grétsy, 2012).

A feladat kiválóan alkalmas a tanulók szókincsbővítésére, a szinonimák alkalmazására és a megfigyelőképesség fejlesztésére, hiszen a feladat megoldásakor figyelniük kell a gyerekeknek arra is, hogy olyan szavakat találjanak, amelyekben a mássalhangzók megegyeznek, a magánhangzók viszont különböznek.

➤ Kancsalrím-keresés

Ha az előző feladat már jól megy a tanulóknak, akkor nehezíthetjük a feladatot oly módon, hogy a tanulóknak kell kitalálniuk a hiányzó kancsal rímeket.

1. Áll már az odúja fala,
De ráment (ideje fele)
2. Amiért négyen dühösek,
A szobák (nagyon dohosak)
3. Cserfes madár erre csörög,
Náthától az (orra csorog)
4. Szekrény sarkában szű rág,
A pók meg hálót (sző rég)
5. A levegő száraz, tudom,
S e betegséget (szerez tudóm)
6. A rézbányász arca varas,
Kibányászott (érce vörös)
(Grétsy, 2012).

➤ **Kancsal rímek alkotása**

Tehetséges tanulók nyelvi kreativitását fejleszthetjük, ha lehetőséget teremtünk számukra, hogy önállóan próbálkozzanak kancsal rímek alkotásával. Ha első próbálkozásként még nehezen megy a tanulóknak, akkor megadhatjuk segítségként a kancsal rímes szókapcsolatokat egy szóhalmazban. Például: delel, romok, vedel, véres, dalol, vadul, város, remek. A tanulóknak a megadott szóhalmaz szavainak felhasználásával kell kancsal rímes verssorokat alkotniuk.

3.1.2. Játék a kecskerímekkel

A kecskerím a szójátékos rímek sajátos változata. Az első sor két utolsó szava oly módon rímel a második sor két utolsó szavára, hogy a két szó kezdőbetűje felcserélődik. Magyarországon a játék megalapítója: Vikár Béla, a neves Kalevala-fordító. Tőle származik e rímjáték magyar neve és a műfaj meghatározása.

Kecskerímek

Lám a kecske, hogyha téb-láb,
összebucskázik a két láb;
ezek ím
utánozzák: kecskerím!
(Vikár, é. n.).

A szerző ***Nevető rímek*** című versjátékgyűjteményéből való az alábbi két példa:

Telefon

Kiabálsz a telefonba,
s szavaidnak fele tompa.
(Vikár, é. n.).

Egy firkásról

Csuda, hogy e tetű bátor?
Védi egész betűtábor.
(Vikár, é. n.).

További példák más szerzőktől:

***A halász indiszkrét kérdése
a messziről jövő kislányhoz***

Mosolyog a kaján halász:
„Miért van az ön haján kalász?”

Engem kétszer csapott kupán,
S ő egy pofont kapott csupán.
(Karinthy Frigyes)

Fehér Klára néhány alkotása:

Optikai csalódás

Azt hittem, hogy csillámpala,
Pedig csak a pillám csala.

Kiszabadult az Állatkert egyik lakója

Látod ezt a kerge zavart,
Mit egy árva zerge kavart.

Elmaradt bajnokság

Nem gól ez, csak kapufa,
Nem jár érte fakupa.
(id. Lukácsy, 1985)

Kosztolányi Dezső tollából is olvashatunk kecskerímes verset:

Két kecskerím

Volt rajta egy rémes zergekabát,
és evett egy krémes kergezabát.

Bármennyi embert ölök rakásra,
nem teszek szert egy öröklakásra.
(Kosztolányi 1980: 611).

➤ Kecskerímpárok alkotása

A feladatban egy-egy kecskerímes sorpárnak a háromnegyed részét, az első sort és a második sor első részét közöljük, a hiányzó részt pedig a tanulóknak kell kitalálniuk úgy, hogy végrehajtsák a szükséges betűcseréket.

1. Eltörték a széked négyen,
Nekik játék, (néked szégyen)
2. Kell-e minden csámpás lónak
Átkeléshez? (lámpás csónak)
3. Nem hiszem, hogy ott isztok,
Mert én vizet (itt osztok)
4. Ki hallja e fene zajban,
Mi a szép e? (zenefajban)
5. Tetőled csak kömény tellett,
Pedig nekem (tömény kellett)
6. Most, hogy végre bent a széke,
Legyen immár! (szent a béke)
(Grétsy, 2012).

A feladat kiválóan alkalmas a tanulók megfigyelőképességének fejlesztésére, mert a megoldásakor végig figyelniük kell a szavak kezdőbetűinek felcserélésére.

➤ Kecskerímek önálló alkotása

A tehetséges tanulók itt is próbálkozhatnak kecskerímek önálló alkotásával.

3.1.3. Játék a kínrímekkel

Hegedűs Géza A költői mesterség című verstani munkájában ezt írja: „*Kínrímnek azokat a rímeket nevezzük, amelyek **túlontúl összecsengenek**, annyira, hogy az olvasó vagy a hallgató már nem rímnek, hanem szójátéknak hallja*” (Hegedűs, 1992). A kínrímek fontos jellemzője a tréfás, játékos jelleg és a rímpár legalább három szótagjának azonos a betűalakja. Az összecsengő szavak betű szerint teljesen azonosak, értelmük viszont különböző, például:

Ámbár várta – Márta másé.
Igen, Márta már Tamásé.

Közérdekű házassági hír

Városunkban lakó dalmát
Most tartja a lakodalmát.

Séta egy omladozó vár alatt

Mi ott az a csatakos?
Egy faltörő csata-kos,
Mit dobtak a törökre.
Most itt maradt örökre.
(Lukácsy, 1985).

Weöres Sándor teljesen egybehangzó sorokból épít vidám verset:

Végig rím

„Aj, e nő-kebelű Lidi óta
a Jenőke belül idióta,
udvarolgat: „jába lepi sálom,
udvaron gatyába lep is álom...”
(Lukácsy, 1985).

József Attila a szerzője a következő kétsoros alkotásnak:

Találtak egy szalonkabátra nála,
Melyen egy szalonka bátran áll.
(Lukácsy, 1985).

Kosztolányi Dezső is kedvelte a nyelvi játékokat, a ***Csacsi rímek*** sorozatában olvashatunk néhány kínrímes sorpárt:

Tréfák

Azt mondtad, hogy elegáns,
de bókodnak fele gáncs.

Átadta a telefont,
mit lombokkal telefont.
(Kosztolányi, 1980).

Idill

Almát eszünk ma, rá diót,
és hallgatjuk a rádiót.
(Kosztolányi, 1980).

Sarkigazság

Hallgat a sült kecsége.
De hogyha él, fecseg-e?
(Kosztolányi, 1980).

Rím

Múltkor történt e rémeset
sose láttam ily rémeset.
(Kosztolányi, 1980).

➤ Kínrímkeresés

A címmel is ellátott kétsoros versikék második sorából elhagyjuk a (kín)rímet, és a tanulóknak kell megtalálniuk.

1. Kötelezettség

Küldjed hozzánk át a lányodat,
Kifizetni (átalányodat)

2. Változás

Holnaptól már Kálmán
Örködik (Márk álmán)

3. Környezetszennyezés

Aggódik a vízi hatóság
Veszélyben a (vízihatóság)

4. Irodalmi árverés

Költőnk verse nyáron
Elkelt..... (versenyáron)

5. Étvággy

Kákabélű falánk eszeget
Bástyaromok (falán keszeget)

6. Szíveslátás

Vendégeli Nagyné német
Származású (nagynénémet)
(Grétsy, 2012).

A feladat nehézségét az okozza, hogy az összecsengő szavak betűi teljesen azonosak, értelmük viszont teljesen más. A feladat fejleszti a tanulók szövegértő olvasását és helyesírási készségét is. A tanulóknak az értelmes szavak megtalálása mellett figyelniük kell a szavak pontos leírására is.

➤ Kínrímek alkotása

A tanulóknak kínrímeket kell alkotniuk úgy, hogy helyesírási hiba nélkül írják le az előző sorban megadott szót.

1. Ha szükséges, e késsel
gyógyítani ne (késs el!)
2. Fenn a magas, kékes égben
megférnek már békes..... (békességben)
3. Hová lett a haj, Dani?
Vagy nem vagy már (hajdani)
4. Amit a csapat értékel,
kemény munkával (érték el)
5. Irigykedve kacag Ányos,
hoggy barátja (kacagányos)
6. Ne bosszantsd a Karolát,
mert sohasem (karol át)
(Pénzes, 2004).

➤ Rímkereső

A feladatot játszhatjuk úgy is a tanulókkal, hogy megadjuk a beépítendő szavakat. A tanulóknak ki kell választaniuk a szóhalmazból a megfelelőt, és be kell írniuk a pontok helyébe! Ennél a feladatnál is fel kell hívnunk a tanulók figyelmét a szavak helyesírására.

- a) Akármit is,
Nem viszi e
- b) Jót várok a,
A paprika
- c) Bár zsenge még a,
Amit akar,
- d) Gábor olyan,
Hogy már menő

- e) A tehén egy,
Ott él, ahol
- f) Mutasd csak a!
Ezt a partit
- g) Anyu az öcsém
mert a csokit

A beépítendő szavak: állatanya, megintette, tenyered, fejlett, kikelettől, kicsikarja, követel. (Pénzes, 2004).

3.1.4. A rímfordítás versek

A rímekkel folytatott játékok negyedik csoportját a rímfordítás versek alkotják. Grétsy László szerint ez a jellegzetesen játékos rím „*olyan rím, amely elrejtőzik előlünk, s csak a sorvégi szavak egymásutánját felcserélve jelenik meg*” (Grétsy, 2012).

Pl.: Ez a kém halott! – szólt a halottkém.

➤ Rímfordítás versek alkotása

Nem teljes verssorpárokat közlünk a tanulókkal. Az első sort teljes egészében közöljük, a másodiknak pedig csak az első felét, vagyis azt a részét, amelyhez még hozzá kell kapcsolni azt a rímet, amely azonos a hívó rímmel, csak éppen fordított sorrendű, azaz a második része megelőzi az elsőt.

- 1. Nagyapám, rám tékát hagyta,
Ma is őrzöm (hagyatékát)
- 2. Ha van időd, Kálmán, gyere!
Őrködjünk a (gyerek álmán)
- 3. Mit kezében atyja markol,
Egy éles tör (markolatja)
- 4. Elsuhant mellettünk a poroszló,
Nem maradt utána, csak (oszló por)
- 5. Mostan éppen Jenő mesél.
Nem is bánom (meséljen ő)
- 6. Kevés lesz az ételhordó,
Hisz van itt egy (hordó étel)

7. Attól még nem lesz a gázunk jó,
Hogyha mi egyre csak (jógázunk)
8. Új hetilap, Képes Élet!
Talán jó lesz, (életképes) (Grétsy, 2012).

➤ **Rímfordítás versek önálló alkotása**

Tehetséges tanulók ennél a feladatnál is próbálkozhatnak rímfordítás versek önálló alkotásával.

3.2. *A szójátékon alapuló találós kérdések*

A szójátékok sajátos csoportját képezik a szójátékon alapuló találós kérdések. Itt a nyelvi homonímia, a szavak egyes részeinek önállóan értelmezése, az egyszerűnek látszó kérdések sokféle megoldást eredményezhetnek.

Alsó tagozatos tanulók esetében használhatjuk a ***Sző, fon, nem takács. Mi az?*** című kiadványt, amely több ilyen népi találós kérdést tartalmaz.

1. Melyik tű nem szúr? (betű)
2. Melyik ló tud papírt vágni? (olló)
3. Melyik a legtüzesebb ló? (vasaló)
4. Milyen cső vezet a magasba? (lépcső)
5. Melyik ló lobog a szélben? (a zászló)
6. Melyik rang szól? (a harang)
7. Melyik várban nincsenek katonák? (a lekvárban)
8. Melyik ács ehető? (a kalács)
9. Melyik rom ehető? (a citrom) (Varga, 1996).

A fentiek mintájára úgyis végezhetjük a feladatot, hogy megadunk egy alapszót, és ahhoz szerkesztünk kérdéseket. A megoldásban a tanulóknak olyan szavakat kell találniuk, amelyekben szerepel az adott szó, és illik rá az állítás.

Az alapszó például a fa:

1. Melyik fa kerevet? (szófa)
2. Melyik fa hangszer? (hárfa)
3. Melyik fa kereskedik? (kofa)

4. Melyik fa oldalsó bútorrész? (karfa)
5. Melyik fa tűzgyújtó eszköz? (gyufa)
6. Melyik fa vált ki nevetést? (tréfa)
7. Melyik fa díjmegállapító rendszer? (tarifa)
8. Melyik fa a kezdet szimbóluma? (alfa)

➤ Szójátékon alapuló találós kérdések gyűjtése

A tanulók gyűjtőmunka keretében kereshetnek különböző forrásokból hasonló szójátékon alapuló találós kérdéseket, és anyanyelvi órán feladvánként adhatják a társaiknak.

➤ Szójátékon alapuló találós kérdések alkotása

Tehetséges tanulók maguk is alkothatnak szójátékon alapuló találós kérdéseket, és megismertethetik társaikkal.

4. Összefoglalás

A fenti játékos feladatok rendszeres végeztetésével megszerettjük a tanulókkal a verseket, felfedeztetjük velük a rímek szépségét, fejlesztjük a gyerekek nyelvi fantáziáját és kreativitását.

A gyakorlatok kiválóan alkalmasak a tanulók szövegértésének fejlesztésére, szókincsbővítésére, a szinonimák tudatos alkalmazására és a mondatokban szereplő szavak összefüggésének megfigyeltetésére is. A tanulók örömmel és lelkesedéssel végzik a feladatokat.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Grétsy László (1974): Anyanyelvünk játéakai. Gondolat Kiadó. Budapest. 291. old.
- Grétsy László (2012): Nyelvi játékaink nagykönyve. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 528. old.
- Grétsy László (2000): Nyelvi kreativitás, játékoság az anyanyelvi órán. Magyartanítás. 2000/5. szám. 17–23. old.
- Hegedűs Géza (1992): A költői mesterség. Trezor Kiadó. Budapest. 278. old.
- Hoffmann Ottó (1976): Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában. Tankönyvkiadó. Budapest. 289. old.
- Kosztolányi Dezső (1980): Kosztolányi Dezső összegyűjtött versei. Szépirodalmi Könyvkiadó. Budapest. 726. old.
- Lackfi János (2011): A részeg elefánt. Móra Könyvkiadó. Budapest. 61. old.
- Lukácsy András (1985): Elmés játékok, játékos elmék. Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest. 351. old.
- Rigó Béla – Szele Ágnes (szerk.) (2005): Kinőttelek. Versek kamaszoknak. Sziget Kiadó. Budapest. 159. old.

- Szabó Kálmán (1975): Játékos nyelvtan, játékos helyesírás. Tankönyvkiadó. Budapest. 202. old.
- Varga Ferencné (1996): Szó, fon, nem takács. Mi az? Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest. 125. old.
- Vikár Béla (é. n.): Nevető rímek I–II. Kir. M. Egyetemi Nyomda. Budapest. 413. old.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- Lackfi János (2008): Pete-lét. <https://archivum.szitakoto.com/folyoiratcikk.php?cikk=281>
- Pénzes István (2004): Anyanyelvi kavalkád. Lilium Aurum, Dunaszerdahely. <http://mek.niif.hu/02700/02720/02720.pdf>

SZERZŐI ADATOK

Dr. Imre Rubenné PhD főiskolai tanár
Nyíregyházi Egyetem
Óvó- és Tanítóképző Intézet
imre.rubenne@nye.hu

KOMÁROMI ISTVÁN

ISKOLA, ÉLMÉNYPEDAGÓGIA ÉS AZ IFJÚSÁGI/AKTÍV TURIZMUS

(Az iskolán és tanórán kívüli élményalapú oktatás-nevelés sokrétű kapcsolata az ifjúsági/aktív turizmussal)

SCHOOL, EXPERIENCE PEDAGOGY AND YOUTH/ACTIVE TOURISM

(The multi-faceted relationship of out-of-school and extracurricular experience-based education and youth/active tourism)

ÖSSZEFOGLALÓ

Az iskola a benne zajló történésekkel és folyamatokkal közvetlenül vagy közvetve életünk meghatározó, mindennapi részét alkotja. A gyermekkortól a fiatal felnőttkorig, sőt „az élet hosszig tartó tanulás” („long life learning”) kifejezésével élve akár egész életünkön keresztül elkísér, elkísérhet bennünket. Az, hogy mi és hogyan történik egy oktatási intézmény falai között, az iskolapadokban, hogy az ott történő oktatás és nevelés, s nemkülönben az iskolai közösségi élet mit ad és nyújt a diákok számára, s hogy azt hogyan és milyen módon teszi és valósítja meg, nem elhanyagolható szellemi, lelki és fizikai fejlődést, gyarapodást jelent, de ugyanakkor élményeket is nyújtó hatása is van annak szereplőire nézve. Dinamikusan változó világunk, a fejlődés és modernizáció követelményei, valamint kihívásai az iskolarendszer formai, tartalmi és módszertani korszerűsítésének, megújításának az igényét vetik fel és teszik szükségessé. E szemléletmódbeli és gyakorlati változás-változtatás egyik meghatározó eleme lehet – a klasszikus iskola infrastrukturális és tartalmi megújítása mellett – az iskolán és tanórán kívüli környezetben történő tanítás-tanulás és nevelés szerepének növelése (*out of school learning*), a diákoknak a tanítási-tanulási folyamatba élményeket nyújtó aktív bevonása és motivációjának a fokozása (*experiential education*). Ebben szerepet kaphatnak az olyan iskolán és tanórán kívüli s a diákok aktív részvételével megvalósítható programok, mint például az egyes közismereti tantárgyakhoz kapcsolódó tanulmányi kirándulások, a különböző céllal életre hívott mobilitások, az utazások, az évközi és a nyári szünetekben szervezett tematikus táborok, az erdei iskolai, az aktív turisztikai és a nemzetközi országismereti programok, amelyek szorosan kapcsolódva a turizmushoz, az ifjúsági és diákturizmushoz is, hozzájárulhatnak az ifjú nemzedék, a „jövő turistája” turisztikai szokásainak kialakításához, szemléletformálásához.

Kulcsszavak: iskola, oktatás-nevelés, iskolai közösségi élet, testi és szellemi fejlődés, az iskolarendszer korszerűsítése, iskolán és tanórán kívüli tanítás-tanulás, élmények és tanulói aktivitás, ifjúsági és diákturizmus, aktív turisztika.

ABSTRACT

The school, with the events and processes taking place in it, directly or indirectly, forms a decisive part of our everyday life. From childhood to young adulthood, even "Lifelong learning!" using the expression ("Long life learning!"), it can and will accompany us throughout

our entire lives. What and how it happens within the walls of an educational institution, behind the school desks, what the education and upbringing there and what the school community life give, and provide for the students, and how and in what way it is done and realized is not negligible intellectual, spiritual and physical development and growth, but at the same time it also has effects providing experience and experiences on its actors. Our dynamically changing world, the requirements and challenges of development and modernization raise the need and make it necessary to modernize and renew the school system in terms of form, content, and methodology. One of the defining elements of this attitudinal and practical change can be – in addition to the infrastructural and content renewal of the classic school - increasing the role of teaching-learning and education in school and extracurricular environments ("out of school learning"), giving students the teaching – active involvement in the learning process that provides experiences and the enhancement of motivation ("experiential education"). Out-of-school and extra-curricular programs that can be implemented with the active participation of students can play a role in this, such as study trips related to individual general knowledge subjects, mobilities created for different purposes, travel-training trips, thematic camps organized during the mid-year and summer holidays, the forest school, active tourism and international country knowledge programs, which are closely linked to tourism, youth and student tourism, can contribute to the formation of the tourist habits and attitudes of the young generation, the "tourist of the future".

Keywords: school, education-education, school community life, physical and mental development, modernization of the school system, extracurricular teaching and learning, experiences and student activity, youth, and student tourism, active tourism.

1. A magyar iskola és az oktatási rendszer néhány jellemző vonása, valamint megítélése napjainkban

A közel másfél évszázados múltjára, nemes hagyományaira és a progresszív reformfolyamataira, valamint nagy formátumú reformereire visszatekintő magyar közoktatási-köznevelési rendszernek mind a hazai, mind pedig a nemzetközi vonatkozású megítélése, valamint az elért eredményei is általában pozitív minősítésűek.

A hazai iskolarendszernek, az iskola világának és az abban végzett munkának, tevékenységnek és az ott zajló élet milyenségének, minőségének a megítélése – azt hazai és nemzetközi kontextusba helyezve – természetesen meg jelenik az oktatással foglalkozó szakemberek, oktatáskutatók gondolkodásában és véleményében is. Napjaink egyik ismert oktatáskutatója például az alábbiakban fogalmazza meg véleményét a múlt, jelen és jövő dimenziójában, összehasonlításának kontextusában a magyar iskoláról, iskolarendszeréről: a „hagyományos iskola” jellemzői az ún. „hadköteles iskolai” jelleg a „hagyományos osztályterem”, amely „nézőtéri iskolaként” funkcionál. Ezzel szemben az „új iskola” a „változatos tanítási kontextusok, kultúrák és terek”, az „iskolai és iskolán, tanórán kívüli környezet”, a „differenciált osztályterem” megjelenésével működik, amelyben az „aktív tanulás”, az „egyéni,

személyre szabott, önállóságon alapuló projektszoptok, iskolai újság, sportkör” a jellemzően meghatározó. Az oktatáskutató mindehhez hozzáteszi még azt is, hogy a „jó iskolában” előtérbe kerülnek az adaptív készségek, a problémamegoldás, a kreativitás és az együttműködés keresése, a digitális készségek és eszközhasználat fejlesztése és alkalmazása, az interkulturális és kommunikációs készségek fejlesztése, s nem utolsósorban az angol nyelv kommunikatív oktatása és használata is (Radó, 2018).

A jeles oktatáskutató szakember gondolatainak mintegy összefoglaló általánosításaként a leggyakrabban valóban azzal a véleménnyel találkozhattunk, hogy a hazai iskolarendszer ún. „poroszos jellegű”, amelyben például megjelenik az iskolaépület infrastruktúrájának, leginkább annak belső kialakításában az osztálytermi rendszernek, abban pedig például az iskolabútorok elhelyezésének a negatív megítélése, amely eredendően is a túlzott rendet, a fegyelmet s az egyfajta katonás alakíságot sugallja. Az iskolában végzett oktatás szakmai-tartalmi megítélésében ehhez társul – az ugyancsak monotonnak és egyoldalúnak ítélt – a frontális és verbális oktatási szisztémát túlzottan előtérbe helyező gyakorlatnak az alkalmazása. Mindezzel együtt pedig külön is erős kritikai hangsúlyt kap a befogadó attitűd szempontjából a tanulók lexikális ismereteinek és tudásának túlzott előtérbe helyezése, szemben például az ún. kompetencialapú, a diákokat a tanítás-tanulás folyamatába aktívan és tevékeny bevonó, a logikus és kreatív gondolkodtatást, az ún. „életgyakorlat-alapú” szemléletmódot alakító megközelítéssel.

A fentieket több vonatkozásban is igazoló és alátámasztó véleményt fogalmaz meg Tamáska Máté, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola épületszociológus docense az „Ezért hasonlítanak az iskolák a kaszárnyákra és az üzemszarnokokra: mire nem alkalmas a magyar iskolák zöme?” című, vele készített interjúbán. A szakember a gondolataiban kiemeli, hogy például *„nem véletlenül kísérleteznek világsszerte különleges iskolai terekkel. Erre pedig a 19. század végén kialakult, szerkezetükben leginkább a kaszárnyákhoz hasonló, hosszúkás termekből és folyosókból álló »iskolaépület-prototípusok« – amilyenekben a mai napig itthon is diákok százazrei tanulnak – jelen állapotukban nem alkalmasak.”* Elképzeléseiben és koncepciójában célként vizionálja és megfogalmazza a „félíg nyitott osztálytermeket”, olvasó- és pihenőhelyeket, a pár óra alatt átalakítható közösségi tereket – sokak szerint ilyen lesz a jövő iskolaépülete. Milyen is lehet és legyen a jövő iskolaépülete, és hogyan, milyen módon folyják ott a pedagógia munka? Tamáska erről az alábbiak szerint vélekedik: *„A mai magyar iskolákból ugyanis sok minden hiányzik: nincs például olyan kuckó, ahová a diákok (vagy akár a tanárok) pár percre elvonulhatnának, megpihenhetnének, az osztálytermekben nincs hely a csoportmunkához, a mozgáshoz vagy éppen a rajzoláshoz, de nincs találkozóhelye a gyerekekre váró szülőknek és a tanároknak sem.”*

Azzal kapcsolatban, hogy hogyan és milyen módon lehetne ezen a helyzeten változtatni, és milyen lenne/lehetne egy alternatív megoldás, az épületszociológus egy dániai iskola (Ørestad Gimnázium) példáját emeli ki a vele készített interjúbán: *„A 2007-ben elkészült iskola tereit ugyanis az alapítók pedagógiai elképzelései alapján alakították ki: a gyerekek rengeteg csoport- és projektfeladatot kapnak, ezért főként a kerek, félig nyitott helyiségekben, a hatalmas közös térben, babzsákfotelekben és formatervezett, többfunkciós székeken ülve tanulnak. Az osztálytermeket üvegfalú, félig nyitott, folyamatosan alakítható terekre cserélték, az épület tervezői szerint egy jó iskolaépület ugyanis hozzájárul ahhoz, hogy megváltoztassa a diákok és a tanárok hozzáállását a tanuláshoz és a tanításhoz, a kerek és nyitott terek pedig többféle oktatási módszer és eszköz kipróbálására alkalmasak, mint a hagyományos termek”* (Szabó, 2018).

Az iskolának, az abban végzett tevékenységnek és az eredményeknek – autentikus oktatási szakemberek vagy a hozzáértő és/vagy laikus közvélemény részéről történő – hivatalos és nem hivatalos minősítése, megítélése mellett vannak statisztikai szempontú, egzakt monitoringmutatói is. Ilyenek például a hazai és nemzetközi eredményességet vizsgáló mérések és értékelések. A fentiekben a magyar iskolarendszerről alkotott konzervatív jellegű véleményről illetően csak részben mondanak ellent azok az utóbbi, másfél-két évtizedben napvilágot látott s a közoktatás-köznevelés eredményességét mérő, nemzetközi téren különböző megközelítésű és jellegű monitoring összehasonlító vizsgálatok (PISA, TIMMS, PIRLS), amelyek egyes területeken kevésbé, míg más vonatkozásban jobb eredményeket jelentettek-jelentenek a magyar köznevelés számára. A különböző – például skandináv, angolszász és az ún. „porosz” – iskolamodellekben egymáshoz képest némiképp eltérő oktatásfelfogás és filozófia alapján működő iskolák eredményeinek az összehasonlítása nem könnyű. Mindegyik rendszernek vannak előnyei és kevésbé előnyös vonásai, s ráadásul egy objektívnek látszó kép megítéléshez nagyon sok különböző szempont figyelembevétele is szükséges.

A hazai iskolai rendszert, az iskolát általában és az iskola világát, az abban végzett tevékenység színvonalát, az iskola miliójét teljességében több – hivatalos és nem hivatalos, egzakt vagy éppen emocionális jellegű – szempont, kritérium és index alapján lehet és szokták is hivatalosan és nem hivatalosan értékelni, minősíteni. Megszokott például, hogy az egyes médiumok (HVG), szakmai hivatalos/félhivatalos digitális platformok (Eduline.hu) évenként – ugyan eltérő módszertannal és nem konzekvensen, egységesen alkalmazott szempontok alapján – közreadják például a középiskolák országos rangsorát. A médiumok az iskolai rangsoraik kialakításánál általában az Oktatási Hivatal által közzétett, országos kompetenciamérésnek és az érettségi vizsgáknak az eredményeit használják fel, de nem egységesen, hanem egy „kicsit más-

képp”. Például vannak olyan rangsorkészítők, akik minden érettségi tárgyat figyelembe vesznek, de vannak olyanok is, amelyek csak a kötelező érettségi tárgyak eredményei alapján rangsorolnak. De nem egyértelmű az egyes iskolai rangsorok kialakításánál a csak az emelt szintű érettségivel szerzett nyelv-vizsgák és/vagy a más időben és formában szerzett nyelvi vizsgák figyelem-bevétele sem az idegen nyelvi vizsgák statisztikai mutatóinál. Érdekes és sajátos megközelítésű eleme a középiskolai rangsorkészítéseknél a felsőokta-tási jelentkezések, illetve felvételi eredmények statisztikai mutatóinak szám-bavétele is. Az eltérő módszertan és a nem egységesen alkalmazott szempon-tok ezért tehát az iskolai rangsorok készítésénél minden bizonnyal nem tekinthetők teljességében objektívnek és minden vonatkozásban megfelelően orientálónak. (Egy sajátos megközelítésű, de nem rendszeresen készített or-szágos iskolai rangsor az ún. „hozzáadott érték” alapján történő minősítés, kategorizálás, amely azt mutatja meg, hogy a diákok iskolába történő felvéte-le és az iskola elvégzése után, illetve a továbbtanulás vonatkozásában statiszt-ikai szempontból is kimutathatóan milyen arányú az elvárható értéktől való eltérés pozitív irányban.) (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2007).

Az iskolákról készített értékelő minősítések, az iskolák közti rangsorolás – a fentiekben túl – számos olyan tényezőt és elemet nem vesz, nem tud (?) fi-gyelembe venni, mint például az iskolai közösség jellege, specifikumai, a pe-dagógusok szakmai színvonalának a megítélése, minősége, az iskolai légkör, hangulat milyensége stb., amelyek egy-egy iskola megítélését, az iskolák kö-zötti rangsoroló különbségtételt megközelítően objektívvá tudnák tenni. Az iskola és világának megítélése és minősítése természetesen nem könnyű fel-adat, s talán szerencsés, ha azt – a fentiekben leírtakat is figyelembe véve – egyfajta komplex nézőpontot követve végezzük el. Egy nem hivatalos elmé-leti síkú, részleteket nem tartalmazó, azokkal kiegészítendő általános, a „leg-jobb iskola” iskolaminősítési szempontsora lehet az alábbi:

1. táblázat: A „legjobb iskola” kritériumai

1.	Az iskola épületének állaga és minősége
2.	Az iskola műszaki-technikai és infrastrukturális felszereltsége
3.	Az iskolavezetés, a pedagógus- és adminisztratív-technikai dolgozói közösség szemlélet- és gondolkodásmódja
4.	Az iskolai atmoszféra és miliő, az iskolai légkör és hangulat
5.	Az iskola képzési kínálata, a tantárgyválaszték, a tehetséggon-

	dozás és felzárkóztatás (szakkörök, foglalkozások)
6.	Az iskolai és iskolán kívüli tanítás (<i>out of school learning / experiential education</i>) módja és formái, az oktatás színvonala
7.	A pedagógiai munka, a nevelés minősége és színvonala
8.	A tanulók egymáshoz való viszonya, a közösségi élet az iskolában
9.	Az iskola kulturális élete, a szabadidő és a sportolás lehetőségei az iskolában
10	Az iskolai szolgáltatások (étkezési lehetőség, büfé, automata) minősége és színvonala

Forrás: saját szerkesztés

A „legjobb iskola” e fenti táblázatba foglalt, 10 minősítési szempontot tartalmazó szempontsorában a témafeldolgozás vonatkozásában, illetve azzal összefüggésben közvetve egy-egy iskola megítélését tekintve meghatározó lehet a 9. pontban jelzett: „Az iskola kulturális élete, a szabadidő és a sportolás lehetőségei az iskolában”, közvetlenül pedig a 6. pontban foglalt: „Az iskolai és iskolán kívüli tanítás (*out of school learning / experiential education*) módja és formái, az oktatás színvonala” szempont mint az iskola nyújtotta lehetőség, lehetőségek.

Az iskolák, illetve az iskolák közötti különböző szempontok – benne például a hazai és nemkülönben a nemzetközi s az oktatás eredményességét mérő összehasonlító vizsgálatok és elemzések – alapján történő rangsorolás, minősítés közvetve vagy közvetlenül jelezhetik annak a gyakran hangoztatott változtatási szándéknak, tartalmi és módszertani reformnak is a célját, amely során a tanítás-tanulás folyamatában az eddigiekhez képest nagyobb hangsúlyt kaphat az – egyébként magas színvonalú – lexikális tudás mellett például a szövegértés, a matematikai és a természettudományok területén megszerzett ismeretek vonatkozásában az ún. alkalmazóképes tudás („mindennapi életben használható tudás”) kompetenciái fejlesztésének az előtérbe kerülése. Nem elhanyagolhatóan mindezt pedig úgy elsajátítva, fejlesztve és megszerezve, hogy a megszokott iskolai tantermek alkotta miliőt, az élményalapú tanítás-tanulás színtereit jelentősen megváltoztatjuk, kiegészítjük, és rendszerszintű jelleggel konzekvensen ki is bővítjük.

S mindezek – az iskoláról, annak megítéléséről, benne a nevelést-oktatást megreformálni és korszerűsíteni kívánó elképzelésekkel – hogyan és milyen

módon kapcsolódnak és kapcsolhatóak az értekezés címében is szereplő turizmus-hoz, az ifjúsági és diákturizmus-hoz s kifejezetten az aktív turizmus-hoz? Az ifjúsági és diákturizmus alanyai, szereplői a fiatal felnőttek, valamint a különböző oktatási intézmények diákközösségének tagjai, a diákok. A korosztályos turizmus e szegmensének szereplői nagyobb részben iskoláskorúak, illetve felsőoktatási intézmények hallgatói, s ebből következően e minőségükben – például az iskolai tanulmányi és osztálykirándulások, a természetjárás, a fiatalok körében igen népszerű aktív turisztikai programok, a tematikus évközi és nyári táborok, az erdei iskolai és a különböző diák-, valamint hallgatói közösségeket érintő nemzetközi programokban való részvételük révén – közvetve és közvetlenül részeseivé is válnak a különböző tantárgyak és diszciplínák komplex műveltségtartalmainak megismerésében és befogadásában. E programok a megszokott tanórán és iskolán kívül olyan nem formális és informális tanulási környezetet is jelentenek, amely a diákok számára a tanulási lehetőségek gazdag tárházát jelenti, s emellett az e keretek között megvalósított „élményalapú tanulásnak” komoly hátránykompenzációs (hátrányos helyzet, SNI, BTMN stb.) hatása és eredménye is van/lehet.

2. Az élménypedagógia, az „élményalapú tanulás” – mint fontos tanári-tanulói érzelmi attitűd – szerepe és jelentősége

Az iskola miliójének, belső világának, az abban meghatározó szerepet játszó pedagógusok és diákok életének és közvetve tevékenységük megítélésének, minősítésének az egyik – véleményem szerint – meghatározóan fontos jellemzője lehet az, hogy egy-egy iskolában milyen az iskolai hangulat, általában az iskola életére jellemző légkör, milyen a diákok és a pedagógusok által megélt mindennapi élmények milyensége.

Az iskolát – amelyet gyakran – a diákok „második otthona” megnevezéssel is szoktak illetni, találó kifejezés, hiszen az iskoláskorú gyermekek, diákok fiatalkori életük, hétköznapijaik jelentős részét ezen intézmény falai között élik meg és le. Ebben a megközelítésben és összefüggésben nem elhanyagolható, hogy ez az iskolai élet milyen környezetben és feltételek között élhető és zajlik le. Egy korábban már említett és idézett szakember vonatkozó véleménye szerint: *„többek között azért került előtérbe az a cél, hogy minél barátságosabbá tegyék az iskolaépületeket, mert a diákok egyre több időt töltenek ott, az iskola egyre több olyan funkciót kénytelen átvenni, amelyet korábban az otthon látott el”* (Tamáska, 2018).

Az iskola, egy-egy oktatási intézmény által biztosított infrastrukturális és tárgyi feltételrendszer az egyik nagyon fontos – s mint korábban kiemelés is kapott –, meghatározó eleme a tanítás-tanulás színteréül szolgáló megfelelő környezetnek. Egy másik ugyancsak lényeges és talán még fontosabb szem-

pontként jelenik meg annak megítélése, hogy a diákok és a pedagógusok az iskola falai között hogyan élik meg mindennapjaikat, tevékenységüket, milyen hatások és élmények érik őket az ott zajló folyamatokban. Az oktatáskutató-oktatásirányító szakemberek kutatási repertoárjában, illetve ide vonatkozóan kiemelt véleményében jellemzően megtalálhatóak az ezzel kapcsolatos fontosnak tartott gondolatok. A „jó iskola” az, ahol: „*A tanítás és tanulás élmény. A tanítási-tanulási szintér változatos*” (Setényi, 2018). „*Iskolába járni élmény és sikerélmény*” (Stéger, 2018), és „*a jó iskola élménypedagógiával valósul meg*” (Hajnal, 2018).

Az élményalapú tanítás-tanulás fogalma és tartalmi vonatkozásai, összefüggései az utóbbi időben mind az oktatáskutatók elméleti, mind pedig a gyakorlati pedagógiai szakemberek gondolkodásában és munkáiban megjelennek és előtérbe kerülnek. Mi az „élménypedagógia”, mit és hogyan értünk alatta, hogyan értelmezhető nevelésfilozófiai szempontból? A Pedagógiai lexikon meghatározása szerint: „*A reformpedagógia egyik iránya, amely az oktatás módszerében az addig követett formális fokozatok helyett az élményen alapuló tanítást hangsúlyozza*” (Pedagógiai lexikon, 1976). E fogalom meghatározás általános jelleggel determinálja az „élménypedagógia” fogalmát, azonban az élménypedagógia részleteiben ennél sokkal többet jelent és foglal magába. Molnár Péter szerint: „*az élménypedagógia kilép a megszokott osztálytermi keretek közül, és a diákok, gyermekek saját tapasztalataira, »élményeire« épít a természet segítségével, és jól megválasztott feladatokkal, játékokkal*” (Molnár, 2013). Az élménypedagógia folyamatában a tapasztalatokon alapuló tanulás és az élmények, az élményszerzés közvetlenül összekapcsolódik („*experiential education*”). E szemlélet és gondolkodásmód gyakorlati megvalósítása során, a tanítás-tanulás folyamatában a tanárok „megszokott” ismeretközvetítői szerepét a tanár-diák együttműködésében felváltja a tanulók aktivitására, közvetlen tapasztalataikra építő életszerű s mindezzel együtt a diákok számára élményeket is nyújtó ismeretbefogadó – a személyes készségek fejlesztését, az önismeretet és önértékelést, az egyéni felelősségvállalást és a szociális kompetenciák fejlesztését is jelentő – attitűd és jelleg.

Az „élményalapú tanítás-tanulás” nemcsak az elméleti szinten ezzel foglalkozó szakembereknél került előtérbe, hanem az oktatáspolitikai, az oktatásirányítói szemlélet- és gondolkodásmódjában, valamint koncepcionális látásmódjában, illetve a gyakorlati megvalósítást támogató tevékenységében is. Ezzel összefüggően vált lehetővé az, hogy köznevelési intézmények, iskolák – ugyan még csak pályázati rendszeren keresztül, de – kísérleti jelleggel beilleszthessék az „élményalapú tanítást-tanulást” a nevelési-oktatási repertoárjukba, pedagógiai programjukba. Egy ilyen lehetőséget biztosított az iskoláknak az EFOP-3.3.5-17-2017-00069 „*Korszerű pedagógiai módszerek*

alkalmazását segítő Iskolai Közösségi Program kísérleti megvalósítása” című projektbe történő bekapcsolódás is. (A program az Eötvös-gyakorlóiskolában a „Programok, élmények, korszerű tanítás-tanulás iskolán belül és kívül” mottót kapta.)

A tanítás-tanulásnak, a diákok szemléletformáló ismeretszerzésének és a közösségi nevelésének az alapvető és tradicionális színterei a nevelési-oktatási intézmények, az iskolák s abban a különböző közismereti tantárgyakhoz kapcsolódó tanítási órák. Emellett természetesen több más, az iskolán belüli, de tanórán és/vagy iskolán kívüli lehetőségek – így például a „délutáni iskola” („napközi”), a különböző szakköri, kulturális, sport- és szabadidős foglalkozások, a tematikus tanulmányi és az osztálykirándulások stb. (*out of school learning*) – is szolgálják és szolgálhatják, még inkább színesíthetik a tanulók ismeretbővítésének és közösségi szocializációjának, a nevelésnek a folyamatát. E fenti gondolatsorhoz kapcsolva azt is szükségesnek tartom hangsúlyozni, hogy az „élményalapú tanítás-tanulás” pedagógiájának vannak előzményei, s annak gyakorlata jellemzően már korábban is részét képezte és képezi egy-egy iskola s természetesen pedagógusai módszertani repertoárjának.

3. A turizmus, az ifjúsági és diákturizmus, valamint az aktív turizmus szerepe és jelentősége, iskolai megjelenése

A turizmust annak különböző formái, kategóriái alapján több szempontból – így például a turizmus/turista motivációja, a célja, a résztvevők életkora, a turizmus földrajzi kiterjedése vagy például a turista környezettel való kapcsolata stb. – csoportosíthatjuk. A turizmusnak a turista motivációja szerinti csoportosítását tekintve – alapul véve Lengyel M. (1994) turizmusmeghatározását – két megjelenési formája a szabadidős („vakációs”) és a hivatásturizmus. A szabadidős turizmus jellemző formái közé soroljuk például az üdülést, a körutazó és a városlátogató turizmust, a gyógy- és a falusi turizmust, a vallási, a bevásárló- és a gasztronómiai turizmust, s nem utolsósorban a természetjáró és kulturális turizmust, illetve külön kiemelten az ifjúsági turizmust is (Hutiray, 2000).

A turizmus/turista motivációjával szoros összefüggésben megjelenő s a turizmus célja szerint kategorizált turizmusformák között – több más turizmusforma mellett – ugyancsak meghatározóan van jelen például a természetjárás, a kulturális, a sport- és a kalandturizmus egyaránt. A turizmust és annak különböző formáit, a „turisztikai termék” fogalmát – amely a turisztikai kínálatot és a turista által igénybe vett szolgáltatások összességét jelenti – használva és csoportosítva kiemelhető, hogy a „Nemzeti Turizmusfejlesztési Stratégia 2030” című dokumentum a „klasszikus termékek” közé sorolja – az

egészségturizmus, a kulturális turizmus, a bor- és gasztronómiai turizmus, a hivatásturizmus (MICE) és a rendezvényturizmus mellett – az aktív és természeti turizmust (NTS 2030).

A turizmus egyik jellemző kategóriája – az abban részt vevők életkor szerinti csoportosítása alapján – az ifjúsági turizmus. Sokszínű turizmusforma, amely nem tekinthető önálló turisztikai terméknek, mivel összetettsége miatt több termékhez is kapcsolódik, s jellegzetességét a korosztály igényei határozzák meg (MTH/NTS/2005-2013). Az ifjúsági és diákturizmus fontos jellemzői a turisztikai kereslet-kínálat tükrében végzett elemzések és megállapítások. A keresleti oldal vonatkozásában kiemelhető, hogy az e korosztályhoz tartozó „turista” elsősorban az oktatási intézmények tanulóiból kerül ki, s egyik meghatározó jellemzője, hogy önálló jövedelemmel nem vagy csak korlátozott mértékben rendelkezik, ugyanakkor a felnőttekhez képest relatíve több a rendelkezésre álló szabadideje. A turizmus kínálati oldalát tekintve az idegenforgalom egy külön területét jelentik a gyermekek és fiatalok számára szervezett és részvételükkel zajló speciálisabb programok. Jellemzőjük egyrészt, hogy az azokon részt vevők komforttal és kényelemmel kapcsolatos elvárásai általában kisebbek, ugyanakkor lényegesen nagyobb aktivitást és színesebb programokat kívánnak, amelyek általában nemcsak egyszerűen a kikapcsolódást szolgálják, hanem ismeret- és tapasztalatszerző, tapasztalatbővítő funkciójuk is van (Bodnár, 2000).

Az ifjúsági turizmus tartalmát és főbb specifikumait jól kifejezi a következő fogalom meghatározás: *„Az ifjúsági turizmus jellemző formái a családi, valamint kifejezetten a gyermekek részére szervezett üdülések és utazások, az iskolai tanulmányi és osztálykirándulások, táborozások és a természetjárás, valamint a fiatal felnőttek önállóan lebonyolított utazásai Magyarországon és külföldön”* (Bodnár, 2000). Az ifjúsági korosztályhoz tartozók diákok/hallgatók (a „jövő turistái”) turisztikai érdeklődése, motivációi és jellemző formái – nyilván nem elhanyagolhatóan az életkori sajátosságaiktól, aktivitásuktól és a megismerési vágyuktól vezérelve – rendkívül színesek, sokrétűek és változatosak. A fiatalok a turizmus egyik lényeges keresleti elemét, a rendelkezésre álló szabadidőt tekintve előnyösebb helyzetben vannak másokkal szemben, ezért ebből következően a többi korosztálynál szívesebben és hosszabb időre kelnek útra. A turisztikai forma-, illetve programválasztás során ez a korosztály az átlagosnál jobban érdeklődik az aktív turisztikai formák, így például a természetjárás, az ökoturizmus, a kerékpározás és a vízi sportok, valamint a lovaglás iránt, s azokat kifejezetten gyakorolják is. A kerékpározás tekintetében elsősorban annak a kötetlenebb, egyéni formáit és a mountain bike változatát kedvelik, s kisebb mértékben vonzódnak a szervezett kerékpárversenyek és a teljesítménytúrák iránt. A lovaglást kedvelők körében elsősorban a lovas túrák és -táborok a legnépszerűbbek.

Kifejezetten motiváltak a fiatalok a nemzeti parkok területén tett kirándulásokban, s fontosak számukra a különböző gyalogtúrák is. Az aktív, illetve alternatív turizmusformák vonatkozásában, azzal összefüggésben egyre határozottabban jelenik meg s nő a természet jelentősége. A természet felfedezése iránti vágy, az azzal való együttélés szándéka, az ökológiai szempontokat nagyobb mértékben figyelembe vevő turisztikai kínálat/kereslet és a fiatalok környezettudatos oktatása-nevelése, szemléletmódjának alakítása közötti összefüggés/összhang megteremtése fontos feladat (Gyuricza, 2008). A szabadidős kulturális tevékenységeken belül leginkább a világörökségi helyszíneket, a könnyűzenei koncerteket, valamint a színházi, szabadtéri előadásokat látogatják. Ezt követi a kastélyok, műemlékek, templomok, valamint a kiállítások, múzeumok és tárlatok felkeresésének igénye. A komolyzenei hangversenyek, az opera- és balettelőadások, illetve a különböző folklórprogramok ugyanakkor kevésbé vonzóak és látogatottak az ifjúság által (NTS 2005-2013, 2005.).

Az ifjúsági és diákturizmus egyik fontos tartalmi jellemzője a modern szemléletet tükröző *out of school learning* hatás ismeretgyarapító jellege. Az ifjúsági és diákturizmusnak meghatározó szerepe van/lehet a diákok, a felnövekvő generációk tagjai, a „jövő turistája” pozitív szemléletformálásában: a testileg és lelkileg is egészséges életmódjuk alakításában, a környezettudatos természet- és környezetvédelmi gondolkodásmódjuk, valamint a fenntartható fejlődés iránti elkötelezettségük fejlesztésében s nem utolsósorban a természeti és épített szellemi örökségünk megóvására irányuló felelősségérzetük kialakításában is (Komáromi, 2005).

Magyarországon – a nemzetközi trendekhez hasonlóan – a természetjárás, az aktív turizmus különböző formái, így például a kerékpáros, a vízi-, a lovas, a kaland- és extrém turizmus s nem utolsósorban a sí- és ökoturizmus népszerűsége és az irántuk való igény növekedése figyelhető meg. E trendnek nyilvánvalóan több és egymással összefüggésbe hozható okát és motívumát a turizmusban részt vevők fogyasztói magatartásának a változásaiban kereshetjük (MTU, 2019). Az aktív turizmus iránti megnövekedett érdeklődés motívumai közé sorolhatjuk például – a fenntarthatóság és a biodiverzitás szemléletmódjának erősödését is magába foglaló – természetes vagy természet közeli helyszínek felkeresésének és megismerésének a vágyát, a mozgás, a fizikai aktivitás és a sport iránti igényt, mindezt összekapcsolva az egészséges/egészségtudatos életmód, életvitel preventív megőrzésének a céljával, szándékával.

Az aktív turizmus fogalmát a „Nemzeti Turizmusfejlesztési Stratégia 2030” című dokumentum a következőképpen definiálja: „Az aktív turizmus olyan turizmusforma, amely esetében a turista utazásának motivációja valamilyen fizikai aktivitást igénylő szabadidős vagy sporttevékenység gyakorlása

(például a természetjárás, a kerékpáros, a vízi, a vitorlás-, a lovas, a kaland- és extrém turizmus, a golf-, a horgász-, a vadász-, a futó-, a sí- és az ökoturizmus)” (NTS, 2030).

Az aktív turizmusnak a turizmus termékszemléletű értelmezését tekintve figyelemre méltó Michalkó fogalom meghatározása, amely szerint: „*az aktív turizmus tevékenységhez kapcsolódó, csoportos turisztikai terméként értelmezhető, amelynek esetében maga a tevékenység és a motiváció szoros kapcsolatban áll egymással*” (Michalkó 2012, idézi Sulyok–Magyar, 2014)”, illetve: „*Az aktív turizmus olyan utazási forma, amelynek során a turista a hétköznapiól eltérő, intenzív mozgást végez, miközben valamilyen fajta árut vagy szolgáltatást is vásárol*” (Michalkó 2002, idézi Sulyok–Magyar, 2014).

Az ifjúsági turizmus jellemző formái és komplex jellege, valamint az abban érintett gyermekek, diákok és fiatal felnőttek révén több szempontból és sok szállal kapcsolódik az iskola világához. Az iskolában az egyes tantárgyak/műveltségterületek – például a magyar nyelv és irodalom, a történelem, hon- és népismeret, a természetismeret/földrajz, a testnevelés stb. – által közvetített ismeretek és szemléletmód közvetett módon alakítja a tanulók felfedezés- és megismerési vágyát, az utazás iránti motivációját, és ez szoros összefüggésben van az oktatási intézményeken belül szervezett hagyományos ifjúságturisztikai formákkal, az osztály- és a tanulmányi kirándulásokkal, az évközi és a szünidőben szervezett tematikus táborokkal, az erdei iskolai programokkal, a természetjárással és nem utolsósorban a különböző aktív turisztikai programokkal.

A „Nemzeti Turizmusfejlesztési Stratégia 2030” című dokumentum olyan nemzetstratégiai célokat is hangsúlyosan rögzít – „3.4.7 Identitás és kötődés (G pillér)” –, mint a hazaszeretet és a nemzeti identitás erősítése a közös szellemi örökségünk és hagyományaink megismerésén, megóvásán és átadásán keresztül. E szemlélet kialakításának a dokumentumban foglaltak szerint már az iskolában, az iskoláskorban el kell kezdődnie azért, hogy a fiatal generáció tagjai ne csak tanórán és tankönyvekből tanuljanak egy-egy történelmi helyszínről, eseményről és szereplőiről, hanem azt a maguk valóságában fedezhessék, ismerhessék meg. Hasonlóan ítéli meg az „NTS 2030” a természettudományos tantárgyak oktatása során annak szerepét és szükségességét, hogy a diákok e tárgyak műveltségi anyagán keresztül is ismerjék meg hazánk, Magyarország egyedülálló természeti és táji értékeit, amely révén cél az általános és a középiskolában a természetjárás iránti igény és motiváció kialakítása, megszerettetése. Ebben az összefüggésben ki is emeli: „*A most felnövő generáció válik ugyanis idővel utazási döntést hozó turistává, de belőlük kerülnek ki az ágazat későbbi dolgozói, vezetői is. Ezért a közneveléssel való szorosabb együttműködés nemcsak általánosan járul hozzá a nemzeti*

identitás kialakulásához, hanem az ágazat hosszú távú érdekeit is szolgálja” (NTS 2030).

A nemzeti köznevelésről szóló törvény a céljai és alapelvei között hangsúlyozza: *„A törvény célja olyan köznevelési rendszer megalkotása, amely elősegíti a gyermekek, fiatalok harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődését”,* valamint többek között azt is, hogy *„a köznevelés egészét [...] a fenntartható fejlődésre és az egészséges életmódra nevelés határozzák meg”* (Nktv., 2011).

Az egészség, a vitalitás és az egészséges életvitel természetes állapot és igény, s az ember egyik legfontosabb szükséges és felhasználható humán erőforrásai közé tartozik. Az egészség védelme és preventív megőrzése, kondicionálása születésünktől fogva, majd életünk mindegyik szakaszában, a gyermekkortól a fiatal felnőttkoron át a felnőtt-, valamint a senior életszakaszban egyaránt nagyon fontos. Az egészséges életvitel fontosságáról, az egészséges életmód szerepéről és jelentőségéről sokszor és sokat hallhatunk, olvashatunk a különböző szakmai szempontú és általánosabb jellegű megközelítésekben, a médiumokban, valamint más kommunikációs csatornákon is. Az egészségmegőrzésnek számtalan direkt és indirekt módja, formája ismert, a helyesen kialakított életviteltől a harmonikus munkán/munkarenden át a megfelelő táplálkozásig s nem elhanyagolhatóan az aktivitást feltételező és igénylő mozgáskultúra kialakításig, az – aktív turizmus különböző formáit is magába foglaló – amatőr és/vagy professzionális sporttevékenységekkel bezárólag.

A felnövekvő nemzedék, a gyermek- és ifjúsági korúak szempontjából meghatározó az iskolában eltöltött idő, az iskola szerepe és szerepvállalása, szemlélet- és gondolkodásmódja (ars poeticája), akciói, tevékenysége és különböző programjai az egészséges életmódról, egészségmegőrzésről a diákok egészséges életvitellel kapcsolatos pozitív attitűdjének a kialakításában. Egy iskola, egy köznevelési intézmény az e téren rá háruló és vállalt feladatait és tevékenységrendszerét törvények és jogszabályok – például a Nemzeti köznevelésről szóló törvény, a Nemzeti alaptanterv, a kerettantervek stb. – és az iskola belső szabályzatai kodifikálják. A dokumentált elvek mellett az e téren megjelenő gyakorlat az iskolában lehet igen sokszínű és változatos, melyben megjelenhet a preventív felvilágosítás, az egészségnap/-napok megszervezése és lebonyolítása, rendszeres orvosi szűrővizsgálatok s nem utolsósorban – az „ép testben ép lélek” elvét valló – a tanulók érdeklődésére és aktivitására építő szabadidős, kulturális és sporttevékenységek is. Utóbbi elemet tekintve abban meghatározó szerepet tölthet be egy-egy iskola az általa biztosított feltételekkel, a diákok szemléletmódjának az alakításával és természetesen az aktív mozgás- és sporttevékenységekre épülő programok, külön kifejezetten az aktív turisztikai programok szervezésével és koordinálásával.

4. Az iskolán és tanórán kívüli élményalapú oktatás-nevelés, valamint az aktív turizmus megjelenése, összefüggései és sokrétű kapcsolata

Az iskolában elsajátított, megszerzett tudás adaptív gyakorlati alkalmazásának, az absztrakt tudományos ismeretek és a mindennapi élet összhangja felismerésének jelentősége és szükségessége elsősorban a természettudományok területén a skandináv országok pozitív tapasztalatai alapján napjainkban egyre inkább az előtérbe került (*out of school learning*). Az elmúlt években Magyarországon is egyre többet és többször hallottunk és hallunk az iskolán és tanórán kívüli nevelés-oktatás, az ismeretszerzés és kompetenciafejlesztés jelentőségéről, szükségességéről, a lehetőségei megteremtésének a fontosságáról (Palkovics, 2016; Maruzsa, 2017). Neves oktatáskutató műhelyek és oktatáskutatók is élénk érdeklődést mutatnak az e területen történő kutatások, lehetőségek feltárása iránt (SZTE OK / Csapó–Fűz–Virág, 2016).

Az iskolában, iskolán belüli szintereken zajló tanítás-tanulás megszokott, hagyományos formáinak és tartalmi-módszertani megoldásainak a megújítását célzó szándéka és elképzelései, az ún. hagyományos tantermi környezetet felváltó, változatosabb tanítási-tanulási terek kialakítása („differentiált osztályterem”), a tanulók aktív részvétele, nagyobb mértékű bevonása az oktatási folyamatba („aktív tanulás”), a projektszemléletű pedagógiai tevékenység nagyobb mértékű térhódítása, de a tanórán kívüli, olyan jellegű tanulói aktivitások integrálása az ismeretközvetítés és -szerzés folyamatába, mint például az iskolai médiumokban (iskolaújság, iskolarádió) vagy éppen a különböző iskolai sportcsoportban való tanulói tevékenységek progresszív és modern reformszemléletet tükröznek. Ehhez illesztve az iskolán belüli, de tanórán kívüli („délután iskola”/„napközi”), valamint az iskolán kívüli különböző, a pedagógusok és a diákok együttes részvételét és aktivitását feltételező ismeretközvetítő, szemléletformáló s a közösségi nevelést is együttesen megvalósító formák (szabadidős foglalkozások, tanulmányi és osztálykirándulások stb.) lehetővé teszik az iskolai miliő elméleti jellegű ismeretei és a valóság közötti kapcsolat, összefüggések nagyobb mértékű harmóniájának a megteremtését.

Az iskolán-tanórán kívüli ismeretszerzésnek (*out of school learning*) napjaink magyarországi pedagógia-módszertani gyakorlatában is több különböző formája és lehetősége alakult ki, jött létre. Az e téren innovatív iskolák és pedagógusaik e formák gyakorlati megvalósításának a területén szereztek széles körű tervezési-szervezési és gyakorlati megvalósítással összefüggő tapasztalatokat. A különböző formák – jellemzőik és szakmai-módszertani, valamint nevelési specifikumainak, különbözőségeinek a figyelembevételével is – egymáshoz kapcsolható és egymást kiegészítő olyan rendszerré alakíthatók,

amelyek modellként működtethetők a köznevelési intézményekben, az iskolákban.

Egy ilyen, a turizmus, az ifjúsági és diákturizmus, valamint annak egyik összetett és meghatározó formája, az aktív turizmus és az iskola, az iskolai, az iskolán és tanórán kívüli oktatás-nevelés kontextusában, összefüggésében értelmezett modell elemeinek és tartalmának a bemutatása mint „jó gyakorlat” mintául szolgálhat a hazai oktatás tartalmi és módszertani megújításának, korszerűsítésének a folyamatában.

Az ifjúsági turizmus fogalmának – „*Az ifjúsági turizmus jellemző formái a családi (1), valamint kifejezetten a gyermekek részére szervezett üdülések és utazások, az iskolai tanulmányi és osztálykirándulások, táborozások és a természetjárás (2), valamint a fiatal felnőttek önállóan lebonyolított utazásai (3) Magyarországon és külföldön*” (Bodnár, 2000) – meghatározásában szereplő, az iskolához köthető ifjúságturisztikai programokra alapozva lehet egy-egy iskola ifjúsági és diákturisztikai modelljét létrehozni. Olyan modellt, amely magába foglalja az adott oktatási intézmény által életre hívott, szervezett különböző ifjúsági és diákturisztikai programokat, amelyek a korosztályos turisztikai jellegük mellett formai és tartalmi szempontból kapcsolhatóak, illeszthetők az iskolán és tanórán kívüli oktatás-nevelés (*out of school learning*) folyamatához, rendszeréhez is.

2. táblázat: Egy iskolai ifjúsági és diákturisztikai modell (Nyíregyházi Egyetem Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium)

	Modellelem	Modellelem-specifikumok
1.	Évközi és/vagy szünetben szervezett tanulmányi kirándulások/ osztálykirándulások	1–2–3 napos közismereti tantárgyi tematikus vagy szabadidős program/programok (helyi, regionális, országos és nemzetközi dimenzió)
2.	Évközi és/vagy szünetben szervezett tematikus program/programok („tábor/táborok”)	Természet- és környezetvédelmi, humán, reál, művészeti stb. közismereti tantárgyi kapcsolódás, sport-, télisport-, tematikus program/programok
3.	Erdei iskolai természet- és környezetvédelmi program/programok	4–6–10. évfolyam tanulócsoporthai számára szervezett közismereti tantárgyi (természet-

		és környezetismeret, biológia, földrajz, kémia, fizika) kapcsolódással, tematikus program/programok
4.	Ifjúsági és diákcsoportok számára szervezett aktív turisztikai program/programok	Természetjárás, aktív turisztikai – gyalog- és kerékpártúra, vízitúra, téli sport és lovasiskolai – tematikus program/programok
5.	Nemzetközi ifjúsági és diákmobilitási országismereti program/programok	Országismereti és/vagy partneriskolai programok, „Határtalanul!”-programok, illetve EU-s programok, pl. Comenius, Leonardo stb.

Forrás: saját szerkesztés

A bemutatott iskolai ifjúsági és diakturisztikai modell egy 12 évfolyamos, általános és középiskolát (négy- és nyolcosztályos gimnázium) is magába foglaló, többcélú intézmény összetett iskola modellje, de annak egyes elemei külön-külön és együttesen is adaptálhatóak a csak általános vagy csak középiskolai képzési profillal, iskolaszervezettel rendelkező iskolákban, intézményekben is. Az osztály- és/vagy tanulmányi kirándulások tervezése, szervezése és lebonyolítása vonatkozásában az aktuális jogszabályi szempontokat figyelembe véve a „tartalom”, a „részvétel” és a „költségvetés” jellemzői alapján szükséges és fontos is különbséget tenni. Az évközi és/vagy szünidőben szervezett osztály és/vagy tanulmányi kirándulások, tematikus „tábor/táborok”, erdei iskola, aktív turisztikai és nemzetközi mobilitások tervezése és szervezése során szemléletmódbeli, tartalmi és módszertani szempontból is célszerű prioritást adni az iskolán és tanórán kívüli programtervezésnek (*out of school learning*) és az ezzel összefüggő „élménypedagógiai” hatás (*experiential education*) előtérbe kerülésének. Az iskolai ifjúsági és diakturisztikai programok szervezése során célszerű tudatosan tervezni e programok és az iskolai közismereti tantárgy/tantárgyak – például magyar nyelv és irodalom, történelem és művészetek vagy földrajz, történelem és testnevelés vagy idegen nyelvek, földrajz és történelem stb. – alternatív tartalmi kapcsolódási lehetőségeit és összefüggéseit. A nemzetközi mobilitási programok tervezése és szervezése során tartalmi szempontból prioritást célszerű adni az iskolában tanított és tanult idegen nyelvek vonatkozásában az

alkalmazóképes tudás idegen nyelvi környezetben történő gyakorlásának és az idegen nyelvi kommunikáció lehetőségei biztosításának.

Az iskolai ifjúsági és diákturisztikai modell 1. pontjában a tanulmányi és/vagy osztálykirándulások egy-egy iskolában kialakított és működtetett rendszere az alapelemét képezi az intézmény ifjúsági és diákturisztikai modelljének, s meghatározó szerepet kap az iskolán és tanórán kívüli oktatás-nevelés folyamatában.

3. táblázat: Az iskolai osztály- és/vagy tanulmányi kirándulások modellje

Évfolyam	Osz- tály/tanulócsoport	Modellelem / tema- tikus programlehe- tőségek	Forma- és idődi- menzió
1–4. év- folyam	1–2. osztály	Az iskola és a la- kóhely közvetlen környezetének a megismerése (Nyíregyháza – Jó- saváros városrész, erdei tornapálya, Sóstói-erdő stb.)	Tanulmányi séta (1 nap)
	3–4. osztály	A lakóhely látniva- lóinak és neveze- tességeinek a meg- ismerése (Nyíregyháza)	Tanulmányi séta, utazás (1 nap)
5–8. év- folyam	5–6. osztály	A lakóhely és tá- gabb környezeté- nek a megismerése (Nyíregyháza, Sós- tógyógyfürdő, Sós- tóhegy)	Tanulmányi és/vagy osztályki- rándulás (1 nap)
	7–8. osztály	A megye természeti és épített szellemi örökségének a megismerése (Sza- bolcs-Szatmár-	Tanulmányi és/vagy osztályki- rándulás (1–2 nap)

		Bereg vármegye, Nyírség, Szatmár-beregi-síkság, Rétköz, nyíri Mezőség)	
9–12. évfolyam	9–10. osztály	Magyarországi országismereti tanulmányi és/vagy osztálykirándulás (Észak-Alföld, Dél-Alföld, Észak-Magyarország, Közép-Magyarország, Észak- és Dél-Dunántúl, Nyugat-Magyarország, Budapest)	Tanulmányi és/vagy osztálykirándulás (2–3 nap)
	11–12. osztály	Kárpát-medencei országismereti („Történelmi Magyarország”) tanulmányi és/vagy osztálykirándulás (Felvidék, Kárpátalja, Erdély, Délvidék, Burgenland stb.). Európai országismereti tanulmányi és vagy osztálykirándulás (Ausztria, Németország, Nagy-Britannia, Olaszország stb.)	Tanulmányi és/vagy osztálykirándulás (2–3–5 nap)

Forrás: saját szerkesztés

Az osztály és/vagy tanulmányi kirándulások tervezése, szervezése és lebonyolítása során, programjainak összeállításánál célszerű figyelembe venni a megismerés, az ismeretszerzés tér- és idődimenziójában a fokozatosság – „a

közelebbitől a távolabbi felé”, „a fokozatosan táguló földrajzi tér megismerése”, „a rövidebb-hosszabb időtartam” – elvét. Az osztály és/vagy tanulmányi kirándulások tervezése során egy 12, 8 vagy 4 évfolyamos iskolaszervezeti dimenzióban célszerű tematikusan és logikusan-didaktikusan megtervezni egy-egy osztály/tanulócsoporthoz osztály- és/vagy tanulmányi kirándulásainak egymáshoz kapcsolódó és egymásra épülő programegyüttesét, programsorozatot, például 4, 8 év/tanév vagy optimális esetben hosszabb időintervallumban is. Az osztály- és a tanulmányi kirándulások jellege és tartalma közötti különbségek, specifikumok – tanulmányi kirándulás / oktatási-művelődési tartalom, a pedagógia programhoz, keret-, illetve helyi tantervhez kapcsolódás, az ismeretszerző és szemléletformáló (kompetenciák) jelleg és a felfedező aktivitás (*out of school learning*), valamint az osztálykirándulás, kikapcsolódás és szórakozás (közösségszocializáció és csoportkohézió), élményszerzés és szemléletformálás (spontán ismeretszerzés), valamint pihenés és rekreáció – következtében napjainkban pozitív hatása miatt nagyobb mértékben kerül előtérbe a tanulmányi kirándulások évközi, a szorgalmi időszakban történő tervezése, szervezése és lebonyolítása. Az osztály- és/vagy tanulmányi kirándulások tervezése, szervezése és lebonyolítása során egy-egy nagy létszámú nevelési-oktatási intézményben, iskolában azt jelentős mértékben támogathatja és segítheti egy, az iskolában e célra létrehozott tematikus adatbázis, „adatbank”, amelyben például a különböző programlehetőségekkel, a praktikus közlekedéssel-szállítással, a szállás- és étkezési lehetőségekkel, várható költségekkel stb. kapcsolatos információkat lehet megtalálni és felhasználni („Jó gyakorlatok”).

Az iskolai ifjúsági és diákturisztikai modell 2. pontjában a „tábor/táborok” sajátos szegmensét képviselik egy-egy oktatási intézmény ifjúsági és diákturisztikai rendszerének.

4. táblázat: Az iskolai évközi és/vagy szünidőben szervezett tematikus „tábor/táborok” modellje

Tematikus programkategória	A modellelem tematikus programlehetőségei	Évfolyam/osztály / életkori szegmentáció	Forma- és idődimenzió
Humán ismeretközpontú programtartalommal és jelleggel szervezett tematikus program („tábor”)	Irodalmi-anyanyelvi „tábor” / („olvasótábor”) Idegen nyelvi „tábor” / (angol, né-	1–12. évfolyam 6–18 éves korosztálya számára differenciáltan, az életkori sajátosságok és pedagógiai,	Bentlakásos – iskolai és/vagy külső helyszínű – forma

	met, francia stb.)	pszichológiai, módszertani szempontok figyelembevételével tervezhető/szervezhető program	(„tábor”) (5–6 nap)
Reál ismeretközpontú programtartalommal és jelleggel szervezett tematikus program („tábor”)	Természettudományi „tábor” (matematika, informatika, fizika, kémia stb.) Turisztikai „tábor” (Boldogkőváralja)	1–12. évfolyam 6–18 éves korosztálya számára differenciáltan, az életkori sajátosságok és pedagógiai, pszichológiai, módszertani szempontok figyelembevételével tervezhető/szervezhető program	Bentlakásos – iskolai és/vagy külső helyszínű – forma („tábor”) (5–6 nap)
Művészetek ismeretközpontú programtartalommal és jelleggel szervezett tematikus program („tábor”)	Művészeti „tábor” (vizuális kultúra, rajz-grafika, kézművesség, zene stb.) „Tánc-tábor” (néptánc, modern tánc stb.)	1–12. évfolyam 6–18 éves korosztálya számára differenciáltan, az életkori sajátosságok és pedagógiai, pszichológiai, módszertani szempontok figyelembevételével tervezhető/szervezhető program	Bentlakásos – iskolai és/vagy külső helyszínű – forma („tábor”) (5–6 nap)
Sport ismeretközpontú programtartalommal és jelleggel szervezett tematikus program („tábor”)	„Sporttábor” (torna, aerobics, gumiasztal, labdajátékok, aktív turizmus stb.) „Sporttábor”, „vízitúrátábor” (evezés, kajak-kenu stb.),	1–12. évfolyam 6–18 éves korosztálya számára differenciáltan, az életkori sajátosságok és pedagógiai, pszichológiai, módszertani szempontok	Bentlakásos – iskolai és/vagy külső helyszínű – forma („tábor”) (4–5–6)

	„télisport-tábor” (sí, snowboard, szánkó stb.)	figyelembevételével tervezhe- tő/szervezhető prog- ram	nap)
Életmód-életvitel ismeretközpontú programtarta- lommal és jelleg- gel szervezett te- matikus program („tábor”)	Életmód-életvitel „tábor” (népi ha- gyományok és kul- túra, digitális világ és kultúra stb. Sátor- táborjaújhely) Közösségfejlesztő- közösségépítő „tá- bor”, (szociális készségek, közös- ségszocializáció stb.)	1–12. évfolyam 6– 18 éves korosztálya számára differenci- áltan, az életkori sa- játosságok és peda- gógiai, pszichológiai, mód- szertani szempontok figyelembevételével tervezhe- tő/szervezhető prog- ram	Bentlaká- sos – isko- lai és/vagy külső helyszínű – forma („tábor”) (5–6 nap)

Forrás: saját szerkesztés

Az iskolai évközi és/vagy szünidőben szervezett tematikus „tábor/táborok” tervezése és lebonyolítása – azok programjának és tartalmának, oktatási-nevelési szerepének az iskola Pedagógia programjába, keret- és vagy helyi tantervébe illesztve – tervezhető a tanév/iskolaév szorgalmi időszakában is. A tanév/iskolaév szorgalmi időszakában tervezhető és szervezhető s az iskola Pedagógia programjába, keret- és vagy helyi tantervébe illeszthető „tábor/táborok” közé sorolhatjuk például a természet- és környezettudatos magatartást, nevelést előtérbe helyező erdei iskolai, az idegen nyelvek alkalmazóképes tudását, gyakorlását támogató országismereti, valamint a testnevelés tanításához, a mozgáskultúra fejlesztéséhez hozzájáruló, azt támogató téli sporttáborok (sí, szánkó, snowboard stb.) lebonyolítását is.

A tanév/iskolaév szorgalmi időszakának befejezése, zárása után az ún. „nyári szünidőben” szervezhető programok, „tábor/táborok” sorában az elmúlt években előtérbe kerültek olyan programlehetőségek, amelyek közvetlenül a tanév zárását követő időterminusban, június 3. és 4. hetében kétfajta, ún. nem bentlakásos „iskolai napközi” és „bentlakásos tábor” formájában, a tanórán és iskolán kívüli (*out of school learning*) jelleget és az élménypedagógiai hatást (*experiential education*) előtérbe helyezve kerültek lebonyolításra pozitív eredménnyel (Pl. EFOP-3.3.5-17-2017-00069 „Korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását segítő Iskolai Közösségi Program kísérleti megvalósítása” c. projekt). A különböző iskolai évközi és/vagy szünidőben

szervezett tematikus „tábor/táborok” tervezését, szervezését és lebonyolítását jelentős mértékben támogathatja és segítheti olyan infrastrukturális és technikai bázis, olyan adottságok, amelyekkel az iskolát fenntartó intézmény (pl. felsőoktatási intézmény, egyetem, főiskola) és/vagy önmaga az iskola, az iskolában működő diákszervezet, alapítvány (pl. diákegyesület) rendelkezik. Ez lehet például egy vízparti, hegyvidéki vagy erdőségben levő ingatlan, „kulcsos ház”, üdülő, illetve személyszállító jármű, kerékpárok, csónakok, sátrak stb. (A Nyíregyházi Egyetem Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium fenntartója, a Nyíregyházi Egyetem rendelkezik például Rakamazon egy vízparti üdülővel, személyszállító kapacitással, az iskolában működő Diákegyesület pedig Boldogkőváralján, hegyvidéki környezetben egy ingatlannal / „kulcsos házzal”, a Tisza partján, Tiszalökön egy telekkel, valamint kerékpárokkal és sátrakkal is.)

Az iskolai ifjúsági és diákturisztikai modell 3. pontjában – egy-egy iskola, annak diákjait a felnövő generáció tagjaiként hangsúlyozva – több szempontból is kiemelt helyet és szerepet játszanak az erdei iskolák, az erdei iskolai program/programok.

5. táblázat: Az iskolában szervezett erdei iskola modellje

Évfolyam	Évfolyam/osztály	Modellelem / tematikus programlehetőségek	Forma- és idődimenzió
1–4. évfolyam	4. évfolyam osztályai	Tájékozódás térben és időben, meteorológiai ismeretek „Természetbúvár”-ismeretek, terepi vizsgálatok, a természet tavasszal, ősszel és télen A Harangodi-erdő, homokfűves puszta, tó és tópart élővilágának megismerése (Harangodi-víztározó) Az erdő és az ember, az erdő mint megújuló természeti erőforrás, erdő és klíma viszonya, az erdész munkája, az erdő mint életközösség, fenntartható erdőgazdálkodás („Pagony”-	Bentlakásos forma („tábor”) (5 nap)

		tanösvény). Őshonos magyar háziállatfajták megismerése és gondozása Vadászati hagyományok, vadgazdálkodás, trófeák, vadászkutya-bemutató, íjászat, solymászbemutató („Őzike”-tanösvény). Természet- és környezetvédelem, fenntartható fejlődés Erdei botanika, madárvédelem, állatvédelem, kenyérsütés Helytörténet (Napkor története, a Gulag- emlékkiállítás helytörténeti vonatkozásai, rendhagyó történelemóra) (Domina, 2019)	
5–8. évfolyam	6. évfolyam osztályai	(A programlehetőségek tematikája a 6. évfolyamon megegyezik, de tartalmában és módszertanában az életkori sajátosságokhoz igazodik.)	Bentlakásos forma („tábor”) (5 nap)
9–12. évfolyam	10. évfolyam osztályai	(A programlehetőségek tematikája a 12. évfolyamon megegyezik, de tartalmában és módszertanában az életkori sajátosságokhoz igazodik.)	Bentlakásos forma („tábor”) (5 nap)

Forrás: saját szerkesztés

Az erdei iskolai programok – „Iskola az iskolában” – színes és változatos tevékenységrendszerének céljai: a környezeti nevelés, a természettudományos ismeretterjesztés, a képességek, készségek és jártasságok fejlesztése, az aktív cselekvésen alapuló ismeret- és élményszerzés, a hagyományok meg-

ismerése és tisztelete, a nemzeti identitás erősítése, illetve nem elhanyagolhatóan az életviteli orientáció. Az erdei iskola pedagógiai, szakmai és módszertani szempontból legoptimálisabb szervezésének és lebonyolításának formája egy 12 évfolyamos, többcélú intézmény, összetett iskola esetében annak a 4., 6. és 10. évfolyamos osztályai/tanulócsoportjai számára történő modellezése. A 4. évfolyamos diákok már rendelkeznek olyan, többek között természet- és környezeti alapismeretekkel, olyan közösségi szocializációs szinten állnak, amelyek birtokában eredményes és hatékony tevékenységet tudnak végezni az erdei iskolában. Ezt – közismereti tantárgyi tudásuk bővítése-bővülése után – magasabb fokon és szinten tudják folytatni a 6. évfolyamon, majd a 10. évfolyamon a természet- és környezetvédelemmel kapcsolatos, speciális erdei iskolai műveltségi és gyakorlati ismereteiket tudják és képesek szintetizálni. (Optimális esetben egy diák a 12 évfolyamos iskolában 3 alkalommal vehet részt erdei iskolai programban.) Az erdei iskola szakmai és pedagógiai céljait, valamint feladatait a leghatékonyabban olyan formában tudja elérni és megvalósítani, ha azt többnapos – legalább 3–4, optimálisan 5 napos – időtartamban és ún. bentlakásos formában, természetközeli környezetben szervezi, valósítja meg. (A Napkori Erdőgazdák Zrt. fenntartásában és a Nyíregyházi Egyetem Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium szakmai részvételével működő Harangodi Erdészeti Erdei Iskola az Alföld északkeleti részén, a Nyírség szívében, Nyíregyházától 15 km-re keletre, Napkor község határában, 130 méter tengerszint feletti magasságban, a csendet, nyugalmat, tiszta levegőt és különleges természeti szépségeket magába foglaló Harangodi-erdőben, természetközeli környezetben található.)

Az iskolai ifjúsági és diákturisztikai modell 4. pontjában az aktív turizmus és annak önmagában is összetett programlehetőségei a modell sokszínű, összetett elemét jelentik turisztikai és nemkülönben az iskolán és tanórán kívüli élménypedagógiai szempontból is kiemelkedő oktatás-nevelés lehetőségeit tekintve.

6. táblázat: Az iskolában szervezett aktív turisztikai programmodell

Aktív turisztikai forma	Az aktív turizmus célja és programja	Évfolyam/osztály / életkori szegmentáció	Speciális elem/elemek
Gyalogtúra – természetjárás	A „szűkebb” lakóhely környékének és környezetének a felfedezése, meg-	1–12. évfolyam 6–18 éves korosztálya számára differenciáltan, az életkori saját-	A gyalogtúra tervezése és megvalósítása a célt és a program jellegét tekintve

	ismerése (pl. Sóstói-erdő, Bujtosi-tó, Tuzson J. Botanikus kert stb.) A „tágabb” lakóhely környékének és környezetének a felfedezése, megismerése (pl. Sóstógyógyfürdő, Sóstó ZOO, Sóstóhegy stb.) A megye egy-egy területének és környezetének a felfedezése, megismerése (pl. Harangodi-erdő és víztározó, Máriapócs, Bátorligeti ősláb stb.) A régió egy-egy területének és környezetének a felfedezése, megismerése (pl. Tisza-tó, Tokaj, Hortobágy stb.) Az ország egy-egy területének és környezetének a felfedezése, megismerése (pl. Miskolc-Lillafüred, Mátra-Kékes, Budapest stb.).	tosságok és pedagógiai, pszichológiai, módszertani szempontok figyelembevételével tervezhető/szervezhető program	szervezhető kombinált – gyalog-, kerékpáros és autós/buszos – túra formájában
--	--	---	--

Kerékpáros túra	A „szűkebb” lakóhely környékének és környezetének a felfedezése, megismerése (pl. Jósaváros, Kertváros, Nyíregyháza-Oros stb.) A „tágabb” lakóhely környékének és környezetének a felfedezése, megismerése (pl. Sóstógyógyfürdő, Sóstóhegy, Nyírszőlős, Nyírtelek Nagyszállás stb.) A megye egy-egy területének és környezetének a felfedezése, megismerése (pl. Nyírség, Nagykálló, Harangodi-erdő és víztározó, Kállósemjén, Máriapócs, Nyírbátor stb.) A régió egy-egy területének és környezetének a felfedezése, megismerése (pl. Tokaj, Szabolcs, Rakamaz, Erdő-	1–12. évfolyam 6–18 éves korosztálya számára differenciáltan, az életkori sajátosságok és pedagógiai, pszichológiai, módszertani szempontok figyelembevételével tervezhető/szervezhető program	A kerékpáros túra tervezése és megvalósítása a célt és a program jellegét tekintve szervezhető kombinált – kerékpáros és autós/buszos – túra formájában
------------------------	--	---	--

	bénye, Boldogkőváralja stb.) Az ország egy-egy területének és környezetének a felfedezése, megismerése (pl. Balaton, Dél-Alföld, Nyugat-Magyarország stb.) Egy-egy ország területének és környezetének a felfedezése, megismerése (pl. Szlovákia és Lengyelország, Románia – Erdély, Szerbia – Délvidék, Duna völgye, Finnország stb.)		
Vízitúra	A „szűkebb” vagy a „tágabb” lakóhely és a megye környékén, területén szervezett vízitúra, „vizes” program (pl. Leveleki-tó, Felső-Tisza stb.) A „régió” és az ország területén szervezett vízitúra, „vizes” program (pl. Bodrog folyó, Tisza fo-	1–12. évfolyam 6–18 éves korosztálya számára differenciáltan, az életkori sajátosságok és pedagógiai, pszichológiai, módszertani szempontok figyelembevételével tervezhető/szervezhető program	A vízitúra tervezése és megvalósítása a célt és a program jellegét tekintve szervezhető kombinált – autós/buszos – és vízitúra – formában.

	lyó, Közép- és vagy Alsó-Tisza stb.) Nemzetközi, egy-egy ország területén szervezett vízitúra, „vizes” program (pl. Ukrajna – Kárpátalja /Tisza folyó/ „Nemzetközi Tisza-túra”, Szlovénia – Száva folyó, Szerbia – Tisza folyó stb.)		
Téli sportprogram	Az ország területén szervezett téli sportprogram – sí, szánkó, snowboard –, téli sport-tábor (pl. Tokaj – Tokaji-hegy, Mátra – Kékestető, Budapest – Normafa stb.). A Magyarországon kívül szervezett téli sportprogramok – sí, szánkó, snowboard –, téli sport-tábor – klasszikus és lehetséges színterei, helyszínei pl. Szlovákia – Alacsony- és Magas-	1–12. évfolyam 6–18 éves korosztálya számára differenciáltan, az életkori sajátosságok és pedagógiai, pszichológiai, módszertani szempontok figyelembevételével tervezhető/szervezhető program	A téli sportprogram/tábor tervezése és megvalósítása a célt és a program jellegét tekintve kombinált – autós/buszos és téli sportági – formában szervezhető

	Tátra, Lengyelország – Zakopane, Ausztria – Keleti-Alpok, Olaszország – Dolomitok stb.)		
Lovasiskolai program	Iskolafenntartói bázisú, lovasiskolai infrastruktúra, tárgyi-technika és személyi feltételek igénybevételével szervezett lovasiskolai program/programok (pl. Nyíregyházi Egyetem Eötvös-gyakorlóiskola stb.) „Külső” szolgáltatói bázisú, lovasiskolai infrastruktúra, tárgyi-technika és személyi feltételek igénybevételével szervezett lovasiskolai program/programok (pl. Nyíregyháza és környékének lovardái stb.)	1–12. évfolyam 6–18 éves korosztálya számára differenciáltan, az életkori sajátosságok és pedagógiai, pszichológiai, módszertani szempontok figyelembevételével tervezhető/szervezhető program	A lovasiskolai program tervezése és megvalósítása a célt és a program jellegét tekintve kombinált – autós / buszos és lovasiskolai sportági – formában szervezhető.

Forrás: saját szerkesztés

Az iskolában szervezett aktív turisztikai programok, így például a természetjárás/gyalogtúrák többféle formában és megoldással tervezhetők és szervezhetők. A lakóhely és környéke felfedezését – például környékbeli erdő, erdei tornapálya – és megismerését beilleszthetjük például a természetisme-

ret-környezetismeret és a testnevelés tantárgy programjába vagy a délutáni szabadidős programok sorába („napközis séta”). A távolabbi tájak-területek, városok felkeresését és bebarangolását tervezhetjük a hétvégi pihenőnapokon, az iskola szünetében, de az iskolai Pedagógiai programhoz, keret-, illetve helyi tantervhez kapcsolva (*out of school learning*) beilleszthetjük azt/azokat a szorgalmi időszakban történő megvalósításba is.

Az Eötvös-gyakorlóiskolában egy nagyon népszerű és sikeres projekt a „Négy évszak – négy túra” címet viselő programsorozat, amely során az iskola diákjai és pedagógusai egy iskolaévben, minden évszakban teljesítenek egy-egy tematikusan megtervezett s különböző programelemek megvalósítását célul kitűző túrát. Az iskolában szervezhető kerékpáros programok, kerékpártúrák tervezhetők és szervezhetők az iskolaközi és a nyári szünetében, de az iskola Pedagógiai programjához, alkalmazott keret-, illetve helyi tantervéhez illesztve a szorgalmi időszakban, rövidebb távon/távokon, például az iskola és a település környékének bejárásával egy tanítási napon, valamint hosszabb távon/távokon, például regionális és/vagy országos szinten, illetve nemzetközi relációban egy-egy hét alatt is lebonyolíthatók.

Az iskolai kerékpáros turisztikai programok rendszerét célszerű az életkori sajátosságokat, pedagógia-pszichológia és módszertani szempontokat is figyelembe véve s hagyományt teremtően tematikusan tervezni és összeállítani. E programok rövid és hosszabb távú céllal és tartalommal megvalósíthatók különböző projektek, mint például a „Határtalanul!”-program/programok kereti között is. Az Eötvös-gyakorlóiskolában jól kialakult rendszere van a kerékpáros aktív turizmusnak, melynek során és keretei között az iskola diákjai a „szűkebb szülőföld”, Nyíregyháza és környéke, a Nyírség, Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye és a tágabb térség/térségek, Észak-Magyarország, Dél-Alföld, Nyugat-Magyarország mellett, az „ép testben ép lélek” elvét vallva és óriási élményt szerezve eljutottak olyan országokba is, mint például Ausztria, a Duna völgye, Szlovákia és Lengyelország, az Északnyugati-Kárpátok, Zakopane, Románia, Erdély, Székelyföld és Finnország, a Finn-tóvidék, az Északi-sarkkör.

Az iskolában szervezhető „vizes” sportágak programjai közül az úszás/úszásoktatás az iskola Pedagógiai programjához, keret-, illetve helyi tantervéhez kapcsolva beépíthető a testnevelés tantárgy programjába, míg az ún. technikai jellegű vízi sportágak, például az evezés, a kajak-kenu stb. programjainak megvalósítását a hétvégi pihenőnapok mellett az évközi és a nyári, közvetlenül a szorgalmi időszakot követő szünetében is tervezhetjük rövidebb, egy-egy napos időtartammal vagy hosszabb, többnapos „tábor” formájában is. A programok tervezését és megvalósítását jelentősen támogathatja az olyan fenntartói-iskolai infrastruktúra rendelkezésre állása, mint például az uszoda, vízparti ingatlan stb. megléte, amelynek bázisán az ún. „vi-

zes” sportágak szervezhetők. Az Eötvös-gyakorlóiskola a diákjai számára tanévenként különböző korcsoportokban a fenntartó Nyíregyházi Egyetem működtetésében levő uszodában bonyolítja le a testnevelésórák kereti között szervezett úszásoktatást. Evezést, kajakozást-kenuzást rövid távú, egynapos programként az Eötvös-gyakorlóiskola a közeli vizes helyszíneket – például a Leveleki-tó, a Tisza, a Bodrog – és infrastruktúrát igénybe véve az iskola „Egészségnap” című programegyüttesébe illesztve a szorgalmi időszakban, tanítási napon bonyolítja le.

Az iskolában szervezhető téli sportágak programjai, például a síelés, szánkózás, snowboard stb. az iskola Pedagógiai programjához, keret-, illetve helyi tantervéhez kapcsolva beépíthető a testnevelés tantárgy programjába. A téli sportági programok, így például a sítáborok megvalósítását a szorgalmi időszakban és/vagy az évközi iskolai szünetekben egyaránt tervezhetjük. Az ún. téli sportági programok lebonyolításának egyik fontos feltétele az alkalmas terepviszonyok megléte (helyszín) és a megfelelő időjárás, hóviszony, mellyel összefüggésben e programok lebonyolításának színterei általában a környező, hegyvidékben „gazdag” országok lehetnek. A téli sportprogramok tervezésének és lebonyolításának is egyik fontos technikai kérése, hogy a szervezés önálló vagy csak részben önálló, például a személyszállítási szolgáltatót igénybe vevő és/vagy komplexen egy utazási iroda közvetítésével történő megoldása. Mindegyik alternatíva megfelelő megoldást nyújthat, melynek során mindegyik esetben az utazó és programon részt vevő diákok biztonságos utaztatása és programjának lebonyolítása kap prioritást.

Az iskolai ifjúsági és diákturisztikai modell 5. pontjában a nemzetközi mobilitási és országismereti program/programok a sokszínű turisztikai jellegük és szerepük mellett meghatározóan jelennek meg a diákok iskolán és tanórán kívüli ismeret-, tudás- és szemléletmódjának alakításában, s külön kiemelten az idegen nyelvek gyakorlásának-fejlesztésének lehetőségeként, színtereként.

7. táblázat: Az iskolában szervezett nemzetközi diákmobilitások modellje

Nemzetközi mobilitási forma/kategória	Mobilitási cél és tartalom	Évfolyam/osztály / életkori szegmentáció	Speciális elem/elemek
Iskolai szervezésű csoportos országismereti program	Ausztria, Németország, Franciaország, Nagy-Britannia, Oroszország –	1–12. évfolyam 6–18 éves korosztálya számára differenciáltan, az életkori sajátosságokhoz igazítva	Az iskolában oktatott idegen nyelvekhez kapcsolódó célországot/országokat

	idegen nyelv/nyelvek gyakorlása, alkalmazása és általános országismereti program.	tosságok és pedagógiai, pszichológiai, módszertani, szakmai szempontok figyelembevételével tervezhető/szervezhető program	kat felkereső, felfedező és megismerő program (pl. Eötvös-gyakorlóiskola – angol, német, francia, olasz és orosz nyelvterület)
Együttműködés keretében szervezett egyéni nemzetközi mobilitás (pl. AFS Magyarország Nemzetközi Cse-reprogram Alapítvány)	Európa és más kontinens bármely országa fogadó szervezetével kialakított kapcsolat egyéni diák-, illetve csoport-mobilitási program megvalósítására, lebonyolítására	A 9–12. évfolyam a 15–18 éves korosztálya számára differenciáltan, az életkori sajátosságok és pedagógiai, pszichológiai, módszertani, szakmai szempontok figyelembevételével tervezhető/szervezhető program	Az iskolában oktatott idegen nyelvekhez kapcsolódó célországgal/országokkal, szervezeteivel kialakított kapcsolat (pl. Eötvös-gyakorlóiskola – francia és orosz nyelvterület)
Iskolaközi partneriskolai együttműködés („partner- vagy testvériskola”)	Európa és más kontinens bármely országa – az idegen nyelv/nyelvek gyakorlása, alkalmazása, általános országismeret és együttműködés, közös programok megvalósítása.	1–12. évfolyam 6–18 éves korosztálya számára differenciáltan, az életkori sajátosságok és pedagógiai, pszichológiai, módszertani, szakmai szempontok figyelembevételével tervezhető/szervezhető program	Az iskolában oktatott idegen nyelvekhez kapcsolódó célországgal/országokkal, iskoláival kialakított kapcsolat (pl. Eötvös-gyakorlóiskola – angol, német, francia, olasz és orosz nyelvterület)
Nemzetközi együttműködési rendszer-	Európa és más kontinens bármely országa –	A 9–12. évfolyama 15–18 éves korosztálya	A 9–11. évfolyamon tanuló középiskolások

ben/formában szervezett program (pl. Tempus Közalapítvány / „Erasmus+”)	az idegen nyelv/nyelvek tanulása, gyakorlása, alkalmazása, általános országismeret.	számára differenciáltan, az életkori sajátosságok és pedagógiai, pszichológiai, módszertani, szakmai szempontok figyelembevételével tervezhető/szervezhető program	idegen nyelvi készségeit, gyakorlását és alkalmazását célul tűző program. (pl. Eötvös-gyakorlóiskola – angol és német nyelvterület / Írország és Németország).
A Határtalanul! projekt keretében szervezett program (Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.)	Szlovákia – Felvidék, Ukrajna – Kárpátalja, Románia – Erdély, Szerbia – Vajdaság, Szlovénia és Horvátország – Délvidék, a határainkon kívül élő külföldi magyar-sággal kapcsolatos földrajzi, történelmi, irodalmi, néprajzi és gasztronómiai és kulturális ismereteknek a gyarapítása, bővítése, az egészséges nemzet- és identitástudat erősítése	A 7–12. évfolyama 13–18 éves korosztálya számára differenciáltan, az életkori sajátosságok és pedagógiai, pszichológiai, módszertani, szakmai szempontok figyelembevételével tervezhető/szervezhető program	Az egykori „Történelmi Magyarország” ma más országokhoz tartozó, magyar nemzetiségűek lakta területeit felkereső, felfedező és megismerő program (pl. Szlovákia – Felvidék, Ukrajna – Kárpátalja, Románia – Erdély, Szerbia – Vajdaság, Szlovénia és Horvátország – Délvidék).

Forrás: saját szerkesztés

Az iskolai szervezésű, csoportos országismereti programokat, valamint a nemzetközi partner- vagy testvériskolai kapcsolatokat kialakítását célszerű az iskolában oktatott idegen nyelvekhez illesztve azokban az országokban működő iskolával/iskolákkal tervezni és szervezni, így a mobilitások az országismereti, földrajzi, történelmi, művészeti-kulturális stb. jellegű ismeret-

szerzés és a közösségi kapcsolatok kialakítása-fejlesztése mellett jelentősen hozzájárulnak a tanult idegen nyelv alkalmazóképes és kommunikatív gyakorlásához, műveléséhez is. (Az Eötvös-gyakorlóiskolában tanított/tanult öt idegen nyelvhez, az angol, a német, a francia, az olasz és az orosz nyelvhez kapcsolódóan az elmúlt években nemzetközi mobilitás keretében az iskola diákjai eljutottak Nagy-Britanniába, Franciaországba, Ausztriába, Németországba és Olaszországba.) Az iskolában az iskola diákjai és osztályai/tanulócsoportjai számára és részvételével, közvetítő együttműködésével szervezhető egyéni és csoportos nemzetközi mobilitásoknak a perszonális és intézményi kapcsolatépítés mellett ugyancsak jelentős szerepe van az idegen nyelv/nyelvek hatékony és alkalmazóképes elsajátításában és művelésében. Mindemellett e kapcsolatok színesíthetik és gazdagíthatják egy-egy iskola mindennapi életét is.

Az Eötvös-gyakorlóiskolában az elmúlt években ún. nemzetközi cserediákprogram keretében diákjaink rövidebb-hosszabb időt tölthettek például Franciaországban és Oroszországban, míg az iskola a földünk különböző országaiból, például Svédországból, Japánból, Thaiföldről, Kínából és Hong Kongból is fogadott „cserediákokat”. Az iskolai nemzetközi mobilitásokat és elsősorban az idegen nyelvek hatékony tanítását és tanulását támogató program indult állami-kormányzati támogatással a 2019–2020-as tanévben, amely a középiskolák 9. és 11. évfolyamán tanuló diákok számára biztosít szervezett és koordinált lehetőséget a választott és tanult idegen nyelv/nyelvek idegen nyelvi környezetben történő tanulására és gyakorlására. Az iskolák ezzel a lehetőséggel a professzionális szervezők (Tempus Közalapítvány) közreműködésével élhetnek, ami komoly előrelépést, („mértőföldkő”) jelent ezen a területen. (Az idegen nyelvek tanulásával és gyakorlásával összekapcsolt nemzetközi mobilitás e tervezett formája sajnos különböző okok miatt jelenleg nem releváns.)

A „Határtalanul!”-programsorozat mint a nemzetközi aktivitásban való részvétel elsősorban az iskola, a diákok egészséges nemzettudatának, a nemzeti identitásnak az erősítéséhez, a „magyar–magyar” kapcsolatok ápolásához és erősítéséhez járul hozzá nagyon jelentős mértékben. Egy 12 évfolyamos iskolaszerkezettel, képzési profillal és programmal rendelkező oktatási intézményben a diákoknak lehetősége van például az általános iskola 7. évfolyamán olyan mobilitásra, amely során a „Történelmi Magyarország” ma más országokhoz tartozó területein élő, magyar nemzetiségűek lakta tájakra és városokba, településekre juthatnak el, megismerkedve és megismerve az ott élő embereket és kultúrájukat. A középiskolai diákok pedig partneriskolai együttműködést kialakítva olyan kölcsönös utazások, programok részesei lehetnek, amelyeknek a középpontjában az előzőekben leírtak mellett egy-egy közösen megvalósított aktivitás, program és produktum áll. Az Eötvös-

gyakorlóiskola az elmúlt években mind az általános, mind pedig a középiskolai relációban rendszeres résztvevője a „Határtalanul!”-programsorozatnak. Olyan nagy sikerű projekteket tudott lebonyolítani és megvalósítani – mint például az „1848–49 szellemi és kulturális öröksége Baróton és Nyíregyházán”, „A népi étkezés hagyományai és ízei Erdővidéken és a Nyírségben”, „A környezetterhelés értékei és mérése a Vajdaságban és a Nyírségben”, „Székelyföld és a Nyírség természeti és kulturális értékeinek nyomában” vagy a „Honfoglaló őseink emlékeinek nyomában Kárpátalján és Északkelet-Magyarországon” címeket és mottókat viselő programok – amelyek révén napjainkra a diákjaink eljuthattak és megismerhették már a „Történelmi Magyarország” mindegyik részét, területét.

Az iskola és az ifjúsági és diákturizmus sokrétű s modellezhető összefüggéseinek és kapcsolatának belül az iskolán és tanórán kívüli élményalapú oktatás-nevelés (*out of school learning / experiential education*) során és folyamatában napjainkra egyre inkább előtérbe kerül és teret nyer az aktív turizmus, s azon belül annak szinte mindegyik formája. Az iskolán és tanórán kívüli oktatás-nevelés és az aktív turizmus összefüggéseiről és sokrétű kapcsolatának gyakorlati megvalósításáról-megvalósíthatóságáról, „jó gyakorlatáról” kerül kiemelésre az alábbiakban néhány gondolat.

E gondolatok bevezetéseként elevenítsük fel a „Nemzeti Turizmusfejlesztési Stratégia 2030” című dokumentum definiálta aktív turizmus fogalmi meghatározását: „Az aktív turizmus olyan turizmusforma, amely esetében a turista utazásának motivációja valamilyen fizikai aktivitást igénylő szabadidős vagy sporttevékenység gyakorlása (például a természetjárás, a kerékpáros, a vízi-, a vitorlás-, a lovas, a kaland- és extrém turizmus, a golf-, a horgász-, a vadász-, a futó-, a sí- és az ökoturizmus)” (NTS, 2030).

Az aktív turizmus különböző formáinak szerepét és fontosságát jól érzékeltetik a Miniszterelnökségen belül működő s az „Aktív Magyarország” Államtitkársága által szervezett konferencián elhangzottak a „drámaian keveset mozgunk” vonatkozásában: Magyarország lakosságának megközelítően háromnegyed része nem sportol, vagy csak ritkán teszi ezt. A „Soha nem sportolók aránya az EU-ban (sport mint pl. úszás, kondíció, futás)” című „Eurobarométer 2022” statisztikája alapján Magyarország az 59%-os negatív értékével a hatodik helyet foglalja el a legkevésbé aktív országok sorrendjében. „A mozgás gyógyszer” kiemeléséhez kapcsolódóan: egy heti 2,5 órás mozgás jelentősen járulhat hozzá a különböző szív- és érrendszeri, a cukorbetegség és más egészségügyi problémák preventív megelőzéséhez. „A teljesítmény öröme” hangsúlyos megjegyzéshez kapcsolódóan: a rendszeres aktív mozgás és sportolás mentálisan is kondicionáló szerepet tölt be az abban részt vevők számára.

Az aktív mozgásnak és sportolásnak – benne például az aktív turizmus egyik igen népszerű formájának, a kerékpározásnak – a preventív egészségmegőrzés, az egészséges életvitel és életmód meg- és fenntartásában betöltött szerepét hangsúlyozza a több minisztérium (TIM, BM) és a Közlekedéstudományi Intézet (KTI) az „Európai Mobilitási Hét” című programjához kapcsolódó „kerékpáros” témájú pályázati felhívásának kommunikációs anyagában: *„A rendszeres kerékpározás segíti egészségünk megőrzését: a bringázással elkerülhető a depresszió, a kerekezés stresszoldó hatású, csökkenti a szív- és érrendszeri, valamint a cukor- és daganatos betegségek kialakulásának kockázatát, fitten tart, kontrolálható vele testsúlyunk, és egyben erősödik immunrendszerünk, izomzatunk, szívünk és tüdőnk is.”* A kerékpározás – az egészséges életvitel és életmód szempontjából – kiemelkedő szerepének a hangsúlyozása mellett ugyancsak fontos, s a mentális egészségünk szempontjából is aktualitás gondolatokat rögzít ugyanez a kommunikációs anyag: *„A bringázás nyújtotta szabadságérzés boldogabbá tesz, így a biciklizés az egyik legkedveltebb aktív kikapcsolódás. „Ki gépen száll fölébe, annak térkép e táj”, de annak, aki bringával tekeri végig az utat a dombok között kanyargó erdei úton fel egy középkori vár romjaihoz vagy egy folyóparti töltesen, netán hegyvidéki vagy alföldi tájakon tapossa a pedált, annak olyan intenzív személyes élményben lehet része, amely a későbbiekben is élő emlék marad”* (KTI, 2022).

Egy iskolában, amely az aktív turizmus különböző formáiban rejlő, a fentiekben kiemelt preventív egészségmegőrzésben szerepet játszó és nemkülönben az iskolán és tanórán kívüli oktatással-neveléssel összekapcsolt reformpedagógiai lehetőségeket tudatosan be kívánja építeni pedagógiai-oktatási programjába, célszerű ennek tervezésére-szervezésére és a megvalósításának támogatására egy professzionális koordináló szakmai csoportot létrehozni. Az aktív turizmusnak az iskolán és tanórán kívüli oktatást-nevelést az élménypedagógiával összekapcsoló megjelenését hatékonyan támogatja egy olyan „iskolai aktív turisztikai team”, amelynek tagjai sorában az intézményvezetés, az egyes szakmai munkaközösségek szaktanárai – például a humán (irodalom, történelem stb.), a reál (földrajz, biológia, fizika, kémia stb.) és az ún. készségtárgyakat (testnevelés stb.) képviselő szaktanárok, pedagógusok vesznek részt.

A Nyíregyházi Egyetem Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziumban, ahol működik egy, a fentiekben kiemelt „iskolai aktív turisztikai team”, ennek eredményeként az iskola mindennapi életében, tevékenységében és a diákokkal, valamint közvetve a szülőkkel együtt megvalósított programokban több olyan elem jelent meg és ötvöződött – mint például az iskolán és tanórán kívüli kimozdulás, az ismeret- és szemléletmód-gyarapító, élményt nyújtó utazás, az aktív mobilitás (kerékpározás), a miénktől eltérő és távol

levő természeti és társadalmi környezet, más kultúrák felfedezése és megismerése, a sokoldalú gondolkodás és szemléletformálás s nem utolsósorban az aktív és tartalmas közösségi élet –, amelyek együttes szerepe, hatásai és eredménye pozitív szerepet tölt be a diákok ismereteinek gyarapításában, szemléletformálásában, személyiségük értékorientált alakításában egyaránt.

Az Eötvös-gyakorlóiskola aktív turisztikai szakmai csoportja az aktív turizmus különböző formáit tekintve például az alábbi – s az intézmény hagyományos programrepertoárjában szereplő – kidolgozott aktivitásokat, mobilításokat ajánlja és kínálja megvalósításra diákjai és pedagógusai számára:

8. táblázat: Aktív turisztikai programok

Aktív turisztikai forma	Ajánlás – aktív turisztikai program
GYALOGTÚRA – TERMÉSZETJÁRÁS	○ Séta – gyalogtúra a Sóstói-erdőben ○ „Négy évszak – négy túra” ○ Zempléni-hegység / Boldogkőváralja – Regéc – túra az Országos Kéktúra egy szakaszán
KERÉKPÁROS TÚRA	○ Nyíregyháza – Sóstógyógyfürdő/Sóstóhegy (aktív turisztikai kerékpáros program) ○ Nyíregyháza–Tokaj–Nyíregyháza (aktív turisztikai kerékpáros program) ○ Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye (aktív turisztikai kerékpáros program) ○ Magyarországi tavak (Balaton, Velencei-tó, Tisza-tó) aktív turisztikai kerékpáros program) ○ Erdély–Székelyföld–Erdővidék (aktív turisztikai kerékpáros program), Felvidék (aktív turisztikai kerékpáros program), Délvidék (aktív turisztikai kerékpáros program) „Ausztria – Duna völgye” (aktív turisztikai kerékpáros program)
VÍZITÚRA	○ Túr (aktív turisztikai vízitúra és program) ○ Bodrog (aktív turisztikai vízitúra és program) ○ Tisza (aktív turisztikai vízitúra és program)
TÉLI SPORTPROGRAMOK (SÍTÁBORI PROGRAM)	○ Szlovákia (aktív turisztikai sítábor és program) ○ Lengyelország – Zakopane (aktív turisztikai sítábor és program) ○ Ausztria (aktív turisztikai sítábor és program)

LOVASISKOLAI PROGRAM	o Nyíregyházi Egyetem (Lovarda)
-------------------------	---------------------------------

Forrás: saját szerkesztés

(Megjegyzés: A Miniszterelnökségen belül működő Aktív Magyarország Államtitkársága a fentiekben bemutatott s az Eötvös-gyakorlóiskolában működtetett aktív turisztikai modelljét az alábbiak szerint minősítette: „*Példaértékű, hogy a rendszer fenntartására modellt hoztak létre, amely biztosítja az aktív turizmus fenntarthatóságát a közoktatás minden szintjén.*”)

Egy jól összeállított és működtetett iskolai aktív turisztikai modell és annak a különböző elemei, valamint a reformpedagógiai szellemiség egyik formáját megjelenítő iskolán és tanórán kívüli élményalapú oktatás-nevelés (*out of school learning / experiential education*) között szoros és sokrétű kapcsolat, összefüggés van/lehet. Egy-egy megfelelően megtervezett és megvalósított aktív turisztikai program egyben egy és/vagy több közismereti tantárgy műveltségi anyagához kapcsolhatóan a színtere is egyben az iskolán és tanórán kívüli élményalapú oktatásnak-nevelésnek.

A gyalogtúrák, a természetjárás többféle formában és megoldással tervezhetők és szervezhetők egy iskolában. A lakóhely és közvetlen környezete – például egy környékbeli erdő vagy az erdei tornapálya stb. – felfedezését és megismerését beilleszthetjük a természetismeret-környezetismeret, valamint a testnevelés tantárgy programjába és/vagy a délutáni szabadidős programok sorába („napközis séta”). A távolabbi tájak-területek, városok felkeresését és bebarangolását szervezhetjük a hétvégi pihenőnapokon, az iskolai szünidőben, de az iskola Pedagógiai programjához, az alkalmazott keret-, illetve helyi tantervéhez, az egyes oktatott közismereti tárgyak műveltségi anyagához – így például a környezet-, illetve természetismeret, a biológia, a történelem és a testnevelés stb. – kapcsolva beilleszthetjük a szorgalmi időszakban történő megvalósításba is (*out of school learning / experiential education*). Az Eötvös-gyakorlóiskolában nagyon népszerű és sikeres projekt a „Négy évszak – négy túra” címet viselő programsorozat, amely során az iskola diákjai és pedagógusai egy iskolaévben, minden évszakban teljesítenek egy-egy tematikusan megtervezett s különböző programelemek megvalósítását célul kitűző túrát a szűkebb és a tágabb környezetükben.

A különböző célt és távot/távokat magába foglaló kerékpártúrák szintén tervezhetők és szervezhetők az iskolaközi és a nyári szünidőben, de az iskola Pedagógiai programjához, az alkalmazott keret-, illetve helyi tantervéhez illesztve, valamint az egyes oktatott közismereti tárgyak műveltségi anyagához – így például a környezet-, illetve természetismeret, a földrajz, a biológia, a fizika, a kémia, a magyar nyelv és irodalom, a történelem és a testnevelés stb.

– kapcsolva, a szorgalmi időszakban, rövidebb távon/távokon – például az iskola és a település környékének bejárása – egy tanítási napon, valamint hosszabb távon/távokon – például regionális és/vagy országos szinten, illetve nemzetközi relációban – egy-egy hét alatt is lebonyolíthatók. Az iskolai kerékpáros turisztikai programok rendszerét célszerű az életkori sajátosságokat, pedagógiai-pszichológia és módszertani szempontokat is figyelembe véve s hagyományt teremtően tematikusan tervezni és összeállítani. E programok rövid és hosszabb távú céllal és tartalommal megvalósíthatók különböző projektek – például a „Határtalanul!”-program/programok – keretei között is.



1–2. kép: Az Eötvös-gyakorlóiskola 52 fős diákcsoportja a Zempléni-hegységben (Újhuta–Komlóska „zöldtúra”) teljesített „Négy évszak – négy túra” egyik programján
(Fotó: Dr. Juhászné Molnár T.)

Az Eötvös-gyakorlóiskolában jól kialakult rendszere van a kerékpáros aktív turizmusnak, melynek során és kereti között az iskola diákjai a „szűkebb szülőföld” (Nyíregyháza és környéke, a Nyírség, Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye) és a tágabb térség/térségek (Észak-Magyarország, Dél-Alföld, Nyugat-Magyarország) mellett, az „ép testben ép lélek” elvét vallva és óriási élményt szerezve eljutottak olyan országokba is, mint például Ausztria (Duna völgye), Szlovákia és Lengyelország (Északnyugati-Kárpátok, Zakopane), Románia (Erdély–Székelyföld) és Finnország (Finn-tóvidék, Északi-sarkkör).

Az Eötvös-gyakorlóiskola iskolai aktív turisztikai modelljében a kiemelt helyet elfoglaló kerékpáros programok sorában minden tanév őszi és a tavaszi félévében a különböző évfolyamok korcsoportjait, osztályközösségeit bevonva szervezzük és bonyolítjuk le a „Nyíregyháza–Tokaj–Nyíregyháza” kerékpáros aktív turisztikai programot. Az útvonal és annak teljesítése minden alkalommal összetett elemeket – fizikai aktivitást, teljesítményt, közösségi és egyéni élményeket s természetesen iskolán és tanórán kívüli „rendhagyó órát/órákat”, közvetített műveltségi tartalmakat – is magába foglal (*out of school learning / experiential education*).



3–4. kép: Az Eötvös-gyakorlóiskola 35 fős diákcsoportja a Nyíregyháza–Tokaj–Nyíregyháza kerékpáros programra indulás előtt és a túra célja a Tokaji-hegy, illetve Tokaj
(Fotó: Dr. Komáromi István)

Ennek az aktív turisztikai kerékpáros programnak a komplex céljai és értékei az alábbiak: A Nyíregyháza–Tokaj kerékpárút mintegy 35 km-es útvonala, távja Nyíregyházától, az ország 7. legnagyobb, legnépesebb s nagyon szép városából vezetve hazánk két eltérő jellegű tájegységét – az Alföld északkeleti részén található Nyírség-középtájat és az Északi-középhegységhez tartozó, Zempléni-hegységhez kapcsolódó, vulkanikus eredetű s elsősorban a tradicionális szőlészetéről-borászatáról híres Tokaji-hegyet, illetve Tokaj városát – köti, kapcsolja össze. A teljes hosszában jól megépített és jó minőségű kerékpárúton a kb. 35 km-es távot – természetesen több megállóval tarkított pihenőt is beillesztve – kellemes, nyugodt és kiegyensúlyozott iramú kerékpározással mintegy 2,5 óra alatt lehet megtenni, teljesíteni.



5–6. kép: Az Eötvös-gyakorlóiskola diákcsoportja „rendhagyó” földrajzórán a Tokaji-kikötő előtti parkban, valamint a Tisza és a Bodrog folyók „találkozása”
(Fotó: Dr. Komáromi István)

Nyíregyházáról indulva a Nyíregyháza–Nyírtelek–Gyulatanya–Rakamaz–Tokaj állomásokon, megállókon át kerekézve, a nagyobb részben természet-

közele környezetben vezető kerékpáros útvonalon a Tisza és a Bodrog összefolyásánál érzük el a Tokaji-hegy lábánál fekvő s elsősorban a szőlészetéről és borászatáról „messze földön ismert” várost, Tokajt. A kerékpártúra és állomásai – többek között Tokaj természet- és társadalomföldrajzi adottságainak, geomorfológiai, éghajlati, vízrajzi, gazdasági, szőlészeti-borászati, valamint ökoturisztikai jellemzőinek a megismerésén keresztül – sok szép látnivalóval, élményekkel és a kellemes fáradtság mellett az azt oldó kulináris élvezetekkel is gazdagítja a túrát teljesítő kerékpárosokat.

Az Eötvös-gyakorlóiskola iskolai aktív turisztikai modelljében kiemelt helyet elfoglaló, nemzetközi jellegű kerékpáros programjai sorában ugyancsak minden tanévben – gyakran az őszi és tavaszi félévben is – életre hívjuk és megszervezzük diákjaink számára a „Történelmi Magyarország”, illetve annak egy meghatározó része megismerését célul tűző „Erdély–Székelyföld–Erdővidék (Románia)” kerékpáros aktív turisztikai programot. A program célja az amatőr sporttevékenység mellett az iskolán és tanórán kívüli élményalapú ismeretszerzés (*out of school learning / experiential education*), a művelődés jegyében többek között – a szűkebb szülőföld megismerésén túl – a „Történelmi Magyarország” természeti és épített szellemi kulturális örökségének s egyes, napjainkban is magyarok lakta szép tájainak, településeinek, valamint az ott élő emberek életének, mindennapjainak és kultúrájának a megismerése.



7. kép: A külhoni, a „Történelmi Magyarország” felfedezésére és megismerésére irányuló aktív turisztikai programra induló csoport az iskola előtt
(Fotó: Dr. Komáromi István)

Az Eötvös-gyakorlóiskola mindennapi életében, tevékenységében és a diákokkal, valamint közvetve a szülőkkel együtt megvalósított programokban

több olyan elem jelenik meg és ötvöződik – mint például az iskolán és tanórán kívüli kimozdulás, az ismeret- és szemléletmód-gyarápító, élményt nyújtó utazás, az aktív mobilitás (kerékpározás), a miénktől eltérő és távol levő természeti és társadalmi környezet, más kultúrák felfedezése és megismerése, a sokoldalú gondolkodás és szemléletformálás s nem utolsósorban az aktív és tartalmas közösségi élet –, amelyeknek együttes szerepe, hatása és eredménye pozitív szerepet tölt be a diákok szemléletformálásában, személyiségük értékorientált alakításában egyaránt. A lebonyolított és teljesített külhoni mobilitási programokban meghatározó szerepet játszik az aktív turizmus, a természetjárás és elsősorban a kerékpározás mint turizmusforma. E tevékenység szoros kapcsolatban áll az abban részt vevők motivációs szándékával, az intenzív mozgással, miközben annak eredményeként a diákoknál is megjelenik az egészség preventív megőrzése.

Ez az utazás, mobilitás és eseménysor a diákoknak és a pedagógusoknak azonban nem csak aktív turisztikai programokat jelent és nyújt, hanem az iskolából és a tanteremből való kimozdulással együtt megélt élményeken keresztül – új dimenzióba helyezve az oktatás-nevelés folyamatát – járult hozzá a résztvevők, a diákok ismeret- és tudásgyarapításához, gondolkodás- és szemléletformálásához. A külhonban, Romániában, Erdély, illetve Székelyföld, Erdővidék csodaszép tájain, városaiban és településein, természetes vagy természetközeli környezetben levő, különböző térszínű vidékein teljesített utazás és programok során a látottak és hallottak szinte mindegyik, az iskolában oktatott tantárgycsoporthoz, tantárgyhoz – humán, reál és készség-tárgyak, irodalom, történelem, hon- és népismeret, természet- és környezetismeret, biológia, fizika, kémia, rajz- és vizuális kultúra, ének-zene, testnevelés – kapcsolhatók. Pedagógiai szempontú megközelítésben ez olyan reformpedagógiai irányt is képvisel és valósít meg, amely az oktatás módszereiben a megszokott formális megoldások helyett az élményeken alapuló tanítást-tanulást helyezi előtérbe. Ennek jellemzője egyrészt az, hogy az oktatás kilép az addig megszokott iskolára és tanteremre korlátozódó keretei közül (*out of school learning*), kimozdul a természetbe, másrészt a diákokat aktivitásra ösztönzi és készíteti, s a tanulók saját közvetlen tapasztalataira és élményeire építve (*experiential education*), összekapcsolva új dimenzióba helyezi a tanár-diák életszerű ismeretátadó és ismeretbefogadó együttműködését, attitűdjét.

Az iskola e programra vállalkozó diákjai és pedagógusai két kishusszal jutnak el Székelyföldre, a Barcaság északi részébe, Barótra, amely a program, a kerékpáros túrák központja. A közel 550 kilométeres autótút megtétele a Nyíregyháza–Nyírbátor–Mérk–Vállalj–Csanáros (Urziceni) – Nagykároly (Carei) – Tasnád (Tasnad) – Zilah (Zalau) – Kolozsvár (Cluj-Napoca) – Marosvásárhely (Tirgu Mures) – Segesvár (Sighisoara) – Fehéregyháza (Albesti)

– Székelykeresztúr (Cristuru Secuiesc) – Vargyas (Varghis) – Barót (Baraolt) útvonalon, a Partiumon, az Erdélyi-szigethegységen, az Erdélyi-medencén és Szászföld déli részén átvezetve már a látnivalók és az élmények sokaságával gazdagítja a résztvevőket. A csoport tagjai Kolozsváron városismereti séta keretében megismerkednek a „kincses város” nevezetes és magyar vonatkozású építészeti, valamint történelmi vonatkozású nevezetességeivel, látnivalóival (Szabadság tér, Szent Mihály-székesegyház, Mátyás-szoborcsoport, Bánffy-palota, Hunyadi Mátyás szülőháza, Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Farkas utcai református templom stb.), illetve a Segesvár melletti Fehéregyházán, Petőfi Sándor feltételezett elestének nyughelyén nemzeti színű szalaggal ékített koszorút helyeznek el.



8–9. kép: Kolozsvár főtere a Szent Mihály-székesegyházzal és a Mátyás-szoborcsoporttal, valamint egy diákcsoport a Segesvár melletti Fehéregyházán, a Petőfi Sándor feltételezett nyughelyén álló emlékmű előtt
(Fotó: Dr. Komáromi István)

Az „Erdély–Székelyföld–Erdővidék (Románia)” egy hétig tartó, aktív turisztikai program egy előre megtervezett – és a korábbi években teljesített programok tapasztalatainak a felhasználásával készített – a térség és települései igen gazdag, valamint sokszínű természet- és gazdasági földrajzához, történelméhez, irodalmához, építészeti kultúrájához, népművészetéhez s nem utolsósorban gasztrokultúrájához kapcsolódó programegyüttest, Barótnak és környékének, az Észak-Barcaságnak, Erdővidéknek, az Olt folyó kanyarulatának a felfedezését és megismerését – foglalja magába. Az Erdélyben, Székelyföldön, Erdővidéken lebonyolított aktív turisztikai program során a résztvevő diákok és tanáraik egy-egy túranapon változatos adottságú tájakon és hangulatos, nagyon szép településeket érintve, átlagosan 30-50 km-t kerékpározva, az egész heti túrateljesítményüket tekintve pedig kb. 225-245 km-t tesznek meg, teljesítenek. Az „Erdély–Székelyföld–Erdővidék (Románia) ak-

tív turisztikai program 2023” idei tavaszi megvalósítása és teljesítése során az Eötvös-gyakorlóiskola diákcsoportjának – oktatástartalmi és három klasszikus humán és reál tantárgyi szempontú megközelítésben – például az alábbi kiemelkedő látnivalókban és élményekben volt része. (Ezt az erdélyi–székelyföldi–erdővidéki kerékpáros aktív turisztikai programot korábban a „Határtalanul!”-programsorozat keretében is lebonyolítottuk és megvalósítottuk már. Az iskolai oktatás egyes közismereti tantárgyaihoz kapcsolódó látnivalók és élmények felsorolása mellett figyelemre érdemes a „Nemzeti alapterv 2000” című dokumentumban e három tantárgynak a diákok oktatásában-nevelésében betöltött szerepének a kiemelése.)

Földrajz: Érmellék, Szilágyság, Erdélyi-közép-/sziget-hegység, Mezőség, Erdélyi-medence, Keleti- és Déli-Kárpátok, Hargita-hegység, Baróti-hegység, Persányi-/Rika-hegység, Vargyasi-karszt, Almási- vagy Orbán Balázs-barlang, Gyimesek, Felsőrákos (Racosul de Sus) – külszíni lignitbányászat, Barót (Baraolt) – Erdővidék Múzeum – Mastodon „Anarcus arvernensis” őselefántleletei, Alsórákos (Racos) – bazaltvulkanizmus, Bibarcfalva (Biborteni) – borvízforrások (posztvulkanizmus), Köpec (Capeni) – „Köpecsi-szil”, 2011-ben az „év fája” Romániában, Szamos, Maros, Nagy-Küküllő, Nyárad, Olt folyó, Szent Anna-tó (Csomád), Medve-tó (Szováta), Nagykároly (Carei), Zilah (Zalau), Kolozsvár (Cluj–Napoca), Torda (Turda), Segesvár (Sighisoara), Barót (Baraolt). („A földrajzoktatás során a tanuló megismerheti szűkebb és tágabb környezete természeti és társadalmi-gazdasági jellemzőit, a körülötte zajló folyamatokat és ezek összefüggéseit.” „Magyarország földrajza”, „A Kárpát-medence térsége”, „Magyarország és Kárpát-medence a 21. században”, a tanuló „érdeklődik más országok földrajzi jellemzői, kultúrája, hagyományai iránt”, „megismeri hazánk és Európa, majd a távoli kontinensek legalapvetőbb természet- és társadalomföldrajzi jellemzőit” (NAT, 2000).



10–11. kép: A kerékpározó, túrázó diákok az alsórákosi bazaltvulkánosság jellegzetes előfordulási helyén és a Vargyasi-karsztszoros felé haladva „félúton”

(Fotó: Dr. Komáromi István)

Történelem: Partium, Erdély, Székelyföld, Erdővidék, Gyimesek, Nagykároly (Carei) – Károly-kastély, Kolozsvár (Cluj–Napoca) – Hunyadi Mátyás szülőháza, Mátyás-szoborcsoport, Bibarcfalva (Biborteni) – református templom, Szent László-freskó, Nagyajta (Batanii Mari) – nagybaconi Nagy Vilmos tábornok honvédelmi miniszter származási helye, Szárazajta (Aita Seaca) – II. világháborús székely vértanúk emlékhelye/emlékműve, Bodvaj (Bodvai) – 1848/49-es vashámor (Gábor Áron), Erdőfüle (Filia) – 1848/49-es vashámor (Gábor Áron), Véceri-sík – az 1848/49-es csaták emlékhelye, Köpec (Capeni) – Köpeczi Sebestyén József heraldikus és művészettörténész lakhelye, Miklósvár (Miclosoara) – gróf Kálnoky család kastélya, Gyimesbükk (Ghimes-Faget) – a „Történelmi Magyarország” egykori határa („ezeréves határ”, „30-as” vasúti őrház, Rákóczi-vár. („A történelmi ismeretek [...] a tanulót hozzásegítik nemzeti identitása erősödéséhez, valamint ahhoz, hogy azonosulni tudjon kultúránk alapértékeivel. A történelem tantárgy tantervének középpontjában a magyar nemzet és Magyarország története áll. A tanuló a magyar történelmi jelenségeket [...] a konkrét történelmi helyzet jellegzetességeit figyelembe véve tanulmányozhatja [...], hozzásegíti a tanulót, hogy megértse és méltányolja a magyarság, a magyar nemzet, illetve Magyarország sajátos helyzetéből adódó jelenségeket és folyamatokat, így alakulhat ki benne a tényeken alapuló reális és pozitív nemzettudat [...], a magyarság, a magyar nemzet és Magyarország, [...] a magyar nemzet iránti tisztelet. Együttélés a Kárpát-medencében: a határon túli magyarok; a magyarországi nemzetiségek a 19. századtól napjainkig [...], a trianoni békediktátum” (NAT 2000).



12–13. kép: A kerékpározó, túrázó diákok a Köpec település előtt felállított 1848-as véceri csata emlékművénél és Bódvajon a vashámor előtt, ahol Gábor Áron az első ágyúút öntötte (Fotó: Dr. Komáromi István)

Irodalom: Fehéregyháza (Albesti) Petőfi Sándor író/költő feltételezett nyughelye, Barót (Baraolt) – Baróti Szabó Dávid költő, Gál Mózes író szüle-

tési helye; Kisbacon (Batanii Mici) – Benedek Elek író/meseíró emlékháza és nyughelye; Nagyajta (Comuna Aita Mare) – Kriza János-emlékház („Vadrózsák” népköltési gyűjtemény szerzője), Apáca (Apata) – Apácai Csere János író és Bartalis János költő szülőhelye; Bölön (Belin) – Bölöni Farkas Sándor író szülőhelye; Székelyudvarhely (Odorheiu Secuiesc) és a hozzá közeli Szejkefürdő (Baile Seiche) – Orbán Balázs „Székelyföld leírása” írójának szobra és nyughelye; Farkaslaka (Lupeni) – Tamási Áron író születési és nyughelye. *(„Alapvető cél a Kárpát-medencei magyarság által létrehozott nyelvi, irodalmi kultúra legkiemelkedőbb alkotásainak a megismertetésével olyan műveltségsztenderd kialakítása a tanulóknban, amely biztosítja a nemzeti kultúra generációkon átívelő megmaradását és fejlődését.” „Szülőföld, táj”, „hazaszeretet”, „Kárpát-medencei irodalmunk a 20. században”, „a kulturális emlékezethez és nemzeti hagyományokhoz kapcsolódó szövegek” megismerésével a tanuló „nyitottá válik a magyarság értékeinek megismerésére, megalapozódik nemzeti identitástudata, történelmi szemlélete” (NAT, 2000).*



14–15. kép: A kerékpározó, túrázó diákok Kisbaconban, a Benedek Elek-emlékház előtt és Farkaslakán, Tamási Áron író sírjánál
(Fotó: Dr. Komáromi István)

Az iskolai aktív turisztika programmodell egyik formájaként szervezhető „vizes” sportágak programelemei közül az úszás/úszásoktatás – az iskolai Pedagógiai programhoz, keret-, illetve helyi tantervhez kapcsolva – beépíthető a testnevelés tantárgy programjába, míg az ún. technikai jellegű vízi sportágak (evezés, kajak-kenu) programjainak megvalósítását a hétvégi pihenőnapok mellett az évközi és a nyári – közvetlenül a szorgalmi időszakot követő – szünidőben is tervezhetjük rövidebb, egy-egy napos időtartammal vagy hosszabb, többnapos „tábor” formájában is. (Az elmúlt években az iskola diákjai – meghatározott évfolyamok és osztályok részvételével – az „Úszó Nemzet Program” keretében és fenntartói koordinációval vehetnek részt rendszeresen

úszásoktatásban.) A „vizes” programok tervezését és megvalósítását jelentősen támogathatja az olyan fenntartói-iskolai infrastruktúra, mint például az uszoda, egy vízparti ingatlan stb. megléte, amelynek bázisán az ún. „vizes” sportágak szervezhetők. Az Eötvös-gyakorlóiskola a diákjai számára tanévenként különböző korcsoportokban a fenntartó Nyíregyházi Egyetem működtetésében levő uszodában bonyolítja le a testnevelésórák kereti között szervezett úszásoktatást. Az evezést, kajakozást-kenuzást rövid távú, egynapos programként az Eötvös-gyakorlóiskola a közeli vizes helyszíneket – például Leveleki-tó, Tisza, Bodrog folyók – és infrastruktúrát igénybe véve az iskola „Egészségnap” c. programegyüttesébe illesztve a szorgalmi időszakban, tanítási napon bonyolítja le.

Az Eötvös-gyakorlóiskola diákjai, diákcsoportha több éven át és alkalommal vettek/vesznek részt az „Aktív Magyarország” Államtitkárság koordinálta „Vándortábor”-programsorozatban, illetve annak egyes programjaiban. E programsorozat egyik meghatározó része, a „Vízivándor”-programmodul, amelynek keretében és amelyen keresztül a diákok rendszeres evezhetnek, „hajózhatnak” például a Bodrog folyón vagy éppen a Felső-Tisznán. Az e programokon való részvétel során a diákok vízen fedezhetik fel Magyarország legszebb tájait és vízparti településeit, az ott levő látnivalókkal együtt. E környezettudatos „vizes” programokon való részvétel is szorosan kapcsolható az iskolán és tanórán kívüli (*out of school learning / experiential education*), élményalapú oktatáshoz-neveléshez, annak tartalmához az egyes közismereti tantárgyak – például a természet- és környezetismeret, a földrajz, a biológia, a fizika, a kémia, a történelem, az irodalom és a testnevelés – műveltségi anyagaihoz. (A „vizes” programok tervezését és megvalósítását jelentősen támogathatja az olyan fenntartói-iskolai infrastruktúra, mint például az uszoda, egy vízparti ingatlan stb. megléte, amelynek bázisán az ún. „vizes” sportágak szervezhetők.)



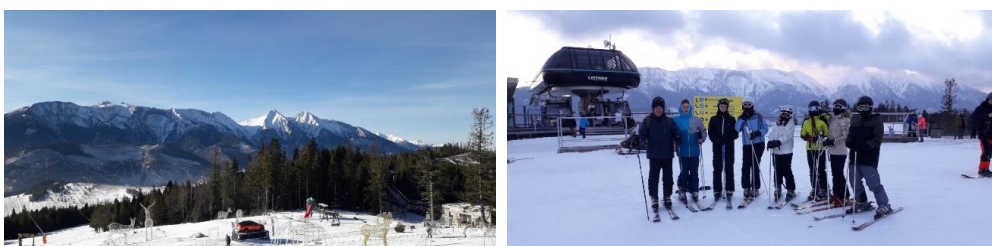
16–17. kép: A „Vízivándor”-program keretében a Bodrog folyón evező, túrázó diákok
(Fotó: Vas György)

Az iskolai aktív turisztika programmodellen belül az ún. „téli sportágak” elemei és különböző formái integráns és a diákok számára igen vonzó részét

képezik e rendszernek. Az iskolában szervezhető téli sportági programok, így például a sielés, a szánkózás, a snowboard stb. az iskolai Pedagógiai programhoz, keret-, illetve helyi tantervhez kapcsolva beépíthetők a testnevelés tantárgy anyagába. Az iskolán és tanórán kívüli oktatás-nevelés rendszerébe és folyamatába (*out of school learning / experiential education*), miután például egy-egy téli sportprogram, sítábor hosszabb-rövidebb utazással, ki-mozdulással és ezzel együtt közelebbi vagy éppen távolabbi tájak, városok és ország/országok, más kultúrák felfedezésével és megismerésével is együtt jár, a program tartalma több közismereti tantárgy – így például természet- és környezetismeret, a földrajz, a biológia, a fizika, a történelem stb. – műveltségi anyagának a közvetítésébe, feldolgozásába is beilleszthető.

A téli sportági programok, így például a sítáborok megvalósítását a szorgalmi időszakban és/vagy az évközi iskolai szünetekben egyaránt tervezhetjük. Az ún. téli sportági programok lebonyolításának egyik fontos feltétele az alkalmas terepviszonyok megléte (helyszín) és a megfelelő időjárás (hóviszonyok), mellyel összefüggésben e programok lebonyolításának színterei általában a környező, hegyvidékben gazdag országok lehetnek. (A téli sportprogramok tervezésének és lebonyolításának is egyik fontos technikai kérése a szervezés önálló vagy csak részben önálló, például a személyszállítási szolgáltatást igénybe vevő és/vagy komplexen egy utazási iroda közvetítésével történő megoldása. Mindegyik alternatíva megfelelő megoldást nyújthat, melynek során minden esetben az utazó és programon részt vevő diákok biztonságos utaztatása és programjának lebonyolítása kap prioritást.)

A Nyíregyházi Egyetem Eötvös József Gyakorló Altalános Iskola és Gimnáziumban – a mindennapos testnevelés mellett – komoly hagyományai vannak az iskolán, a tanórán kívüli, s az „ép testben ép lélek” elvét valló, különböző formában és sportágakban megvalósuló testmozgásnak, a testkultúra ápolásának. Külön kiemelkednek ebből az aktív turizmushoz is kapcsolódó olyan programok, mint például a természetjárás, a kerékpározás és nem utolsósorban a téli sportok királynőjeként számontartott sielés. Az iskola a „téli síszezonban” a sítáborait leggyakrabban északi szomszédunknál, Szlovákiában, az Északnyugati-Kárpátok festői szépségű hegyvidékén, a Magas-Tátrában, Velka Lomnica településközponttal szervezi meg. A gyakorlóiskola testnevelő tanárai általában igen változatos sítábori programot állítanak össze. Így például az első „tábori” napon, az utazást megszakítva a diákok a Kassa fölött lévő Jahodna síközpontban már belekóstolhatnak a sielésbe, és meg is kezdenek e téli sportág alapjainak az elsajátítását. A szlovákiai sítábori mobilitás és program keretében a diákok egy-egy napi sítábori programjának helyszíne például a szepesi Magura-hegység (Bachledka síközpont), valamint a közeli és szomszédos Lengyelország (Zakopane és környéke, Jurgow).



18–19. kép: Az Eötvös-gyakorlóiskola diákja sítábori programon északi szomszédunknál, Szlovákiában
(Fotó: Nagy József)

Az iskolai aktív turisztika programmodell egyik sajátos, de ugyanakkor sokakat vonzó eleme, formája a lovaglás, az ún. lovasiskolai programmodul. A lovaglás mint aktív turisztikai tevékenység szintén beépíthető egy iskola, oktatási intézmény Pedagógiai programjába, és kapcsolható a keret-, illetve helyi tantervi rendszerhez, azon belül a testnevelés tantárgy oktatásának tartalmi-műveltségi anyagába.

A köznevelés rendszerében a gyermekek, a fiatalok harmonikus testi-lelki és értelmi fejlődése, ismereteik, készségeik, képességeik, jártasságuk, érzelmi és akarati, valamint erkölcsi tulajdonságaik mellett a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény egyaránt hangsúlyozza a tanulók életkorának megfelelő követelmények támasztását és műveltségüknek ugyancsak az életkori sajátosságaikhoz igazodó tudatos fejlesztését.

Az Eötvös-gyakorlóiskola az ún. „iskola az iskolában” rendszer keretei között és a fentiekben megfogalmazott jogszabályi gondolatok figyelembevételével – a fenntartó Nyíregyházi Egyetemmel, illetve az egyetem keretein belül működő Műszaki és Agrártudományi Intézet által fenntartott Lovardával együttműködve – meghatározott évfolyamokon és osztályok diákjai számára biztosítja a testnevelésórák keretein belül a lovaglást.

A diákok lovasiskolai programban való részvétele azonban nemcsak konkrétan a lovaglásra szorítkozik, hanem az érintett tanulók bekapcsolódhatnak például az állattartás és -nevelés, a lótenyésztés folyamatába és rejtelmeibe, s aktívan és tevékenyen részt vehetnek például a lovak ápolásában és gondozásában egyaránt. A programban való részvétel komplexitása így lehetővé teszi, hogy azt, illetve annak tartalmát kapcsolni lehet az iskolán és tanórán kívüli tevékenységhez (*out of school learning / experiential education*), több közismereti tantárgy – így például természet- és környezetismeret, a földrajz, a biológia, a fizika stb. – műveltségi anyagának a közvetítésébe, feldolgozásába. (Egy-egy iskola diákjai közül sokan privát és fakultatív módon és jelleggel is rendszeres résztvevői különböző működő lovasiskolai programoknak és oktatásnak.)



20. kép: Az Eötvös-gyakorlóiskola diákja lovasiskolai programon
(Fotó: Dr. Komáromi István)

5. Összegzés

A magyar köz- és felsőoktatásnak – intézményes formai és tartalmi vonatkozásban egyaránt – tradicionálisan nemes értékei, hagyományai és eredményei vannak. A köz- és felsőoktatásnak – a hagyományos értékek megőrzése és továbbvitele mellett – a változó világ kihívásainak megfelelő, a szemléletmódot, a formai és a tartalmi vonatkozásait tekintve is megújításon és megújuláson, reformfolyamaton kell és szükséges átmennie.

A diákok oktatásának-nevelésének és szemléletmódjuk alakításának, közösségi szocializációjuknak a fő színterei elsősorban az iskolák. Reformpedagógiai megközelítésben a modern iskolában a tanulók az ismereteiket azonban nem csak az iskolai tanítás-tanulás során gyarapíthatják, hiszen az oktatásuknak és nevelésüknek számos, sokféle „színes”, iskolán és tanórán kívüli lehetősége és formája – például tanulmányi és/vagy osztálykirándulások, évközi és/vagy nyári szünetekben szervezett táborok, erdei iskolai programok, természetjárás, aktív turisztikai programok és nemzetközi mobilitások stb. – is van (*out of School learning / experiential education*).

A magyar köz- és felsőoktatás reformfolyamatának gondozása koncepciózus stratégiai és gyakorlatias – rövid, közép- és hosszú távú célokat maga elé tűző – szemléletmódot és gondolkodást igényel. A magyar köz- és felsőoktatás reformfolyamata, mecenatúrája nemzeti jellegű, állami és kormányzati feladat- és szerepvállalást igényel.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bodnár L. (2000): A turizmus földrajzi alapjai. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Eger–Budapest. 321. old.
- Gyuricza L. (2008): A turizmus nemzetközi földrajza. Dialóg Campus Kiadó. Budapest. 320 old.
- Hutiray J. (2000): Turisztikai alapismeretek. KIT Képzőművészeti Kiadó és Nyomda Kft. Budapest. 84 old.
- Komáromi I. (2005): Some aspects of the youth tourism. In: Galó M. – Vass L.-né) (szerk.): Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Tudományos Közalapítvány Füzetek 21. („Tudásalapú gazdaság és életminőség”) - Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Közalapítvány Kuratóriuma. Nyíregyháza. 479–483. old.
- Komáromi I. (2011): Az ifjúsági turizmus a Kárpát-medencében – Nyíregyházi Főiskola Turizmus és Földrajztudományi Intézete. Nyíregyháza. 1–162. old.
- Komáromi I. (2015): A nép- és nemzettudat, a honismeret ápolása az iskolai nevelés-oktatás és az iskolán kívüli programlehetőségek során. Tiszteletkötet Dr. Gál András geográfus 60. születésnapjára. Nyíregyháza–Szerencs. 343–360. old.
- Komáromi I. (2017): A tanórán kívüli ismeretszerzés, a nevelés és szemléletformálás/tehetséggondozás különböző lehetőségei és formái az iskolai tanulmányi- és osztálykirándulások rendszerében. Vezetőtanárok és – tanárok XII. Országos Módszertani Konferenciája 2017. Pécsi Tudományegyetem, Jubileum 650 / University of Pécs Jubilee / Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium és Óvoda / Gyakorlóiskolák Iskolaszövetsége Konferenciája, Pécs. 201–220. old.
- Lengyel M. (1994): A turizmus általános elmélete. KIT Képzőművészeti Kiadó és Nyomda Kft. Budapest. 297 old.
- Mester T. (szerk.) (2008): Ifjúsági turizmus Magyarországon I. rész. Turizmus Bulletin. 2008/2. szám. 2–10. old.
- Nagy S. (főszerk.) (1976): Pedagógiai lexikon. Akadémiai Kiadó. Budapest. 349. old.
- Simon M. (szerk.) (2007): A középiskolai munka néhány mutatója 2006. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 2007.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- http://eduline.hu/kozoktat/20181215_milyen_lesz_a_jovo_iskolaepulete.
- <http://rmsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/8.pdf>.
- http://www.naperd.hu/erdei_iskola/new/erdei-iskola-program.html: Harangodi Erdészeti Erdi Iskola programja, 2012.
- [http://www.njt.hu:110/2012\(VI.4.\)Korm.rendelet.a.Nemzeti.alaptanterv.kiadasáról.bevezetéséről.és.alkalmazásáról](http://www.njt.hu:110/2012(VI.4.)Korm.rendelet.a.Nemzeti.alaptanterv.kiadasáról.bevezetéséről.és.alkalmazásáról).
- [http://www.njt.hu:20/2012.\(VIII.31.\)EMMI.rendelet.a.nevelési-oktatási.intézmények.működéséről.és.a.köznevelési.intézmények.névhasználatáról](http://www.njt.hu:20/2012.(VIII.31.)EMMI.rendelet.a.nevelési-oktatási.intézmények.működéséről.és.a.köznevelési.intézmények.névhasználatáról).
- [http://www.njt.hu:2011.évi.CXC.törvény.a.nemzeti.köznevelésről\(Nkt\)](http://www.njt.hu:2011.évi.CXC.törvény.a.nemzeti.köznevelésről(Nkt)).
- <http://www.njt.hu:51/2012EMMI.rendelet.a.kerettantervek.kiadásának.és.jóváhagyásának.rendjéről>.
- https://eotvos.nye.hu/images/stories/efop-335/efop_3-3-5_projektzaro_tanulmany.pdf
- https://index.hu/belfold/2018/08/09/klebelsberg_kozpont_klik_hajnal_gabriella_oktatas_iskola_uszoda_tablet_tulterheltség/

- <https://www.google.com/search?q=%C3%A9lm%C3%A9nypedag%C3%B3gia+pedag%C3%B3giai+lexikon&oq=%C3%A9lm%C3%A9nypedag%C3%B3gia+pedag%C3%B3giai+lexikon&aqs=chrome..69i57j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.
- Molnár P. (1998): Töprengés az élménypedagógiai fogalmáról.
- Molnár P. (2019): Élménypedagógia.
- Nemzeti Turizmusfejlesztési Stratégia 2005–2013 (2005): Magyar Turisztikai Hivatal, Budapest. 239. old.
- Nemzeti Turizmusfejlesztési Stratégia 2005–2013. (Összegzés) (2005): Magyar Turisztikai Hivatal, Budapest. 180. old.
- Radó P. (2018): Az iskola jövője, A Magyar Tudomány Ünnepe. A Tudomány és a Művészet Ünnepe a Nyíregyházi Egyetemen elhangzott előadása. 2018. 10. 06.
- Setényi J. – Stéger Cs. (2018): A pedagógussá válás XXI. századi műhelyei. Felkészítés az integrált - inkluzív nevelésre, az egyéni tanulási utak támogatására a gyakorlóintézményekben, Gyakorlóiskolák Iskolaszövetsége Konferenciája előadásai. Budapest. 2018. október 5–6.
- Szabó F. – Tamáska M. (2018): Ezért hasonlítanak az iskolák a kaszárnyákra és az üzemsarnokokra: mire nem alkalmas a magyar iskolák zöme?
- Újvári F. (2017): Korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását segítő Iskolai Közösségi Program kísérleti megvalósítása (EFOP-3.3.5-17). Közösségi élmény alapú tanulás. Megvalósíthatósági tanulmány. PDF-verzió. 1–74. old.

SZERZŐI ADATOK

Dr. Komáromi István igazgató
Nyíregyházi Egyetem
Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium
komaromi.istvan@nye.hu

KOSZTYUNÉ KRAJNYÁK EDIT – SZABÓ BÉLA – CSABAI JUDIT – IRINYINÉ OLÁH
KATALIN – TÓTH CSILLA – MAKSZIM GYÖRGYNÉ NAGY TÍMEA – HÖRCSIK TIBOR
ZSOLT – PAPP ZSOLT

A VETÉSI IDŐ HATÁSA A KEVERT VETÉSBEN TERMESZTETT SZÖSZÖS BÜKKÖNY (*VICIA VILLOSA* ROTH.) TERMÉSELEME- IRE TENYÉSZEDÉNYES KÍSÉRLETBEN

ÖSSZEFOGLALÓ

A Nyíregyházi Egyetem Bemutatókertjében szabadföldi tenyészedényes kísérletet állítottunk be a 2021–2022-es termesztési évben. A savanyú homoktalajt kedvelő szöszös bükköny (*Vicia villosa* Roth.) terméseleseit vizsgáltuk 3 különböző vetési időben (szeptember 20., október 10., október 30.). A szöszös bükköny faji adottságai révén biztosítja a talaj védelmét, nitrogéntartalmának növelését, zöldtrágyaként, zöld- és szemestakarmányként, valamint magjáért termesztve is hasznos pillangós virágú növény. Dolgozatunk vizsgálatai a kevert vetésben termesztett szöszös bükkönyre irányultak. A betakarításkor felvételezett növényeken (10 db) hüvelyszámot, magszámot, magtömeget és ezermagtömeget mértünk. A magtermést meghatározó terméselemeknek az október végi vetési időpont kedvezett, ami arra utal, hogy a késői vetésekből generatív típusú növényállomány alakul ki, ami a vetőmagtermesztés számára fontos. Vizsgálataink igazolják, hogy a szöszös bükköny az egyre szélsőségesebbé váló időjárási feltételek mellett is eredményesen termesztethető a savanyú homoktalajon.

Kulcsszavak: szöszös bükköny, vetési idő, kevert vetés, terméselem, homoktalaj

ABSTRACT

In the University of Nyíregyháza's Demonstration Garden, we have set up a field trial in culture pots for the 2021-2022 growing year. The yield of the acidic sandy-soil-loving hairy vetch (*Vicia villosa* Roth.) was investigated at 3 different sowing times (20 September, 10 October, 30 October). Due to its species-specific characteristics, hairy vetch can provide soil protection, increase nitrogen content, and is a useful plant as green manure, green and grain fodder, and for its seeds. Our study was focused on the mixed cropping of hairy vetch. Pod number, seed number, seed weight and thousand kernel weight were measured on the plants (10 plants) taken at harvest. The late October sowing date favoured the seed yield determinants, suggesting that late sowings are developing into a generative type of crop, which is important for seed production. Our studies show that hairy vetch can be grown successfully in acidic sandy soils under increasingly extreme weather conditions.

Keywords: hairy vetch, sowing time, mixed sowing, crop elements, sandy soil

1. Bevezetés

A szöszös bükköny Ázsiában és a Földközi-tenger környékén őshonos növény. Európában gyomnövényként számos helyen előfordul. Kultúrváltozata

a XIX. században került a Kárpát-medencébe. A szösös bükkönyt már az 1880-as években termesztették homoktalajon rozssal társítva (Antal, 2005). „Közömbös, síksági-dombvidéki, eurázsiai (kontinentális-mediterrán) faj” (Soó–Jávorka, 1951). A szösös bükköny egynyári hüvelyes növény, amelyet esős körülmények között természetesen a mediterrán országok félszáraz vidékein, integrálva azt a hagyományos gabona-vetésforgó rendszerekbe (Türk et al., 2009). Nemesítését hazánkban Zalaszentgróton kezdték meg az 1920-as évek elején, majd a nemesítő munkába becsatlakozott a Kisvárdai Állami Növénynemesítő Telep is, ahol Teichmann Vilmos megalkotta a „kisvárdai” szösös bükkönyt, amelyet Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei tájfajtaiból egyedszelekcióra alapozva nemesített ki (Kapás, 1997). A „kisvárdai” szösös bükköny felkapott fajta, melynek vetőmagexportja az Európai Unió országaiba napjainkban is sikeresen végezhető (Gondola–Szabóné, 2010). Zöldtrágyanövényként is használják, mivel kitűnő télálló képességű, és nitrogént szolgáltat az őt követő növényeknek (Kucek et al., 2020). „Kiváló talajvédő, talajtakaró és kultúrállapot-javító tulajdonságaival a téli és a kora tavaszi szélviharok okozta deflációnak kitett laza talajok növénye” (Antal, 2005).

A szösös bükköny a talaj iránt igénytelen növény. A könnyebb vályogos homoktalajok a legideálisabbak számára. Köttettebb talajon esősebb időjárás idején buja növényállománnyal és gyenge magterméssel kell számolnunk. Pionír növényként alkalmas a sovány talajok rekultivációjára, elhanyagolt parlagokon átállási időszakban termesztendő (Radics, 2002). Áttelelő egynyári növény, mely tűri a fagyot, ettől függetlenül mégis csak a homoktalajokon terjedt el. „Sovány talajok pionírnövénye, a gyengén humuszos és a rozstermő homoké” (Antal, 2000). A szösös bükköny termesztésének a 6-7 közötti pH-értékű talajok a legalkalmasabbak, de ennél szélesebb tartományban is eredményesen termesztendő (Izsáki–Lázár, 2004). Aranyos (2018) többek között a bükkönyt jelöli meg az egyik olyan zöldtrágyanövényként, amely alkalmas a homoktalajok biológiai javítására, a homoki vetésforgókba való beillesztésre.

A szösös bükköny *hipogeikus* csírázású növény. Fejlődése a maghéj felrepedésével, majd a gyököcske növekedésével veszi kezdetét (Jánossy, 1971). Hosszú oldalgyökereket és másodlagos gyökereket tartalmazó gazdag, a talajba mélyen lehatoló gyökérhálózata van. Levélzete kacsban végződő, párosan szárnyalt 6-11 pár levél alkotja, melyeknek alakja lándzsás. A levelek méretei változóak mind hosszban, mind szélességben. A pálhalevelek hosszúkásan lándzsa alakúak. Virága közepes méretű, színe kékeslila, bíborlila, ritkán fehér. A csésze fogazott és rövid. Egyenlőtlenül és időben elnyújtottan virágzó növény. Hüvelytermése 3-8 magot tartalmaz, felülete csupasz, színe barna. Hossza 2-2,5 cm, formáját tekintve oldalról lapított, hosszúkás (Radics, 2002).

Hazánkban a szösös bükkönyt tiszta kultúrában elheverő szára miatt még magtermesztésre sem termesztik. Rendszerint csak keverékekben vetik olyan

növényekkel, amelyek elfekvő szárának támasztónövényéül szolgálhatnak. Homoktalajokon rozssal, jobb talajokon őszi árpával vagy őszi búzával vetik (Radics, 2002). Jánossy (1971) szerint fontos a bokros típusú fajta előállítása, így a szőszös bükköny egyedül, támasztónövény nélkül is termesztethető. Kiváló zöldtrágyanövény lehetne főleg a könnyű homoktalajon, megnövelve a vetőmagexport lehetőségeit is. Gondola és Szabóné (2010) kísérleti eredményei és gyakorlati tapasztalatai egyértelműen a támasztónövényes termesztés előnyeit igazolják. Támasztónövénynek leginkább a búza, a tritikálé, valamint az alacsony szárú rozsfajták (pl. Varda, kisvárdai alacsony) alkalmasak.

Dobránszki (2002) szerint a szőszös bükköny zöldhozama 25-45 t/ha, míg maghozama 0,5-0,8 t/ha. A szőszös bükköny kötöttebb talajokon gyengébb magtermést hoz, főként ha esős az időjárás. Tiszta kultúrában még magfogásra sem termesztjük az elfekvő szára miatt. Rendszerint csak keverékekben vetjük, olyan növényekkel, amelyek elfekvő szárának támasztónövényéül szolgálhatnak (Antal, 2000). Szabóné (2002) rámutat arra, hogy a szőszös bükköny a gyenge termékenységű talajokon már kora tavasszal nagy zöldtömeget képes adni. Üzemi termései 0,4-0,5 t/ha mag, potenciálisan 1,5-2,0 t/ha, zöldtömegét tekintve átlagosan 25-30 t/ha termés érhető el.

2. Anyag és módszer

Kísérletünket a Nyíregyházi Egyetem Bemutatókertjében a 2021–2022-es termesztési évben szabadföldön, tenyészedenyben állítottuk be. A kísérlet alapját képező szőszös bükköny áttelelő, így a vizsgált év egy tenyészidőszakot ölel fel.

A kísérlet alapját képező szőszös bükköny a Hungvillosa kisvárdai fajta, mely kiválóan alkalmas a homoktalajok javítására. A támasztónövényként a Titán nevű tritikáléfajtát vetettük.

Az edények töltésére a Nyíregyházi Egyetem Tangazdaságából vett talajt használtuk fel. A tangazdaság szántóterületén a Nyírség dombos felszínű, buckás lejtőinél képződött futóhomokot termeltük ki. Ezt az alacsony kolloid-tartalmú, szerkezet nélküli, mésztelen homoktalajt használtuk fel az edények töltésére (1. táblázat). A tenyészedenyeket a földbe lesüllyesztve helyeztük el, a talajfelszín szintjével egy magasságban.

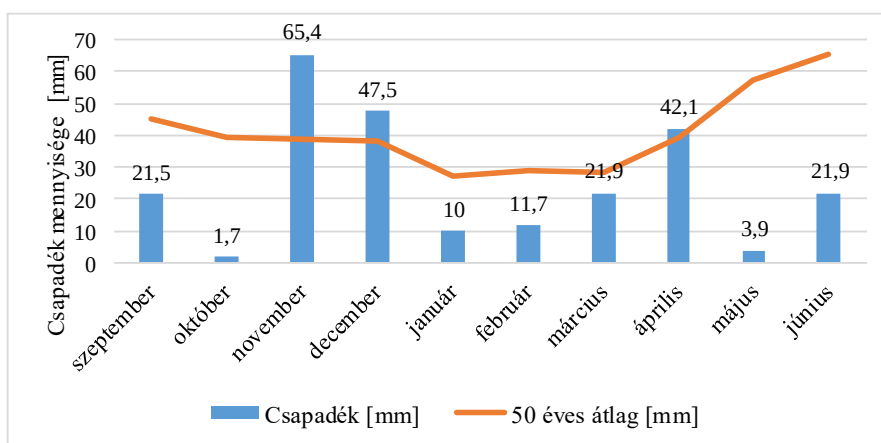
1. táblázat: A vizsgált év talajvizsgálati eredménye

Vizsgált paraméterek	2021–2022
Szint mélysége (cm)	0-30
pH-KCI (-)	4,28
Arany-féle kötöttségi szám (K_A)	28

Vízben oldható összes só (m/m%)	<0,02
CaCO ₃ (m/m%)	<0,1
Szervesanyag tartalom (m/m%)	1,23
NO ₃ ⁻ -N+NO ₂ ⁻ -N (mg/kg)	19,9
SO ₄ ²⁻ -S (mg/kg)	<50
Mg (mg/kg)	79,1
P ₂ O ₅ (mg/kg)	174
K ₂ O (mg/kg)	362
Na (mg/kg)	50,5
Zn (mg/kg)	0,80
Cu (mg/kg)	1,1
Mn (mg/kg)	52,1

Forrás: Magyar Kertészeti Szaporítóanyag Nonprofit Kft. Talaj- és Növényvizsgáló Laboratórium (Újfehértó)

A vizsgált év tenyészidőszakában mért csapadékmennyiségeket az 1. ábrán mutatjuk be összevetve az 50 év átlagával.



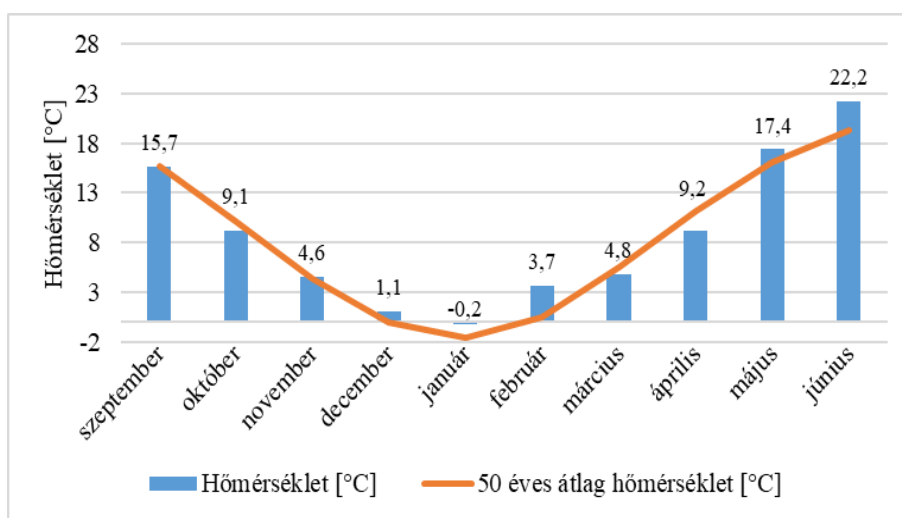
1. ábra: A vizsgált év tenyészidőszakban mért csapadékmennyiségei (mm) havi bontásban összevetve az 50 éves átlaggal

Forrás: DE-AKIT (Nyíregyháza)

Az adatokból jól látható, hogy szeptemberben és októberben nagyon kevés csapadék hullott az 50 éves átlaghoz képest, amelyet némileg kompenzált a

2021-es év utolsó két hónapjának átlag feletti csapadékmennyisége. 2022-es évet tekintve elmondható, hogy az évszázad aszálya sújtotta a térséget. A lehullott csapadék egyedül áprilisban érte el az 50 éves átlagot. Márciusban még megközelítette a lehullott csapadék az 50 éves átlagot, de a 2022. év többi hónapjában átlag alatti csapadékmennyiség volt mérhető a térségben.

A térségben mért hőmérsékleti adatok az 50 év méréseinek átlagával összehasonlítva a 2. ábrán láthatóak. Az adatokból leolvasható, hogy a 2021. év szeptemberében az 50 éves átlaggal megegyezett a hőmérséklet, októberben pedig 1,1 °C-kal az alatt maradt. A hőmérséklet a 2022. év márciusi és áprilisi hónapok kivételével az összes többi hónapban meghaladta az 50 éves átlagot, a június pedig kimondottan melegen tekinthető a sokéves átlaghoz képest.



2. ábra: A vizsgált év tenyészidőszakában mért hőmérsékleti adatok (°C) havi bontásban összevetve az 50 éves átlaggal
Forrás: DE-AKIT (Nyíregyháza)

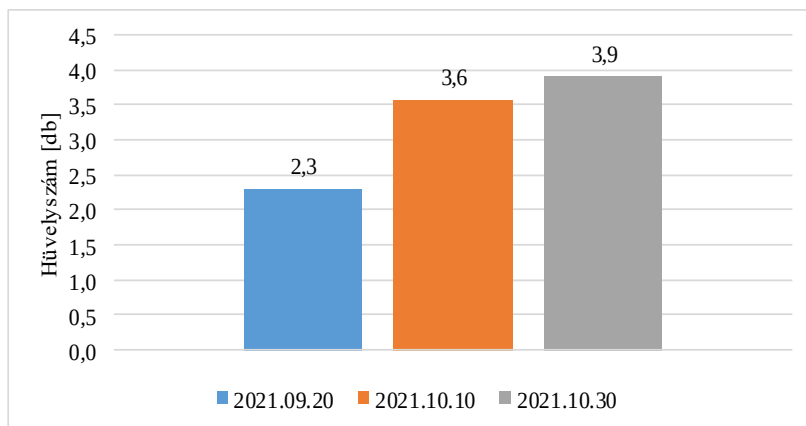
A szabadföldi tenyészedenyes kísérletünkben 3 vetési módot alkalmaztunk. A tisztán (támasztónövény nélküli) szösös bükköny vetésénél 20 db magot, míg kevert vetésnél 26 db tritikálét és 13 db szösös bükkönnyt helyeztünk a tenyészedenyekbe. A kontrollparcella edényeibe 62 db tritikálét vetettünk. A tenyészedenyes kísérlet kialakítása 6 ismétlésben történt. Munkánk során 3 vetési időt alkalmaztunk, amelyek 20 napos eltéréssel követték egymást. 2021. szeptember 20-án, október 10-én és október 30-án végeztük el a magvetést. A tenyészedenyek űrtartalma 20 liter, alja perforált. A kísérleti parcellán növényvédelmet, illetve műtrágyázást nem alkalmaztunk, öntözés sem történt. A tenyészedenyek környezetét is bevetettük annak érdekében, hogy a szegélyhatást elkerüljük.

Vizsgálataink csak a kevert vetésben termesztett szöszös bükköny terméselemméréseire irányultak. A növényminták felvételezése a betakarításkor (2022. június 24.) történt. Ebben a fenofázisban már megjelentek a generatív terméselemek, amelyeket a szárítás után dolgoztunk fel. A szöszös bükkönyről leválasztottuk a hüvelyeket, majd kézzel kifejtettük a magokat, amelyeket megszámloltunk, magtömeget és ezermagtömeget mértünk. A vizsgált növények száma 10 db volt.

3. Eredmények és értékelésük

Mérési eredményeink a tritikálé támasztónövényvel vetett szöszös bükköny vizsgálatára irányultak. Vizsgálatunk során hüvelyszámot, magszámot, magtömeget és ezermagtömeget mértünk. A mérési eredményeket 10 növény átlagadatai alapján ismertetjük.

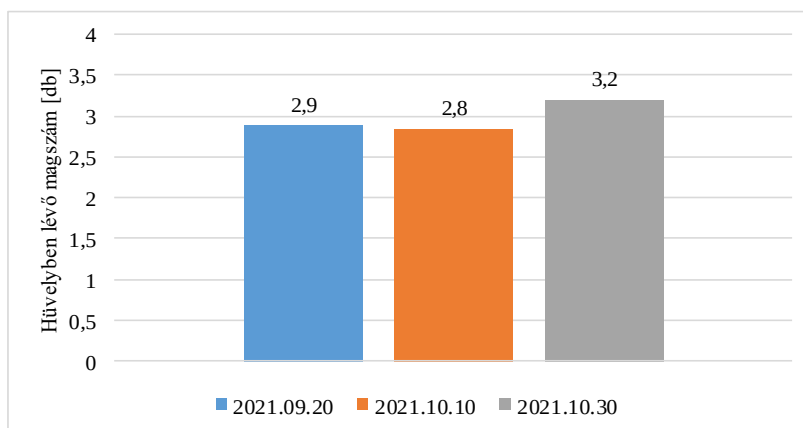
A 3. ábrán jól látható, hogy a szeptember 20-án vetett növények esetében 2,3 db hüvely volt átlagosan egy növényen. Az október 10-én vetett növényeknél átlagosan 3,6 db, azaz 36,1%-kal több hüvely volt fellelhető. Az október 30-án vetett növényeknél 3,9 db volt a hüvelyszám, ami 8%-os növekedés az előző vetési idő produktumához képest.



3. ábra: A hüvelyszám alakulása a vetési idő függvényében

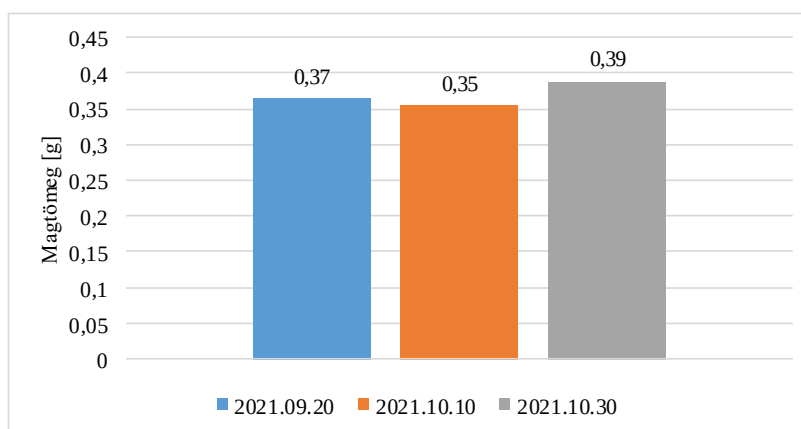
Forrás: saját szerkesztés

További vizsgálataink a hüvelyben lévő magszámok kimutatására irányultak, melyet a 4. ábrán szemléltetünk. A szeptember 20-án vetett növények esetében 2,9 db volt az átlagosan fellelhető magszám a hüvelyekben, az október 10-i vetésidő esetében hasonló volt a növények átlagos magproduktuma, számszerűen 2,8 db. Az október 30-án vetett növények tekintetében érte el a legmagasabb értéket a hüvelyben lévő átlagos magszám (3,2 db), ami 14,3%-os növekedést mutat az előző vetésidőhöz képest.



4. ábra: A hüvelyben lévő magszám alakulása a vetési idő függvényében
Forrás: saját szerkesztés

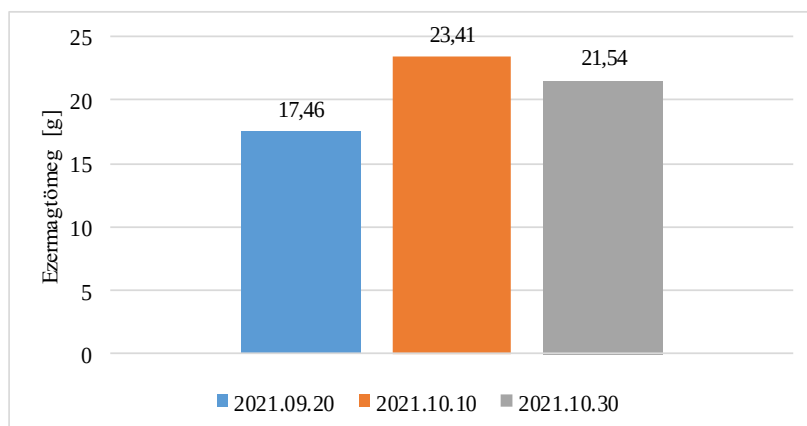
A magtömeg kimutatására irányuló méréseinket az 5. ábrán szemléltetjük. A szeptember 20-i vetésidő tekintetében 0,37 g volt az átlagos magtömeg. Az október 30-i vetési időpont esetében 0,02 g-mal kevesebb, 0,35 g-os érték volt ezen vizsgálati paraméter, amely a legalacsonyabb volt a 3 vetésidő által produkáltak közül. Az október 30-i vetésidő esetében volt a legmagasabb az átlagos magtömeg 0,39 g-os értékkel.



5. ábra: A magtömeg alakulása a vetési idő függvényében
Forrás: saját szerkesztés

Az ezermagtömeg-mérés eredményeit a 6. ábrán mutatjuk be. A szeptember 20-án vetett növényeknél 17,46 g-os érték volt mérhető, amely az október 10-én vetett növények esetében 23,41 g volt, ami 34,1%-kal magasabb érték az előző vetési időpontban mért ezermagtömegnél. Az október 30-i vetésből

származó növényminta esetében 21,54 g volt az ezermagtömeg értéke, amely 8,7%-kal alacsonyabb érték az előző vetési időpontban produkálthoz képest, viszont 23,4%-kal volt magasabb, mint ami az első vetési időpont esetében volt mérhető.



6. ábra: Az ezermagtömeg alakulása a vetési idő függvényében

Forrás: saját szerkesztés

4. Összefoglalás

Eredményeink összegzésénél nem hagyhatjuk figyelmen kívül a 2021–2022-es termesztési év meteorológiai adatait. A vizsgált év időjárási viszonyai, különösen a csapadékhány erősen hátráltatta a szöszös bükköny kezdeti növekedését. Tavasszal szintén egy csapadékszegény időszak következett, ami negatívan hatott a tavaszi növényállomány fejlődésére. A megfigyelések alapján kijelenthető, hogy fontos tényező a vetés időpontjának megválasztása. A hüvelyszám, a magszám, a magtömeg alakulását vizsgálva megállapítható, hogy az október végi vetési időpont volt a legkedvezőbb. Az ezermagtömeg esetében az október közepén történt vetési idő produkálta a legmagasabb értéket, ettől csak kevéssel maradt el az október végi vetési időpontban mért ezermagtömeg. Biztonságos magfogás céljából az október végi vetési időpont javasolható. A 2021–2022-es év időjárási szélsőségei ellenére kijelenthetjük, hogy a szöszös bükkönynek helye van a homoki vetésforgóban.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Antal J. (2000): Növénytermesztők zsebkönyve. Mezőgazda Kiadó. Budapest.
Antal J. (2005): Növénytermesztés 2. Mezőgazda Kiadó. Budapest.
Aranyos T. J. (2018): Nyírség homok textúrájú talajainak bemutatása, agronómiai jellemzése. Debreceni Egyetem. Debrecen.

- Dobránszki J. (2002). A szőszös bükkönytermesztés technológiája. In: A Nyírségi burgonya-termesztés fejlesztése, homokhasznosítás tájba illő növényekkel. Nyíregyháza. 206–214. old.
- Gondola I. – Szabóné Cs. K. (2010): Szőszös bükköny (*Vicia villosa* Roth.). In: Gondola: Az alternatív növények szerepe az Észak-alföldi Régióban. Center-print Nyomda. Nyíregyháza. 131–151. old.
- Izsáki Z. – Lázár L. (2004): Szántóföldi növények vetőmagtermesztése és kereskedelme. Mezőgazda Kiadó. Budapest.
- Jánossy A. (1971): A *Vicia*-fajok termesztése és nemesítése. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kapás S. (1997): Növényfajták és növénynemesítők. Országos Mezőgazdasági Minősítő Intézet. Budapest.
- Kucek L. K. – Riday H. – Rufener B. P. – Burke A. N. – Eagen S. S. – Ehlke N. – Krogman S. – Mirsky S. B. – Reberg-Horton C. – Ryan M. E. – Wayman S. – Wiering n. p. (2020): Pod Dehiscence in Hairy Vetch (*Vicia villosa* Roth). *Frontiers in Plant Science*. 11: 82.
- Radics L. (2002): Alternatív növények termesztése II. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest.
- Soó R. – Jávorka S. (1951): A magyar növényvilág kézikönyve. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Szabóné Csalló K.: 2002. Szőszös bükköny (*Vicia villosa* Roth.) In: Iszállyné: Növénynemesítés és fajtafenntartás a Debreceni Egyetem Kutató Központjában. Nyíregyháza. 80–88. old.
- Türk M. – Albayrak S. – Yüksel O. (2009): Effects of fertilisation and harvesting stages on forage yield and quality of hairy vetch (*Vicia villosa* Roth.), *New Zealand Journal of Agricultural Research*, 2009/3. 269–275. pp.

SZERZŐI ADATOK

Kosztyné Krajnyák Edit tanársegéd
Nyíregyházi Egyetem
Agrártudományi és Környezetgazdálkodási Intézeti Tanszék
krajnyak.edit@nye.hu

MARGITICS FERENC – VASSNÉ FIGULA ERIKA – PAUWLIK ZSUZSA – VASS VIVIEN

AZ INTERNETES ZAKLATÓ- ÉS ÁLDOZATSKÁLA BEMUTATÁSA

PRESENTATION OF THE CYBERBULLYING AND VICTIMIZATION SCALE

ÖSSZEFOGLALÓ

Kutatócsoportunk 2018-tól foglalkozik a cyberbullying kutatásával. Célunk egy, a cyberbullyingot vizsgáló mérőeszköz kidolgozása volt, valamint a jelenség prevalenciájának és háttértényezőinek a feltárása. Jelen tanulmányunkban a cyberbullying jelenségvilágát, valamint az Internetes zaklató- és áldozatskálát, illetve annak a pszichometriai jellemzőit mutatjuk be.

Kulcsszavak: iskolai erőszak, internetes zaklató, internetes áldozat, cyberbullying

ABSTRACT

Our research team has conducted cyberbullying research since 2018. Our goal is to develop a cyberbullying measurement tool and to explore the prevalence and background factors of the phenomenon. In this study, we present the phenomenon of cyberbullying, as well as the Internet Bullying and Victimization Scale, as well as its psychometric characteristics.

Keywords: school violence, cyber bully, cyber victim, cyberbullying

1. Bevezetés

1.1. *Mi a cyberbullying?*

Az iskolai tanulók közötti internetes zaklatásról akkor beszélünk, amikor az általános vagy középiskolai tanulók az információs és kommunikációs technológiákat a tanulótársaikkal szembeni zaklatás eszközeként alkalmazzák.

Belsey (2007) megfogalmazásával az internetes zaklatás az információs és kommunikációs technológiák rosszindulatú és ismételt felhasználása egy egyén vagy csoport által a mások fenyegetése érdekében. Az internetes zaklatás különféle módon jelenik meg az interneten keresztül kapcsolatfelvétel vagy a mobiltelefonok segítségével.

Shariff és Gouin (2005) szerint az internetes zaklatás egyfajta pszichológiai megfélemlítés olyan elektronikus eszközökkel, mint mobiltelefonok, blogok, webhelyek és csevegőszobák.

Lacey (2007) úgy találta, hogy az internetes zaklatás leggyakoribb formái a tanulók körében a sértő üzenetek küldése, az ugratás, a pletykák terjesztése, a megalázás és a fizikai fenyegetés.

Ponsford (2007) kutatásai szerint a lányok között az internetes zaklatás

leggyakoribb formái a titkok megosztása, pletykák terjesztése másokról a virtuális környezetben, a személyiség vagy a szexuális identitás megtámadása, az osztálytársaik megbízhatatlanként történő feltüntetése.

Bár néhány kutató úgy véli, hogy az internetes zaklatás a tradicionális zaklatás kiterjesztése az iskolákban, az internetes zaklatás számos különbséget mutat az iskolatársak közötti zaklatás tradicionális formáival szemben.

A hagyományos zaklatás közben a zaklató és az áldozat általában ismerik egymást. Az internetes zaklatás során a zaklató tudja, ki az áldozat, de az áldozatnak fogalma sincs arról, hogy ki követi el azt. A számítógépes zaklatás tehát nagyrészt névtelen (Belsey, 2007; Shariff–Gouin, 2005; Slonje–Smith, 2008)

A kibertérben az internetes zaklató névtelenségben tarthatja magát mind az áldozat, mind a külső megfigyelők számára is (Kowalski et al., 2008). Az online anonimitás és a számítógép képernyője mögé való bújás biztonsága megszabadítja az egyént a hagyományos korlátoktól és a társadalmi nyomástól, valamint az erkölcsi és etikai aggodalmaktól (Hinduja–Patchin, 2008; Li, 2007). Így azok a serdülők, akik nem viselkednek erőszakosan szemtől szemben, az online térben internetes zaklatóvá válhatnak. Az anonimitás a következmények hiányát is jelenti, mivel a zaklatókat gyakran nem lehet azonosítani, ezért elkerülhetik a büntetést.

Míg a hagyományos zaklatás gyakran csak egy kis csoportra korlátozódik, addig az internetes zaklatás során gyorsan és széles közösséghez juttathatja el a zaklató a negatív információkat az áldozatáról (Slonje–Smith, 2008).

A zaklatás az interneten olyan fokig terjedhet, amely a hagyományos zaklatásra nem jellemző. Például egy sértő üzenet vagy kép internetes vírus formájában vagy egy internetes mémbe való beillesztéssel, ami akár több ezer felhasználóhoz is eljuthat. Ez olyan hógolyóhatást hoz létre, amelyben a zaklatásokat nem az eredeti feltöltők reprodukálják és terjesztik folyamatosan (Slonje et al., 2013).

Hanewald (2008) rámutatott, hogy az internetes zaklatás nemcsak az iskolában, hanem az iskolai órákon kívül is zajlik.

Az internetes zaklatás tehát nem korlátozódik az iskolai napra, hanem napközben vagy éjszaka bármikor előfordulhat, ez fokozza a gyermekek sebezhetőségét. Az internetes zaklatás tehát messze túlmutat az iskolákon, és ez azt jelentheti, hogy még az otthonukban sincs biztonságos menedék ellene a gyerekek számára (Kowalski–Limber, 2007).

1.2. A cyberbullying típusai

Mivel az internetes zaklatás meglehetősen új jelenség, eddig még nem született konszenzus a kategorizálás módjáról. Az eddig megjelent tanulmányokban különböző osztályozásai találhatók.

Smith és munkatársai (2008) az internetes zaklatást médiumtípusok szerint osztályozzák, azaz megkülönböztetik az SMS-ben, az e-mailben és a Messengeren keresztül történő internetes zaklatást.

Ortega és munkatársai (2007) a cselekvés típusa szerinti osztályozást javasolják. Willard (2006) a következő kategóriákba sorolja az internetes zaklatás egyes formáit:

- ellenséges és vulgáris nyelvű elektronikus üzenetek küldése az áldozatnak;
- sértő képek vagy pletykák küldése másokról, hogy rontsák az áldozat hírnevét vagy társadalmi kapcsolatait;
- valaki online fiókjának feltörése olyan üzenetek küldése céljából, amelyek az áldozatot károsítják, sértik jó hírnevét és személyes kapcsolatait;
- titkok vagy zavaró információk terjesztése az áldozatról;
- az áldozat szándékos kizárása egy online csoportból;
- megfélemlítő üzenetek ismételt küldése az áldozatnak.

A felsorolt viselkedési módok közül azonban nem mindegyiket tekinthetjük internetes zaklatásnak, ha szem előtt tartjuk, hogy a zaklatás mindig megköveteli az ismétlés kritériumát.

Maga Willard (2006) is elismeri ezt a tényt azzal, hogy rámutat arra, hogy néhány általa felsorolt zaklatási formát inkább „online társadalmi kegyetlenségnek” lehet nevezni.

Riebel és munkatársai (2009) szerint az internetes zaklatás szigorú meghatározása csak Willard négy altípusára vonatkozik. Ezek a következők:

- sértő vagy fenyegető üzeneteket ismételt küldése az áldozatnak e-mailben, SMS-ben, azonnali üzenetküldéssel vagy csevegőszobákban;
- pletykák elektronikus kommunikációs eszközökön keresztüli terjesztése az áldozatról, (a valós életben zajló pletykákkal ellentétben az interneten keresztül az információk több ezer ember számára elküldhetők másodpercek alatt);
- a személyes információkat felfedő üzenet, amelyet az áldozat bizalmasan küldött valakinek, továbbadja más embereknek az áldozat veszélyeztetése érdekében;
- kirekesztheti, kizárhatja az áldozatot a multiplayer játékokból, csevegésekből vagy online felületekről.

Langos és Sarre (2015) fontosnak tart még néhány további kategóriát, amelyeket érdemes megemlíteni:

- cyberstalking (szélsőséges zaklatás, az áldozat olyan mértékű fenyegetése, amely veszélyezteti a biztonságát, és állandó félelemérzéshez vezet);
- happy slapping (az áldozatok valamilyen szabályszegésének a rögzítése fényképen vagy videón, amely sok esetben szexuális tartalmú lehet, amelyet később nyilvánosan terjeszt a zaklató rágalmozás céljából);

- outing (amelyben a zaklató manipulálja az áldozatot bizonyos személyes információkkal, amelyeket azután az áldozat megalázása céljából nyilvánosságra hoz);
- megszemélyesítés (a zaklató úgy tesz, mintha az áldozat lenne, és annak nevében bizonyos személyeknek vagy intézményeknek sértő üzeneteket küld, mintha azok az áldozattól származnának).

1.3. *Tradicionális és cyberbullying*

Számos tanulmány kimutatta, hogy az internetes zaklatás agresszióhoz vezet (Aricak, 2009; Dilmaç, 2009; Harman et al., 2005; Ybarra et al., 2007).

A hagyományos zaklatás egyik formája, a közvetett megfélemlítés azt a kapcsolati vagy társadalmi agresszió jelenti, amikor a kapcsolatok manipulálásával az áldozatnak sérelmet okoznak (Björkqvist, 2001). Az ilyen típusú agresszió során a zaklatók rejtett stratégiákat alkalmaznak a versenytársak kizárására és a kortárscsoportban való elszigetelésére. Ezek a tevékenységek magukban foglalják a többiek körében történő rágalmazó hírek terjesztését, a személyközi kapcsolatok fenyegetését és a magáninformációk, titkok feltárását (Crick, 1995; Galen–Underwood, 1997). Ebben az értelemben az internetes zaklatás bizonyos formái ugyanazokkal a tulajdonságokkal rendelkeznek, mint a hagyományos közvetett megfélemlítés (Dehue et al., 2008).

Egy másik fontos szempont, amelyet meg kell említeni ebben a témakörben, a hatalom aszimmetriája. Hagyományos iskolai erőszak esetében, hogy a zaklatás megtörténjen, egyensúlyhiánynak kell lennie a fizikai erő és/vagy a társadalmi-gazdasági helyzet szempontjából a zaklató és az áldozat között a zaklató javára (Olweus, 1978).

Az internetes zaklatás esetében már nem szükséges az ilyen feltételek megléte. Az internetes zaklatás áldozata sokszor egyenlő vagy magasabb hatalmi pozícióban lehet a zaklatóhoz képest. Azok a tanulók, akik általában nem vesznek részt aktívan a hagyományos iskolai erőszakban, maguk is internetes zaklatók lehetnek a kibertérben (Vandebosch–Cleemput, 2008).

Vandebosch és Cleemput (2008) egy 10–18 éves korosztályon végzett kutatás során az internetes zaklatás elkövetésének motívumai között a bosszút, az unalmat és a kíváncsiságot találta leginkább jellemzőnek.

2. A cyberbullying mérése

A kérdőívek és a skálák a legfontosabb eszközök az internetes zaklatás mérésére.

Aricak és munkatársai (2008) fejlesztettek ki egy speciális skálát az internetes zaklatás mérésére. Ez a skála 21 elemből áll, amelyek célja az internetes zaklatás és a kifejezési módjának a mérése.

Egy másik, az internetes zaklatás mérésére használt skálát Li (2005) dolgozott ki. A skála 15 elemből áll, és az internetes zaklatásnak való kitettséget méri.

Az internetes zaklatásleltárt (CBI) Erdur-Baker fejlesztette ki, és először Erdur-Baker és Kavut (2007) használta. A CBI két skálából állt, az egyik az internetes zaklatást, a másik pedig az internetes áldozattá válást méri. Az internetes zaklatóskálának 16, az internetes áldozatskálának pedig 18 eleme volt.

A tanulókat arra kérték, hogy értékeljék magukat egy 4 pontos Likert típusú skálán (1 – Soha nem történt velem, 2 – Egyszer vagy kétszer történt, 3 – Három-öt alkalommal, 4 – Több mint ötször történt).

Kutatási eredményeink szerint az általános iskolai tanulók 63,4%-a vett már részt az internetes zaklatás valamelyik formájában.

2.1. Internetes zaklatóskála

Az Internetes zaklatóskálát (CBS) az internetes zaklatás Willard (2006), Riebel és munkatársai (2009), valamint Langos és Sarre (2015) által leírt formáit figyelembe véve alakítottuk ki.

A CBS a cyberbullying 14 formáját írja le (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: Az internetes zaklatás formái

1.	Olyan e-maileket küldtem egyes osztálytársaimnak, amelyekben csúfoltam vagy kényelmetlen helyzetbe hoztam őket.
2.	Olyan videókat tettem fel a YouTube-ra egyes osztálytársaimról, amelyeken jól szórakozhattak a többiek.
3.	Ha tudomást szereztem róla, akkor szívesen megosztottam mások titkait a neten.
4.	Felzaklató tartalmú névtelen üzenetet küldtem az egyik osztálytársamnak (szöveg, kép, videó) e-mailben, SMS-ben, chaten vagy közösségi oldalon.
5.	Beléptem egyik osztálytársam személyes felhasználói fiókjába (e-mail, közösségi oldal stb.).
6.	Egyik osztálytársam online személyiségének adtam ki magam (e-mail, közösségi oldal stb.).
7.	Az egyik osztálytársamról szerkesztettem olyan képet vagy videót, amely őt nevetséges, megálázó helyzetbe hozza a többiek előtt, és ezt terjesztettem azt online felületeken.
8.	Már hívtam fel osztálytársamat névtelenül mobiltelefonon.

9.	Honlapot vagy blogot hoztam létre egyik osztálytársamról azért, hogy lejárassam őt a többiek előtt.
10.	Feltörtem az egyik osztálytársam személyes honlapját vagy blogját, és módosítottam azt.
11.	Internetes szolgáltatót tájékoztattam hamisan, hogy az egyik osztálytársamat kizárják a netes szolgáltatásból.
12.	Rosszindulatú pletykákat terjesztettem az osztálytársaimról online eszközök segítségével.
13.	Meggátoltam egyik osztálytársam online hozzáférését – például jelszóváltoztatással.
14.	Levegőnek néztem egyes osztálytársaimat az online környezetben.

Forrás: Willard (2006), Riebel et al. (2009), valamint Langos–Sarre (2015)

Az egyes internetes zaklatási formák előfordulását egy Likert típusú skálán kell megítélniük a tanulónak, amelynek értékei a következők:

soha (0),
néha (1),
gyakran (2),
majdnem mindig (3)

A CBS-skála belső megbízhatóságát kifejező Cronbach-alfa-értéket egy 882 fős, reprezentatív mintán végzett felmérés során magasnak (0,89) találtuk.

2.2. Internetes áldozatskála

Az Internetes áldozatskálát (CVS) az internetes zaklatás Willard (2006), Riebel és munkatársai (2009), valamint Langos és Sarre (2015) által leírt formáit figyelembevéve alakítottuk ki.

A CVS az internetes zaklatásnak való kitettség 14 formáját írja le (lásd 2. táblázat).

2. táblázat: Az internetes zaklatásnak való kitettség formái

1.	Olyan e-maileket kaptam egyes osztálytársaimtól, amellyel megbántottak engem.
2.	Már tettem fel rólam az osztálytársaim olyan videót a YouTube-ra, ami miatt kellemetlenül éreztem magam.

3. Olyan információ került fel rólam a netre, amiről nem szerettem volna, ha mások tudnak róla.
4. Felzaklató tartalmú névtelen üzenetet kaptam az egyik osztálytársamtól (szöveg, kép, videó) e-mailben, SMS-ben, chaten vagy a közösségi oldalon.
5. Belépett az egyik osztálytársam a személyes felhasználói fiókomba (e-mail, közösségi oldal stb.).
6. Az egyik osztálytársam az online személyiségemnek adta ki magát (e-mail, közösségi oldal stb.).
7. Az egyik osztálytársam szerkesztett már rólam olyan képet vagy videót, amely nevetséges, megalázó helyzetbe hozott a többiek előtt, és ezt terjesztette is az online felületeken.
8. Már hívtak fel névtelenül mobiltelefonon, amiről azt gondoltam, hogy az osztálytársaim szórakoznak velem.
9. Honlapot vagy blogot hozott létre az egyik osztálytársam azért, hogy engem lejárásson a többiek előtt.
10. Feltörték az osztálytársaim a személyes honlapomat vagy blogomat, és módosították azt.
11. Kizártak egy netes szolgáltatásból, mert hamisan feljelentettek a szolgáltatónál.
12. Rosszindulatú pletykákat terjesztettek rólam az osztálytársaim online eszközök segítségével.
13. Osztálytársam meggátolta az online hozzáférésemet – például jelszóváltoztatással.
14. Levegőnek néztek egyes osztálytársaim az online környezetben.

Forrás: Willard (2006), Riebel et al. (2009), valamint Langos–Sarre (2015)

Az egyes internetes zaklatási formáknak való kitettséget egy Likert típusú skálán kell megítélniük a tanulóknak, amelynek értékei a következők:

soha (0),
néha (1),
gyakran (2),
majdnem mindig (3)

A CVS-skála belső megbízhatóságát kifejező Cronbach-alfa-értéket egy 882 fős, reprezentatív mintán végzett felmérés során magasnak (0,87) találtuk.

Kutatási eredményeink szerint az általános iskolai tanulók 68,9%-a tapasztalt már valamilyen internetes zaklatási formát.

A kérdőívvel feltárt cyberbullying prevalenciákat a „Iskolai erőszak: cyberbullying az iskolákban” című könyvünkben mutatjuk be (Margitics – Vassné Figula – Pauwlik, 2019a, 2020b).

Az iskolai erőszak háttértényezőit feltáró kutatásunk eredményeit a már megjelent tanulmányainkban, könyveinkben érhetik el (lásd felhasznált szakirodalom).

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Aricak, O. T. (2009): Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2009/34. 167–184. pp.
- Belsey, B. (2007): Cyberbullying: a real and growing threat. *ATA Magazine*. 2007/1. 14–21. pp.
- Björkqvist, K. (2001): Different names, same issue. *Social Development*. 2001/2. 272–274. pp.
- Crick, N. R. (1995): Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*. 1995/2. 313–322. pp.
- Dehue, F. – Bolman, C. – Völlink, T. (2008): Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*. 2008/2. 217–223. pp.
- Dilmaç, B. (2009): Psychological needs as a predictor of cyber bullying: a preliminary report on college students. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2009/3. 1307–1325. pp.
- Erdur-Baker, Ö – Kavrut, F. (2007): Cyberbullying. A new face of peer bullying. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2007/27. 31–42. pp.
- Figula Erika – Margitics Ferenc (szerk.) (2012): Viselkedészavarok és iskolai erőszak. *Élmény '94 Bt. Nyíregyháza*. 202 old.
- Figula Erika – Margitics Ferenc (szerk.) (2013): Az iskolai erőszak személyiségtényezői. *Élmény '94 Bt. Nyíregyháza*. 208 p.
- Galen, B. R. – Underwood, M. K. (1997): A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589–600.
- Harman, J. P. – Hansen, C. E. – Cochran, M. E. – Lindsey, C. – Liar, I. (2005): Internet faking but not frequency of use affects social skills, self esteem, social anxiety, and aggression. *CyberPsychology & Behavior*. 2005/1. 1–6. pp.
- Hanewald, R. (2008): Confronting the pedagogical challenge of cyber safety. *Australian Journal for Teacher Education*. 2008/3. 1–16. pp.
- Hinduja S. – Patchin, J.W. (2008): Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*. 2008/2. 129–156. pp.
- Keith, S. – Martin, M. E. (2005). Cyber bullying: creating culture of respect in a cyber world. *Reclaiming Children and Youth*. 2005/4. 224–228. pp.
- Kowalski, R. M. – Limber, P. (2007): Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*. 2007/6. 22–30. pp.
- Kowalski, R. M. – Limber, P. – Agatston, P. W. (2008): Cyberbullying: Bullying in the digital age. *Molden, MA: Blackwell Publishing*.
- Lacey, B. (2007): Social aggression: a study of internet harassment. *Doctoral Dissertation*. Long Island University.
- Langos, C. – Sarre, R. (2015): Responding to cyberbullying: The case for family conferencing. *Deaking Law Review*. 2015/2. 299. p.

- Li, Q. (2005): Cyber harassment: a study of new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*. 2005/3. 265–277. pp.
- Li, Q. (2007): New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*. 2007/4. 1777–1791. pp.
- Margitics Ferenc – Vassné Figula Erika – Pauwlik Zsuzsa (2019a): The Victim and Bully-Victim /Background Factors of School Bullying Behaviour. KeryPub. New York.
- Margitics Ferenc – Vassné Figula Erika – Pauwlik Zsuzsa (2019b): Iskolai erőszak: Cyberbullying az iskolában. Az Internetes Zaklató és Internetes Áldozat Skála bemutatása. KeryPub. Budapest.
- Margitics Ferenc – Vassné Figula Erika – Pauwlik Zsuzsa (2020a): From Assistant to Samaritan Role in School Bullying. KeryPub. New York.
- Margitics Ferenc – Vassné Figula Erika – Pauwlik Zsuzsa (2020b): Cyberbully and Cyber-victimization in Schools / Presentation of the Cyber Bully and Cyber Victim Scale/. KeryPub. New York.
- Margitics Ferenc – Figula Erika – Pauwlik Zsuzsa (2020c): Az iskolai erőszak tradicionális szerepmintáinak összefüggése a cyberbullying különböző formáival általános és középiskolában. *Magyar Pedagógia*. 2020/4 szám. 347–371. old.
- Ortega, R. – Mora-Merchán, J. A. – Jäger, T. (Eds.). (2007): Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet [E-Book]. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. Landau.
- Pauwlik Zsuzsa – Margitics Ferenc – Figula Erika (2011): Érzelem, attitűd, megküzdés és iskolai erőszak. *Élmény '94 Bt. Nyíregyháza*. 144 old.
- Ponsford, J. (2007): The future of adolescent female cyber-bullying: electronic media's effect on aggressive female communication. *Texas State University*. Texas.
- Riebel J. – Jager R.S. – Fischer U.C. (2009): Cyberbullying in Germany – an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*. 2009/3. 298–314. pp.
- Slonje, R. – Smith, P. K. (2008): Cyberbullying: another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*. 2008/2. 147–154. pp.
- Slonje, R. – Smith, P. K. – Frisén, A. (2013): The nature of cyberbullying and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior* 2013/1. 26–32. pp.
- Smith, P. K. – Mahdavi, J. – Carvalho, M. – Fisher, S. – Russell, S. – Tippett, N. (2008): Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2008/4. 376–385. pp.
- Ybarra, M. – West, M. D. – Leaf, P. (2007): Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*. 2007/6. 42–50. pp.
- Vandebosch, H. – Cleemput, K. V. (2008): Defining Cyberbullying: A Qualitative Research into the Perceptions of Youngsters. 2008/4. 499–503. pp.
- Vassné Figula Erika – Margitics Ferenc – Barcsa Lászlóné – Madácsi Mária – Pauwlik Zsuzsa – Rozgonyi Tiborné (2008): Iskolai Erőszak Kérdőív. (felhasználói kézikönyv). Krúdy Könyvkiadó. Nyíregyháza. 44 p.
- Vassné Figula E. – Margitics F. – Pauwlik Zs. – Harsányiné Petneházi Á. – Vass V. (2018): The Relationship Between Callous/Unemotional Traits and Certain Behavioural Patterns Occurring in School Bullying. *ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY – medzinárodný vedecký recenzovaný časopis Ročník 7, č. 2*.
- Vassné Figula, Erika – Margitics Ferenc – Pauwlik Zsuzsa (2019a): The Questionnaire on School Bullying /handbook/. KeryPub. New York.

- Vassné Figula Erika – Margitics Ferenc – Pauwlik Zsuzsa (2019b): School Bullying in Hungarian Primary Schools. *EDUSER: revista de educação*. 2019/2. 50–65. pp.
- Vassné Figula Erika – Margitics Ferenc – Pauwlik Zsuzsa (2019c): The Bully /Background Factors of School Bullying Behaviour/ KeryPub. New York.
- Vassné Figula Erika – Margitics Ferenc – Pauwlik Zsuzsa (2020): The Outsider as Bystander Role in School Bullying. KeryPub. New York.
- Willard, N. E. (2006): Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the challenge of on-line social cruelty, threats, and distress. Eugene, Oregon: Center for Safe and Responsible Internet Use. Research Press. Champaign, Illinois. 297. pp.
- Williams, K. R. – Guerra, N. G. (2007): Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*. 2007/6. 14–21. pp.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- Shariff, S. – Gouin, R. (2005): Cyber- dilemmas: Gendered hierarchies free expression and cyber-safety in schools. Paper presented at safety and security in a networked world: Balancing cyber-rights and responsibilities. Oxford Internet Institute Conference, on September 8, Oxford, U.K.

SZERZŐI ADATOK

Dr. habil. Margitics Ferenc főiskolai tanár
Nyíregyházi Egyetem
Alkalmazott Humántudományok Intézete
margitics.ferenc@nye.hu

Vassné prof. dr. habil. Figula Erika egyetemi tanár
Nyíregyházi Egyetem
Alkalmazott Humántudományok Intézete
figula.erika@nye.hu

Dr. habil. Pauwlik Zsuzsa főiskolai tanár
Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola
pauwlik.zsuzsa@szentatanaz.hu

Vass Vivien
Nyíregyházi Egyetem
Iskolai Erőszak Kutatócsoport

**OROSZNÉ ILCSIK BERNADETT – BARABÁSNÉ KÁRPÁTI DÓRA – NAGY ANDREA –
SZABÓNÉ BERTA OLGA**

A DIADAL-MODELL ELMÉLETI VIZSGÁLATA

THEORETICAL EXAMINATION OF THE DIADAL MODEL

ÖSSZEFOGLALÓ

A coaching egy olyan szolgáltatás, amely manapság egyre nagyobb népszerűségnek örvend. Lényegében egy támogató beszélgetés, amely ügyfélközpontú, illetve hétköznapi nyelven zajlik, azonban nem hétköznapi módon.

Egyre többen fordulnak coachhoz, amely sok esetben hasznosnak bizonyul, különösen akkor, ha az ügyfél önkéntes alapon veszi igénybe a szolgáltatást.

Tanulmányunk a coaching elméleti hátterének áttekintése után a coachingmodellek alkalmazásának elméletét és gyakorlatát vizsgálja, különös tekintettel a DIADAL-modellre.

Az első részben a coaching nehezen definiálható fogalma kerül tisztázásra: miben áll a coaching lényege, miként alakult ki, és melyek a multidiszciplináris jellegéből adódó sajátosságai. A következő részben a magyar eredetű coachingmodell (DIADAL) kerül górcső alá, kiemelve az egyes fázisoknál alkalmazott kérdezéstechnikát.

Kulcsszavak: coaching, DIADAL-modell, kérdezéstechnika

ABSTRACT

Coaching is a kind of service, that is becoming more popular nowadays. In essence, this is a client-centralized supporting conversation, which comes off in common parlance, but not in a common way.

More and more people goes to a coach, it's extremely useful in many cases, with one condition: if the client uses the service voluntarily.

Our study, after reviewing the hypothetical background of coaching examines the coaching's exercise in a qualitative exploration.

In the first part, the coaching's definition would be cleared, what's the point of coaching, how was it formed and what are the characteristics from its multidisciplinary nature. In the next part, the coaching model of Hungarian origin will be under scrutiny. (Highlighting the questioning technique applied in certain phases.)

Keywords: coaching, DIADAL model, questioning technique

1. Bevezetés

Felgyorsult világunkban számtalan új helyzet és megválaszolásra váró kérdés vesz minket körül, melyek olykor bizonytalanságot szülve kétségek közé szorítanak. Ez lehet egy új munkahelyre történő beilleszkedés, az anyává válás, egy szerettünk elvesztése vagy akár az új vezetői szerepkörbe kerülés szituációja. Ilyenkor felmerülnek bennünk dilemmák a „hogyan továbbról”. Ezek-

ben az élethelyzetekben fordulhatunk szakemberhez. A coach feladata nem más, minthogy ügyfelét rávezesse a problémájának megoldására, méghozzá úgy, hogy a végső döntést ön maga hozza meg. Tudatosítania kell a kliensében, hogy helyzetének saját maga a szakértője. A szakembernek kulcsfontosságú már a folyamat elején megteremtenie egy baráti légkört, hogy sikeresen együtt tudjanak működni. Tisztázni kell többek között azt is, hogy a beszélgetés teljesen privát, illetve közösen egyeztetnek arról, hogy milyen információt szabad megosztania, ha mégis összegzésre kerülne sor.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. A coaching fogalmi megközelítése, definíciói

A coaching az angol nyelvből származó kifejezés, a fogalmat a sport területén használták először. A coach szó edzőt, a coaching edzést jelent. Az üzleti életben az 1980-as évek elején kezdték el a coaching kifejezést használni, ekkor merült fel a menedzsmentirodalomban is a személyiségfejlesztéssel és a teljesítménynöveléssel kapcsolatban. Alkalmazásának alapja, hogy az edző alapvető célja a sportoló teljesítményének serkentése, segítése, a coach pedig gyakorlatilag ugyanezt a tevékenységet végzi a gazdasági életben. Feladata, hogy elérje azt, hogy kliense maximális teljesítményt nyújtson.

A coaching modern értelemben véve egy folyamatot jelöl, melynek két szereplője a coach, azaz az „edző” és a coachee, vagyis az ügyfél. A módszer hátterében egy strukturált beszélgetés, illetve feladatok sorozata áll. A beszélgetések és feladatok alapjául szolgáló témát a kliens választja ki. A coaching lényege, hogy jól felépített beszélgetések, kérdezőtechnika segítségével igyekszik rábírní az egyént, hogy mozduljon ki a számára kellemetlen helyzetből, tegyen azért, hogy jobb legyen a sorsa, elérje a vágyait és céljait, illetve merjen változtatni az élethelyzetén. Fontos jellemzője, hogy időben behatárolt, keretbe foglalt, tehát előre megbeszélt időintervallumban folyik a coachingülés.

A módszer a kliens saját kompetenciájának eszköztárát bővíti, fejleszti. Az ügyfél a folyamat során nemcsak megoldást talál a problémára, hanem elsajátítja a módszereket, ezért képes lesz az újbóli (és akár egyedüli) problémamegoldásra. Emiatt levonható az a következtetés, hogy a coachingból hosszú távon is származhatnak előnyeink. Magyarországon – felhasználói oldalról – nem igazán terjedt még el a coaching, de egyre nő az ismertsége. Bár maga a szakma népszerű külföldön, és nálunk is egyre inkább felfedezett képzési terület, a hazai ügyfélréteg kialakulóban van (Oroszné et al., 2022).

„A coaching segít felfedezni, kik vagyunk, hova tartunk, mit vagyunk hajlandók megtenni azért, hogy odajussunk és hogyan, és elkísér azon a változá-

son, melyen addig végigmegyünk. A coaching az eredményekről szól, a továbblépésről, a változásról, a tudatosabbá válásról magunk és mások tekintetében és a felelősségvállalásról saját életünkért” (Kelló, 2014).

A coaching nem ad konkrét választ, tanácsot, javaslatot, ezzel szemben képessé teszi az ügyfelet arra, hogy jelenlegi helyzetét úgy változtassa meg, hogy közben személyes fejlődése is megvalósuljon. Tulajdonképpen önfejlesztés, melynek útját a kliens segítőtárssal járja be.

A folyamat három legfontosabb jellemzője:

- jövőorientált: mindig arra törekszik, hogy a fókuszban az elérendő cél álljon,
- akcióirányított: a cselekvés által fejleszt,
- kísérletalapú: több felvetődő alternatíva közül választhat a kliens, melyeket kipróbálhat.

A coaching nem más, mint fejlesztési folyamat. Saját magunk fejlesztése, mely során olyan változáson esünk át, mellyel képessé válunk elérni a kitűzött célunkat.

Alapvetően két esetben lehet szükség coachingra. Az egyik, hogy a kliens belső indíttatása által valamilyen személyes dilemmával fordul a coachinghoz. Olyan kérdéssel, elégedetlen élethelyezettel, melynek megoldásához valós szándék vezérli. A másik esetben pedig egy olyan fél irányítja a coachhoz, akinek érdekében áll a kliens fejlesztése, mint pl. a munkahelyi vezetője.

A coaching – dióhéjban – valamely alkalomhoz igazodó tanulás. Az ügyfél szempontjából az alkalom a saját helyzete, a problémája, amelyen a coach támogatásával dolgozni szeretne (Kaweh, 2019).

A coaching megkívánja, hogy az ügyfél hajlandó legyen tanulni, azaz nyitott legyen az új ismeretekre, és lehetővé tegye a változásokat. Cél- és jövőorientált, és az ügyfél pillanatnyi helyzetére épít, de ugyanígy figyelembe kell vennie a rendszerszintű megközelítést is. A coaching időben korlátozott, tehát a coach előíranyoz egy maximális időtartamot és feladatkört, és ügyel annak betartására. A coach támogatja az ügyfelet abban, hogy végül sikeresen tisztázza az ügyét. Ő azonban nem tanító és nem is tanácsadó, tehát az eredménynek nem szabad tőle származnia (Kaweh, 2019).

Összegezve a coach időbeli korlátozással támogatja a megoldási folyamatot, és nem kínál fel eredményt, hanem lehetővé teszi az ügyfél számára, hogy saját maga találjon megoldásokat.

Még nem eléggé pontosan definiált a fogalom, a keretei, módszertani határai meglehetősen lazák, ezért főként a coachon múlik, hogy hogyan értelmezi és alkalmazza ezeket (Palotai, 2008).

Ez a fajta fejlesztő módszer az élet számos területén sikeresen alkalmazható, munkája során számos esetben segíthet a coach, ilyenek lehetnek például:

az életvitel megtervezése, karrier-tanácsadás, egészségügyi és táplálkozási felvilágosítás, prezentációs készségek fejlődése és még a flörtölés művészetének elsajátítása során is alkalmazható a módszer (Sherman–Freas, 2004).

A coaching egy párbeszéd, a coach és a kliens között végbemenő interakció, mely dinamikus változáson keresztül segít elérni célokat, elősegíteni a teljesítménynövekedést és az egyént a nagyobb siker felé mozdítani (Zeus–Skiffington, 2000).

A coaching definiálására számos megfogalmazás született. A meghatározások különbözősége leginkább a megközelítéstől függ, de a módszerek célja mindegyik esetben egy és ugyanaz: „A coaching egy olyan eredményorientált kontextusban zajló dialógus, melynek része a visszacsatoláson kívül a motiváció, a hatékony kérdésfeltevés, illetve a coach tudatos stílusváltása attól függően, hogy ügyfele mennyire áll készen az adott feladat elvégzésére. [...] Arról szól, hogy tegyük fel a megfelelő kérdéseket, mintsem tálcán kínáljuk a válaszokat. Azokat a válaszokat segíti a felszínre, amelyeket a patronált valószínűleg tud, bár világosan soha nem fogalmazott meg” (Horváth, 2003).

A meghatározások a coaching sokoldalúságán túl leginkább a rokon módszereivel való kapcsolatára, azoktól való eltérésére koncentrálnak (Légrádiné, 2006).

A Nemzetközi Coach Szövetség³ (ICF) szerint: A professzionális coaching olyan szakmai kapcsolat, amely abban segíti az ügyfelet, hogy kiemelkedő eredményeket érjen el akár a magánéletében, akár a munkájában vagy a szervezetben, ahol dolgozik. A coaching folyamata során az ügyfél elmélyíti a tudását, növeli a teljesítményét, és mindezek eredményeként javul az életminősége. Minden találkozáskor az ügyfél választja meg a beszélgetés fókuszát, míg a coach figyelmesen hallgatja, a megfigyeléseit visszajelzi, és legfőképpen kérdéseket tesz fel. Ez az interakció egyrészt segíti az ügyfelet abban, hogy világosabban lásson, másrészt akcióra serkenti. A coaching folyamata a fókusz és a választási lehetőségek bővítésével felgyorsítja az ügyfél fejlődését. A coaching arra koncentrálna, hogy világossá váljon, hol tart most az ügyfél, és mit akar tenni annak érdekében, hogy eljusson oda, ahová el szeretne érni. A coachingfolyamat eredménye az ügyfél eredménye, azaz szándékának, választásának és akcióinak a következménye, amelyet a coach mint a folyamat szakértője támogatott.

3. A coaching módszertana

A coaching módszertana meglehetősen színes, elmondható, hogy a trénerek különböző pszichológiai eszközöket kombinálnak, hogy kialakítsák a stílusu-

³ International Coach Federation, URL: <https://www.coachingfederation.hu/mi-coaching/> (2022. nov.)

kat. Ezek a kombinációk legfőképpen a helyzetek milyenségétől függnnek, illetve tapasztalataik alapján fejlődnek, változnak. Munkája során akkor tud sikeressé válni egy coach, ha ráérez arra, hogy az egyes helyzetek milyen eszközökből állnak, tehát a különböző tanácsadási eljárások eszközeit aktualitásuknak megfelelően kell alkalmaznia. Ilyen tanácsadási eljárások például a Rogerse, Gestát, kognitív, pszichoanalitikus, tranzakcióanalitikus stb. (Pinterics, 2001).

A következőkben a coaching módszertani alapjai közül a legfontosabbakat ismertetjük.

3.1. Rogersi szemlélet

Carl Rogers nevéhez fűződik az a tanácsadói, nondirektív, kliensközpontú, személyközpontú terápia, amely szorosan kapcsolható a coachingfolyamat tanácsadáson alapuló módszeréhez. Rogers felismerte, hogy az egyének akkor élik meg optimálisan a helyzetüket, ha környezetük elfogadóan reagál, és pozitívan értékeli azt, így elméletének alapja az egyén feltétel nélküli elfogadása. Ennek segítségével az ügyfél „felismerheti valós szükségleteit, megismerheti és alakíthatja tényleges önmagát, módszere a nondirektív technika (hamarabb képesek megoldani a problémákat a személyek, ha nem a terapeuta ad nekik tanácsot, hanem maguk jönnek rá arra, hogy mit kell tenniük, vagyis nem irányításra, hanem elfogadásra van szükségük)”. A coach feladata tehát, hogy visszatükrözze az ügyfél értékes és fontos gondolatait.

3.2. Gestalt-alapú módszer

A módszer abból az alapgondolatból indul ki, hogy abban az esetben, ha egy eseményen több egyén is részt vesz, akkor ezek a személyek más és más történésekre fognak emlékezni, olyan dolgokra, amelyek szerintük fontosak. Tehát egy szubjektív valóság az alapja, melyre hatnak a korábbi tapasztalataink, érzéseink is. A coaching során ez úgy jelenik meg, hogy a folyamat során tudatosulnak a kliensben az eddigi helyzetek során alkalmazott magatartásminták. A coachok legnagyobb szerepe itt az, hogy tiszteletben tartsák ügyfeleik nézőpontjait, az ellenállásaik során megértést mutassanak. Itt a fejlesztés úgy jelenik meg, hogy perspektíaváltást kezdeményeznek, amely új lehetőségek, megoldások felismeréséhez vezeti az ügyfelet. Eszközei: támogatás, szelíd konfrontáció.

3.3. TA-alapú módszer

„A tranzakció-alapú coaching szerint a coaching fő célja a fókuszálás arra, amit az ügyfél csinál. A coach törekvése, hogy segítse az érzéseket, gondola-

tokat, kommunikációt tisztán kezelni... Nem a coach dönt az ügyfél helyett, nem a megmentés a feladata, hanem bízhat az ügyfél önmagáért vállalt felelősségében és szabadságában.” Ennek a fajtának két alapelve van: szerződéses módszer és nyílt kommunikáció, tehát a tényleges folyamatot mindenképpen egy pszichológiai szerződés megkötése előzi meg. Alapja, hogy az egyének fejlődőképesek, döntéseikért felelősséggel tartoznak, és képesek a nyílt kommunikációra. Ezek mellett a módszer fogalmi keretet ad az olyan helyzetek értelmezésére, amelyek az egyén számára nehézségeket, elakadásokat jelentenek, illetve lehetőséget teremtenek a változásra, változtatásra.

3.4. Szupervízió-alapú coaching

Az aktuális problémákból, konkrét helyzetekből indul ki, s a tapasztalati tanulás folyamán a coach kérdései sorozatával segít ezek felismerésében, majd a megoldási alternatívák megtalálásában. Fontos eleme, hogy folyamatos visszajelzéseket ad az ügyfélnek arról, hogy a beszámolási folyamat során hogyan hatottak rá a különböző elemek, benne milyen érzéseket váltott ki a kliens által ismertetett helyzet.

3.5. Rendszerszemlélet-alapú coaching

Ez alapján elmondható, hogy a rendszert alkotó legkisebb részek is felfoghatók egy-egy rendszerként, amelyeknek tudása, célja és ereje van. A coaching feladata, hogy segítsen ezeket felfedezni, mozgósítani. „Ereje abban rejlik, hogy erősíti az egyén felelősségtudatát, öntevékenységre ösztönzi, hiszen a folyamat során a felek felelősséget vállalnak magukért, legfőbb feladatukként a tudatosulást emelik ki. Mindezek folyamán korrekten szerződnek.”

3.6. NLP-alapú módszer

Az NLP rövidítés a Neuro-lingvisztikai Programozást jelenti, amely a vezetésfejlesztésben alkalmazott coachingmódszertan alapjául szolgál. Az NLP-intézet⁴ azt vallja, hogy a coaching egy olyan folyamat, amelynek során az ügyfél – tréner segítségével – hidat épít a jelenlegi és vágyott célállapot között. Ennek során – ugyancsak a coach közbenjárásával – eltávolítja az akadályokat, megtalálja és erősíti a meglévő erőforrásait, új erőforrásokat fejleszt ki magában a híd konstruálásához, majd az az utáni átkeléshez. Specialitása, hogy a hídépítő munka során mindig a kliens tapasztalataiból és belső jelentésszerkezetéből táplálkozik. Így lesz a folyamat gyors, erőteljes és maradandó.

⁴ NLP Intézet, URL: <https://nlpintezet.hu/> (2022. nov.)

Ez a fajta megközelítés szorosan összefügg a fent említett átmeneti identitásfogalommal, hiszen itt is jelenlegi és vágyott állapotokról beszélünk, belső jelentésrendszeren keresztül fogalmazódnak meg a célok, azonban különbség, hogy ez problémamegoldásra vonatkozik, az Ibarra (1999) által megfogalmazott átmeneti identitásszerep pedig magára az egyénre, annak identitására. Szinte a legtöbb pszichoterápiás modellnek megfigyelhető a coachingváltozata, amely azt jelenti, hogy a szemlélet központjának tekintett „profitorientált” nézőpont köré építették fel a régi-új elméleteket. „A coaching cél-, eredmény- és megoldásorientált folyamatkísérés, amelyben a hangsúly az erősségeken és a fejlődési tartalékok mozgósításán van.”

Ezek alapján három orientáció figyelhető meg.

3.6.1. Akcióközpontú módszer

Az akcióorientált coaching egyik legfőbb jellemzője, hogy nem kizárólag beszélgetésekből áll, hanem olyan akciókból is, amelyek egyrészt hozzásegítik a coaching résztvevőjét ahhoz, hogy szembesüljön önmagával, illetve azokkal a viselkedésmintákkal, amelyeken változtatni szeretne. Az önismeret ugyanis nélkülözhetetlen ahhoz, hogy kiderüljön, hogyan viselkedünk, s ez milyen reakciókat vált ki másokból. Az akciók ugyanakkor azt a célt is szolgálják, hogy az ügyfél tét nélkül, bizalmas légkörben kipróbálhassa magát.

Ez efféle orientáció tehát azért akcióorientált, mert nem megbeszélésről van szó, hanem konkrét helyzetek eljátszásáról, amelyek a kliensek számára fontos élethelyzeteket mutatnak. Segít abban, hogy újraéljék a helyzeteiket, alkalmazhatják a szerepcserét, s ennek hatására új perspektívák jelennek meg a probléma definiálása során. Fontos eleme még a biztonság, hiszen a biztonságos közeg olyan légkört ad, ahol zavartalanul próbálhatják ki az ügyfelek a megoldási lehetőségeket.

3.6.2. Döntésközpontú módszer

Ez a megközelítés segít a vezetők számára komplexen értelmezni a helyzetüket, amelyet a dilemmáik és problémáik feldolgozásával értenek meg. A folyamat során a coach abban segít, hogy ügyfele egy olyan helyzetleírást készítsen, amely egyértelműen tükrözi a kliens belső meggyőződését. Ezen belül kiemelt fontossággal bír a coachee saját helyzetének és felelősségének meghatározása a szituáció létrejöttének során. A módszer segítségével a vezető képessé válik az optimális problémamegoldásra – a rutinszerű, triviális, konvencionálisan elfogadott fogásokkal szemben a kreatív, egyedi, személyes hiten és képességein alapuló, a megújulás lehetőségét magában hordozó döntések meghozására.

3.6.3. Megoldásközpontú módszer

Ez az egyik legnépszerűbb coachingmódszer, melynek kifejlesztői az eredetileg családterapeuta Insoo Kim Berg és Steve DeShazer (USA). A módszer első ízben rövid terápia néven vált ismertté. A modell arra épít, hogy a probléma okának feltárása még nem garancia arra vonatkozóan, hogy az okokat figyelembe véve meg tudjuk oldani, meg tudjuk szüntetni a problémát (Mezei-Ördög, 2001). A coaching nagy előnye – mely már az előzőekben is megjelent –, hogy a személyes erőforrások feltárását rövidebb idő alatt, kevesebb erőfeszítéssel érheti el az ügyfél. Ennek az ún. megoldó beszélgetésnek fontos része a releváns, megfelelő célok gyors megfogalmazása, majd a megoldás útjának felépítése, amely kis, konkrét, reálisan megtehető lépésekből áll. Az egész folyamat során az egyéni felelősség kiemelkedő jelentőséget kap. A fentiek alapján tehát elmondható, hogy a coaching a módszertani alapját tekintve meglehetősen sokféle lehet. Valamelyik az eddig tudatosult magatartásmintákat, perspektívaváltást, másik az ügyfélre való fókuszálás, változások lehetőségének megteremtését helyezi előtérbe, van, amelyik tapasztalati tanulás során kínál megoldási alternatívákat, vagy az átmeneti identitás állapotára épít. Ezek mellett pedig megfigyelhetőek az akció-, megoldás- és döntéssorientáltság révén fennálló különbségek is. A módszer tehát számos területen, számos eszközzel és elméleti alappal alkalmazható (Hizsnyik, 2010).

4. Coachingmodellek

A coachingtevékenység folyamatszerűen zajlik a coach és az ügyfele között. A folyamat típusa nagy hatással van a résztvevőkre és az eredményekre egyaránt. Attól függően, mi a folyamat célja, különböző modelleket alkalmazhatunk. Ezekből fogunk bemutatni néhányat.

A coaching folyamatát sokféleképpen modellezték már. E modellek többségét kifejezetten a coachingra fejlesztették ki. Egy részüket pedig eredetileg egyéb területeken alkalmazták (például célkitűzési technikák, személyes hatékonyság), de kisebb módosításokkal adaptálták a coachingfolyamatra is. Komócsin Laura a könyvében 13 különböző coachingfolyamat-modellt ismertet (Komócsin, 2009).

4.1. Vogelauer-modell

W. Vogelauer a coaching folyamatát 5 szakaszra bontja (Vogelauer, 2002):

1. Kezdési, kapcsolatfelvételi fázis: itt ismeri meg egymást a coach és az ügyfél. Körvonalazzák a témát, amellyel foglalkozni szeretnének. Fontos ebben a fázisban a bizalom és a kölcsönös szimpátia megteremtése. Itt történik az ügyfél részéről a döntés, hogy szeretne-e részt venni a folyamatban.

2. Megállapodási fázis: amennyiben mindkét fél úgy dönt, hogy részt vesz a folyamatban, megtörténik a megállapodás, a szerződéskötés. Itt véglegesítik a folyamat célját és a szerepeket. Ez gyakran írásban is rögzül.
3. A munkafázis: két részre bontható:
 - a) Helyzetelemzés és diagnózis: a coach a további munkához szükséges információkat gyűjt az ügyfél helyzetéről.
 - b) Problémamegoldás és a terv kialakítása: általában ez a leghosszabb szakasz. Több coachingülést is magába foglal, melynek során közösen dolgoznak az adott témán.
4. Lezárási fázis: A folyamat végén a coach és ügyfele visszatekintenek a folyamatra, és búcsút vesznek egymástól.
5. Értékelési fázis: bizonyos idő elteltével megvizsgálják, hogy valóban tartós változást sikerült-e elérni a folyamattal.



1. ábra: Coachingfolyamat
Forrás: Internet 1

4.2. GROW-modell

Az egyik legismertebb, alapvető folyamatmodell.

- **G – Goal:** A célok meghatározása történik meg legelőször.
- **R – Reality:** A jelenlegi helyzet felmérése. Annak azonosítása, hogy milyen tényezőkkel dolgozunk, honnan indítjuk a folyamatot.
- **O – Options:** A lehetőségek számbavétele. Ötletek, lehetőségek gyűjtése a jövőt illetően. Gyakran brainstorming jelleggel történik, itt még nem kell egyik opciót sem elvetni.
- **W – Wrap-up, Will:** Döntés az opciók között, a konkrét akcióterv kialakítása. Szükséges határidőket, utókövetési pontokat is meghatározni. A coach támogatja az ügyfelet a terv kialakításában, és felhívja figyelmét

az esetleges akadályokra. Ebben a modellben nem kap akkora hangsúlyt a konkrét végrehajtás és annak utókövetése, értékelése. A kezdeti célkitűzésre azonban elég jól használható. Abban az esetben, ha a célok egyszerűen meghatározhatók, ez egy hasznos modell lehet. Összetettebb helyzet esetén azonban véleményem szerint érdemesebb mélyebben elemezni a jelenlegi helyzetet. Erre ez a modell nem igazán fókuszál a célkitűzést megelőzően.



2. ábra: GROW-modell

Forrás: Internet 2

4.3. CLEAR-modell

A CLEAR szó magyarul tiszta, világos. Tulajdonképpen a modell azt szolgálja, hogy letisztázza a coach és az ügyfél számára a folyamatot.

- *C – Contract: Megállapodás.* A cél és a keretek meghatározása a szerződéssel.
- *L – Listening: Meghallgatás.* A coach figyelmesen végighallgatja ügyfelet, igyekszik felmérni, milyen szituációban van jelenleg.
- *E – Explore: Kifejtés, felfedezés.* Hasonló az előző folyamathoz, azonban itt sokkal mélyebben elemzik a helyzetet és kettejük kapcsolatát.
- *A – Action: Cselekvés.* Meghatározzák mit fognak tenni, mi fog változni.
- *R – Review: Áttekintés.* Visszatekintés a folyamatra. Ez a modell jelentős figyelmet fordít a helyzet teljes megismerésére, a szereplők és kapcsolatainak feltérképezésére. Igyekszik részletekbe menően letisztázni a körülményeket.

4.4. DIADAL-modell

Ahogy a nevéből is látszik, ez egy magyar eredetű coachingmodell, melyet Komócsin Laura és Benedek Nikoletta dolgozott ki. Hasonló elemekből építkezik, mint a korábban kifejtett modellek. Hat lépésben, jól elkülöníthető részben azonosítja a folyamatot.

- *D – Diagnózis:* A helyzet felmérésének lépése. Itt hallgatja meg a coach az ügyfelét, meghatározzák a kereteket.
- *I – Iránykijelölés:* Megtörténik a jövőkép, az elérendő célok felvázolása. A célkitűzés során egyéb módszerek is alkalmazhatók.
- *A – Alternatívák:* Az egyes változtatási lehetőségek és utak meghatározása. Több opciót is gyűjt a coach és ügyfele.
- *D – Döntés:* Az ügyfél a coach támogatásával kiválasztja az alternatívák közül a végrehajtandót. Gyakran végeznek pro-kontra elemzést is.
- *A – Alkalmazás:* Az ügyfél elindul az általa választott úton, és céljai megvalósításán dolgozik.
- *L – Lezárás:* Ideális esetben az ügyfél eléri a folyamattal a célját, és közösen lezárják azt. Összegzik és értékelik a folyamatot.

A fenti modellek alapján átfogó képet kapunk arról, hogy milyen lépések mentén lehet végigvinni egy coachingfolyamatot. Sokszor azonban nem érdemes (és nem is lehet) ilyen szabályozott módon, lépésről lépésre haladni. Az egyes fázisok nem mindig különíthetők el egyértelműen. Ezeken túl megannyi modell foglalkozik a coaching folyamatának leírásával. Alkotóik többsége hangzatos mozaikszavakkal azonosítja ezeket (STAR, GROW, CLEAR, LAMP, RAVE, FLOW, LASER, DIADAL stb.), és igyekszik olyan szavakkal megnevezni az egyes fázisokat, amelyeknek kezdőbetűi megfelelőek. Mások inkább irányelvek és nem szabályozott modellek mentén dolgoznak.

Az egyes modellek támpontként szolgálhatnak, és iránymutatást nyújthatnak a különböző esetekben. Amennyiben az ügyfélnek nehezebb esik a célkitűzés, hasznos lehet a GROW-modell eszköztára. Abban az esetben, ha a coach és ügyfele viszonyrendszere bonyolult, vagy sok egyéb szereplő is érintett a folyamatban, a CLEAR-modell technikáinak alkalmazása jó eséllyel sikeresebb lehet. Nem az egyes folyamatmodellek kiválasztása és alkalmazása a lényeg. Felfedezhetőek közös elemek, fázisok a modellekben. A coach feladata, hogy tisztában legyen ezekkel a szükséges fázisokkal, elemekkel, és mindegyiket úgy működtesse a folyamat során, hogy azok elérjék céljukat. Ilyen módon saját, személyre szabott folyamat is létrehozható. A végrehajtás sorrendje bizonyos észszerű keretek között változhat, amíg tartalma megfelelő, céljai teljesülnek (pl. a helyzetfelmérés és célkitűzés megcserélhető, azonban értelemszerűen ezek mindig az akció, a végrehajtás előtt

történnék). Ugyanígy az egyes elemekre helyezett hangsúly is alakulhat a helyzetnek megfelelően (Csonka, 2010).

5. A DIADAL-modell fázisainak elméleti vizsgálata

DIADAL – az első magyar coachingmodell

A világ közel 50.000 coachából 35.000 az USA-ban és Nagy-Britanniában él és dolgozik, ezért a coaching szakirodalma alapvetően angol nyelvű. A legtöbb nyelvben a coaching szónak nincs (még) lefordított megfelelője, és a legtöbb coachingmodell is angol nyelvű szójátékokra épül. Ezek alapján úgy tűnik, az angolok és amerikaiak is különösen szeretik a betűszavakat alkalmazni, legfőképpen azokat, ahol minden szó azonos betűvel kezdődik (például 7C: Client–Clarify–Create–Change–Confirm–Continue–Close), vagy a kezdőbetűk valamilyen pozitív tartalmú szót adnak ki (GROW: Goal–Reality–Options–Wrap-up. 2008-ban megszületett az első magyar coachingmodell, a DIADAL, amelynek folyamatát az előző fejezetben röviden említettük.



3. ábra: DIADAL-modell

Forrás: Internet 3

A DIADAL-modell a coachingfolyamat egyes fázisait szemlélteti. „Ahogy én coacholok nem coachol úgy senki”, így egyik coachingmodell sincs kőbe vésve, ahogy a DIADAL sem. Segít a folyamat fázisainak megfogásában, értelmezésében, és támpontot ad ahhoz, hogy az egyes fázisokban mit is tesz, és milyen eszközöket használ a coach, illetve mire is számíthat az ügyfél. A GROW-modell 4, a 7C modell 7, a DIADAL 6 fázisra osztja fel a folyamatot.

A DIADAL-modell mintakérdései

A DIADAL-modell kérdéssorának célja kettős:

- Segíthet a kezdeti gyakorlásban a coachnak, azaz e mentén vezeti a coachingtalálkozásokat; a diagnózisfázistól egészen a lezárásig szemezgethet belőle.

- Arra is használható a legtöbb kérdés, hogy az ügyfélnek a 0. és 1. találkozás között kiadjuk, hogy írásban válaszolja meg (persze csak akkor, ha a 0. találkozón úgy látja a coach, hogy ezzel nem riasztja el örökre a coachingtól az ügyfelet.) Az ügyfélnek nem kell minden kérdésre tudnia a választ már az első találkozóra, de amire nem tudja, arról legalább tudjuk, hogy nem világos számára, ezért erre érdemes jobban fókuszálni. A másik előnye, hogy a coach is meggyőződhet arról, hogy az ügyfél nemcsak divatból keresett magának coachot, hanem elszánt az út végigvitelére. Innen látszik, hogy komolyan gondolja-e a coachee, vagy már az első házi feladatot elmulasztja.

5.1. Diagnózis

Ebben a fázisban a jelen helyzetet méri fel a coach: mi a kiindulópont, honnan indul a coachingfolyamat, melyek az ügyfél kihívásai. Ahhoz, hogy jól mérjük fel az aktuális helyzetet, több út is vezethet, sokfajta eszközt használhatunk. Legelőször azonban nagyon fontos, hogy megnyerjük az ügyfél bizalmát, hogy tudja, nem kíváncsiságból „faggatjuk” (kérdéstechnika), „lessük meg” (shadowing), „nyomozunk utána” (360 fokos értékelés), hanem mindezt az ő érdekében tesszük. A helyzetfelmérés, diagnózisfázis részét képezi, tehát annak felmérése is, hogy a coachee mennyire nyitott, melyek azok a titkos zónák, amelyeket inkább kerüljünk (például business coaching esetén kikötheti, hogy semmilyen magánvonatkozású témáról ne beszéljünk). Ha tudjuk, mik a tabutémák, használhatjuk a megnyitási módszereket, majd erre épülve végezhetjük a részletes kutatást. Ebben a fázisban használatosak alapvetően a pszichológiához közel álló coachingeszközök, illetve a kreatív írás különböző módozatai, de a coachnak mindenképp jól kell használnia az aktív hallgatás és kérdezőtechnika fortélyait is.

A diagnózisfázisban alkalmazható kérdések:

- Milyen téma foglalkoztatja most?
- Mi a legfontosabb kihívása jelenleg?
- Miért van szüksége coachra?
- Miért éppen most?
- Mi alapján döntött a coach kiválasztásánál?
- Mit vár a coachtól, mivel fog az eredményhez hozzájárulni?
- Mi az a jelenlegi helyzet, amelyen változtatni kíván?
- Milyen érzése van ebben a helyzetben? Milyen más helyzetekben fordult már elő ez az érzése?
- Eddig milyen lépéseket tett a helyzet megoldására, és annak mi lett az eredménye?
- Mi a tétje annak, hogy most változtatnia kell?

5.2. Iránykijelölés

A következő lépés, amikor az ügyfél meghatározza a coach segítségével az általa vágyott jövőképet, kijelöli az irányt, a célt. Itt a coach alapvetően abban segít az ügyfélnek, hogy az kijelöljön egy olyan célt, amelyet reálisan majd el is tud érni (SMART cél). Az ekkor használt eszközöket két nagy csoportra lehet osztani attól függően, hogy az ügyfél mennyire vizuális típus. Lehet például az előző fázis folytatásaként montázst, életkerék/mókuskerék, old house – new house eszközt, heraldikát bevonni, de van olyan ügyfél, aki már az első coachingülésre hozza magával a pár szóban összesűrített, egyéni SMART célját.

Az iránykijelölés fázisában alkalmazható kérdések:

- Milyen eredményt szeretne elérni a coachingsorozat végére?
- Mikor lenne elégedett?
- Hová jussunk el a problémájával?
- Milyen változást szeretne megvalósítani, és az hogyan javít a helyzetén?
- Milyen mértékben tudja befolyásolni az eredményt?
- Elgondolkodott-e már azon, milyen lenne a jó megoldás?
- Milyen lenne az ideális megoldás?
- Mire lenne szüksége, hogy ezt az ideálist elérje?
- Honnan fogja tudni, hogy a probléma megoldódott?
- Titokban van-e már elképzelése a megoldásról, és hajlandó-e alternatív megoldásokat is megvizsgálni?
- Mi az, ami, ha megtörténik, ön úgy érzi, hogy elértük a célját?

5.3. Alternatívák

Ebben a fázisban arra koncentrálunk, hogy opciókat, lehetőségeket találjunk és vázoljunk fel annak érdekében, hogy meghatározhassuk, hogyan lehetne elérni a fent kijelölt irányt, célt. Ez a szakasz azért is nagyon fontos, hogy ne elhamarkodottan hozzon az ügyfél döntést, hanem megalapozottan, több opciót is végiggondolva legyen lehetősége majd a következő fázisban a döntést meghozni. A coach különböző brainstormingfokozó eszközöket használhat, mint pl. az ellentét, felfűzés, szótár, példakép, tett vagy épp a CREATE-modell, de lehet, hogy ösztönös kérdezéstechnikával is nagyon jó eredményre jutnak.

Az alternatívák feltárása fázisában alkalmazható kérdések:

- Milyen módon lehetne megoldani az adott helyzetet?
- És még milyen módon? És még?
- Ha a barátja ilyen problémával fordulna önhöz, mit javasolna neki?
- Vajon mit javasolna egy példaképe vagy egy híres személyiség?

- Mit tenne, ha nem lenne időszükében?
- Mit tenne, ha nem lenne költségkorlát?
- Mit tenne, ha ön lenne a vezető, a tulajdonos?
- Mit tenne, ha tiszta lappal indulhatna?
- Mit tenne, ha nem lennének kötöttségei? (család, lakáshitel...)
- És mi van még? (Ez után a kérdés után érdemes kis szünetet tartani, mert legtöbbször az automatikus válasz az, hogy semmi több nem jut eszembe. Ezalatt a coach is időt nyer, hogy olyan további alternatívákat találjon, amelyekre a coachee még nem gondolt.)

5.4. Döntés

Ebben a fázisban az a coach feladata, hogy támogassa az ügyfelét abban, hogy az összegyűjtött alternatívák közül melyik utat válassza. Ilyenkor a legnagyobb segítség a pro-kontra analízis, de tucatnyi más lehetőség is meg kell jelenjen a coach eszköztárában. Amennyiben még nem használta a korábbi szakaszban, akkor itt előveheti a Mercédesz szimbólumot, vagy a CHOICE-modellt, de lehet, hogy elég, ha ilyenkor egy kicsit belebújik a provokatív, konfrontatív coach szerepébe.

A döntés fázisában alkalmazható kérdések:

- Milyen kritériumok alapján szeretné meghozni a döntést?
- Amennyiben így dönt, milyen következményekkel jár ez önre és másokra nézve?
- Melyik alternatíváknak mi az előnye és a hátránya?
- Mik a kockázatai?
- Mit nyerhet, veszíthet azzal, ha ezt az alternatívát választja?
- Ön szerint melyik alternatívától várható a legjobb megoldás?
- Melyik megoldás tetszik önnek a legjobban, melyik mellett tudja leginkább elkötelezni magát?
- Milyen lépéseket és mikor fog megtenni? Mi az akcióterve?

5.5. Alkalmazás

Ebben a fázisban a coach abban támogatja az ügyfelét, hogy a kiválasztott utat végigjárja, elérje a célját, ne hátráljon meg az első akadálynál. Eddig a pontig az ügyfél általában nagyon jól érzi magát a coachingüléseken, hiszen legtöbb esetben „nem fáj” neki a diagnózis, sem az iránykijelölés, sem az alternatívák kidolgozása, sem a döntés. Legkésőbb itt azonban már ki kell lépnie a komfortzónájából. Elképzelhető, hogy elkezdi lemondogatni az eddig megszokott rendszeres találkozókat is. Ez egy teljesen természetes folyamat, amit érdemes a coacheevel is tudatosítani, amire szintén megvannak a felké-

szült coach eszközei, mint a vitorláshajó, varázsbolt, gumiszalag, vödörök/lufik, ha még az iránykijelölés fázisában nem használta el.

Az alkalmazás fázisában alkalmazható kérdések:

- Mi okozhat a változtatásban nehézséget, mi okozza a legnagyobb kihívást a döntése végrehajtásában?
- Mit fog tenni az akadályok megelőzéséért vagy leküzdéséért? Mikor?
- Hogyan segíthet a coach túljutni a nehéz szakaszon?
- Próbálkozott-e már ilyesmivel korábban is? Amennyiben igen, miért nem volt tartós az eredmény?
- Milyen tényezők miatt tér vissza a régi szokásaihoz?
- 1-től 10-ig pontozva hány pontot adna arra, hogy megcsinálja, amit tervezett? Ha nem 10-et, akkor mit kell tenni, hogy 10 legyen?

5.6. Lezárás

A coachingsorozat ideális esetben akkor zárul le, ha az ügyfél elérte a kitűzött célt. Ilyenkor a coach a cél elérését az ügyféllel együtt ünnepli, ekkor összegzik a megbízó felé is a közös munkát. Ebben a fázisban segít az összegzési sablon, a külső megerősítés, visszajelzés például a megbízótól vagy más érintettől.

A lezárás fázisában alkalmazható kérdések:

- Mi változott a coaching előtti működéshez képest?
- Mit tanult a folyamatból? Ez alapján mit fog másképp csinálni? Mikor?
- Mennyire sikerült elérnie a célját? A coaching befejezése után milyen elakadásai adódhatnak a változás fenntartásával?

Ha az ügyfél a coachsal való találkozás előtt eltöpreng ezeken a kérdéseken, így értelemszerűen jelzi, hogy tartós változásra törekszik. Jó tanács az ügyfélnek: „Vegye magát komolyan, s akkor a coach is komolyan fogja önt venni.” (A kooperációs kompetencia coaching program – A szervezeti és háklózati kompetencia szerepe az innovációs potenciál kiaknázásában – Szeged 2010)

6. Összefoglalás

A kliensre való odafigyelés az érdeklődés szintjét jelzi. Ez nagyon fontos része a coachingfolyamatnak, hiszen ha a coachee észreveszi, hogy nem figyelünk rá, megrendülhet a bizalma. A jó coach először hallgat, aztán beszél. Előfordulhat, hogy a következő kérdésem való gondolkodás elvonja a figyelmet. Ez tehát egy gyakorlást igénylő folyamat. A helyes hangszín megtalálása sem könnyű, hiszen az egy hangszínen történő beszéd monotonitást kelt, és szintén érdektelenséget jelenthet. Meghatározó a testbeszéd is, amellyel jeleket adhatunk, és olvashatunk is ügyfelünkről. Az elhangzottak időnkénti ki-

sebb összefoglalójával ellenőrizhető a két fél egyetértésének mértéke. Érdeemes tehát jegyzetet készíteni. Általában ez a coach feladata, így a coachingolt egyénnek kevesebb dologra kell figyelnie. A kérdezés folyamata: míg a változásért mindig a coachee a felelős, addig a coach a folyamatért. Valójában a coaching egy nondirektív tanácsadási forma. Előfordul, hogy a változáshoz, annak előremozdításához egy magasabb energiájú intervenció szükséges, ami elő fogja segíteni a direktivitást. Itt kerül előtérbe a kérdezés technikája. A lényeg az, hogy mindvégig az ügyfélnek kell a középpontban maradnia, nem pedig a kérdezőnek.

Az említett modellek alapján átfogó képet kaphatunk arról, hogy milyen lépések mentén lehet végigvinni egy coachingfolyamatot. Sokszor azonban nem érdemes (és nem is lehet) ilyen szabályozott módon, lépésről lépésre haladni. Az egyes fázisok nem mindig különíthetők el egyértelműen.

Felfedezhetők közös elemek, fázisok a modellekben. A coach feladata, hogy tisztában legyen ezekkel a szükséges fázisokkal, elemekkel, és mindegyiket úgy működtesse a folyamat során, hogy azok elérjék céljukat. Ilyen módon saját, személyre szabott folyamat is létrehozható. A végrehajtás sorrendje bizonyos észszerű keretek között változhat, amíg tartalma megfelelő, céljai teljesülnek (pl. a helyzetfelmérés és célkitűzés megcserélhető, azonban értelemszerűen ezek mindig az akció, a végrehajtás előtt történnek). Ugyanígy az egyes elemekre helyezett hangsúly is alakulhat a helyzetnek megfelelően (Csonka, 2010).

Számunkra az ismert modellek közül a DIADAL-folyamatmodell alkalmazható hatékonyan. A DIADAL részleteiben kidolgozott „sorvezető”, mely kétségtelenül sikeres eredményt biztosít, azonban a gyakorlatban tapasztaltak alapján azt gondoljuk, hogy egy ilyen részletes akcióterv néha gátat szab az önálló megvalósításnak.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Brace, I. (2008): Questionnaire Design: How to Plan Structure and Write Survey Material for effect Market Research. Kogan Page, London & Philadelphia.
- Csonka F. (2010): Coaching szemléletű vezetés megjelenése az üzleti életben. Szakdolgozat. Budapesti Corvinus Egyetem. 75 old.
- Dr. Mészáros Á: Coachok kiskönyve 16 old.
- Erős I. – Bents, R. (2002): Személyes vezetői tanácsadás (coaching), a korszerű vezetői támogatás: Kézikönyv a korszerű személyügyi munkához. Raabe. Budapest.
- Hizsnyik K. (2010): Coach vagyok?!: A coach identitás kialakulásának folyamata. Szakdolgozat. Budapesti Corvinus Egyetem. 80 old.
- Horváth T. (2003): Coaching: a fejlesztés hatékony eszköze, Szakdolgozat, Szent István Egyetem.
- Kaweh, B. (2019): Coaching kézikönyv, Bioenergetic Kiadó Kft. Budapest.
- Komócsin L. (2009): Módszertani kézikönyv coachoknak és coachingszemléletű vezetőknek I. Manager Könyvkiadó. Budapest.

- Komócsin L. (2011): Módszertani kézikönyv coachoknak és coachingszemléletű vezetőknek II. Manager Könyvkiadó. Budapest.
- Mezei, A. – Ördög, L. (2001): Executive Coaching a „nyerő fegyver”. Munkaügyi Szemle. 2001/10. szám. 15–18. old.
- Oroszné Ilcsik Bernadett – Barabásné dr. Kárpáti Dóra – Dr. Nagy Andrea – Dr. Szabóné dr. Berta Olga (2022): A coaching ismertsége, kérdőíves felmérés tapasztalatai.
- Pinterics, J. (2001): Coaching, hogy szárnyaljon, Humán erők.
- Sherman, S. – Freas, A. (2004): The Wild West of Executive Coaching. Harvard Business Review. 2004/11. 82–90. old.
- Vogelauer, W. (2002): A coaching módszertani ABC-je. A sikeres tanácsadó gyakorlati kézikönyve. KJK–Kerszöv. Budapest.
- Vogelauer, W. (2002): Coaching a gyakorlatban. Vezetők szakszerű tanácsadása és támogatása. KJK–Kerszöv. Budapest.
- Wehrle, M. (2016): A 100 legjobb coaching gyakorlat – Coachok gyakorlati kézikönyve. Z-Press Kiadó Kft. Budapest.
- Wiesner E. (2007): Coaching kézikönyv. Budapest.
- Zeuss, P. – Skiffington, S. (2000): The Complete Guide to Coaching at Work. McGraw-Hill. Sydney.

TOVÁBBI FORRÁSOK

A kooperációs kompetencia coaching program A szervezeti és hálózati kompetencia szerepe az innovációs potenciál kiaknázásában – Szeged 2010

Internet 1: <https://sandt.hu/coaching/>

Internet 2: <https://elisabethgoodman.wordpress.com/tag/grow-model-of-coaching/>

Internet 3: <http://businesscoach.hu/leendo-coachoknak/diadal-modell/>

SZERZŐI ADATOK

Oroszné Ilcsik Bernadett mesteroktató
Nyíregyházi Egyetem
Gazdálkodástudományi Intézet
ilcsik.bernadett@nye.hu

Dr. Nagy Andrea docens
Nyíregyházi Egyetem
Gazdálkodástudományi Intézet
nagy.andrea@nye.hu

Barabásné dr. Kárpáti Dóra docens
Nyíregyházi Egyetem
Gazdálkodástudományi Intézet
karpati.dora@nye.hu

Dr. Szabóné dr. Berta Olga adjunktus
Nyíregyházi Egyetem
Gazdálkodástudományi Intézet
berta.olga@nye.hu

AZ ISKOLAI ERŐSZAK KÉRDŐÍV BEMUTATÁSA

PRESENTATION OF THE SCHOOL BULLYING QUESTIONNAIRE

ÖSSZEFOGLALÓ

Kutatócsoportunk az iskolai erőszak, zaklatás jelenségvilágát vizsgálja. Iskolai erőszakon olyan viselkedést értünk, ahol az agresszív aktusnak nincs nyilvánvaló kiváltó oka (nem reaktív agresszió). Célunk egy olyan mérőeszköz kidolgozása volt, amely segítséget nyújthat a szakembereknek az iskolai gyakorlatban előforduló erőszakos magatartás típusainak (támadó, áldozat, agresszív áldozat, szemlélő) beazonosításában, valamint az ezen típusokon belüli differenciálásban. Jelen tanulmányunkban az Iskolai erőszak kérdőívet és annak pszichometriai jellemzőit mutatjuk be.

Kulcsszavak: iskolai erőszak, támadó, áldozat, segítő beavatkozás, csatlakozó beavatkozás, szemlélő magatartásmód.

ABSTRACT

Our research group established by the Department of Psychology at the College of Nyíregyháza investigates the phenomena of school bullying and harassment. The term 'school bullying' covers the behaviour where the aggressive act has no obvious cause (non-reactive aggression). We set as an objective to elaborate a measuring tool that renders assistance for the experts in identifying the different types of violent behaviour and conduct patterns in school praxis, as well as in differentiating within these types. In this study, we present the School Bullying Questionnaire and its psychometric characteristics.

Keywords: School bullying, victim, joining interferer, aiding interferer and spectator behaviour patterns.

1. Bevezetés

Kutatócsoportunk az iskolai erőszak, zaklatás jelenségvilágát vizsgálja. Iskolai erőszakon olyan viselkedést értünk, ahol az agresszív aktusnak nincs nyilvánvaló kiváltó oka (nem reaktív agresszió).

A nemzetközi szakirodalomban az iskolai erőszak, az iskolai zaklatás, a pszichoterror különböző formáinak az elnevezésére a bullying fogalmát használják (Mihály, 2003).

A bullying érdemi vizsgálatával, kutatásával, „viszonylag későn”, csak az 1970-es években kezdtek foglalkozni. A munkálatok a skandináv országokban (Norvégiában, Svédországban) indultak.

A szakirodalomban leggyakoribb hivatkozási forrásként ma is a téma nemzetközi szakértőjének tartott kutató, a svéd származású, norvég Dan Olweus (1991) munkáját, alapvető kutatási eredményeit találjuk. Nem véletlen, hiszen a nevéhez fűződik az iskolai erőszak (school violence), az iskolai zaklatás (school bullying) témájának szisztematikus kutatása és a több mint 25 évig tartó munka eredményeinek összegzése, közkinccsé tétele. Érdemei között tartható számon: a jelenség pontos definícióval való leírása, valamint egy olyan kérdőív (Zaklató-/Áldozatkérdőív) kidolgozása, amely a különböző országokban végzett kutatásokban is hasznosíthatónak bizonyult, annak ellenére, hogy kultúránként némi különbség tapasztalható a témakörbe illő fogalmak tartalmának, megjelenési formájának értelmezésében (Vassné et al., 2008).

Dambach (2001) megfogalmazásában az iskolai zaklatás egy csoportnak egy egyénnel szemben alkalmazott lelki terrorját jelenti, amely ismétlődően és hosszabb időn keresztül fennáll. Mihály (2003) szerint a bullying egy személy vagy csoport által kezdeményezett, olyan erőszakos folyamat, amely egy olyan személy ellen irányul, aki nem tudja magát megvédeni.

A direkt bullying a zaklatás közvetlen megnyilvánulását jelenti (verekedés, gúnyolódás, csúfolódás, piszkálás, lökdösés, valamint az erőszak minden közvetlenül megnyilvánuló formája), az indirekt bullying a zaklatás közvetett megnyilvánulására utal, melynek következtében egy gyermek az osztályban elszigetelődik, a többiek kiközösítik, és ennek számtalan módon tanújelét is adják (Mihály, 2003).

Boulton és Flemington (idézi Mihály, 2003) szerint az iskolában előforduló zaklatás leggyakoribb formái a következők:

- az áldozat gúnyos, folyamatos nevén szólítását,
- valamiből való kihagyása,
- gúnyolása és lökdösése,
- személyes dolgainak az elvétele,
- fenyegetése,
- trágár történetek mesélése neki,
- olyan cselekedetekre való kényszerítése, amelyeket egyébként nem csinálna meg.

Figula (2004) a kutatásai során az áldozat szemszögéből az iskolai zaklatás következő formáit találta a legjellemzőbbnek:

- az áldozat csúfolása,
- bosszantása, cukkolása,
- személyes dolgainak az elvétele,
- kirekesztése,
- megverése.

Az eddigi kutatások azt mutatják, hogy az iskolai erőszakkal, a bullyinggal kapcsolatban általában háromféle szerepkör különíthető el (Mihály, 2003):

- elkövető (támadó, agresszor),
- elszenvedő (áldozat),
- szemlélő.

Kultúrközi vizsgálatokból származnak azok a bizonyítékok, amelyek megerősítik, hogy az agresszív viselkedést, az erőszakos magatartást a gyerekek a felnőttek viselkedésének a megfigyelése alapján sajátítják el. Az agresszív modellel szembesülők nemcsak utánozzák az agresszió megfigyelt módját (módjait), hanem azokat sajátjaikkal ki is egészítik. Következtetések: amint a gyerekek elég idősékhöz, hogy megértsék, képesek ártani másoknak, a felnőttektől elsajátítják egyrészt az agresszió sajátos típusait, másrészt azt az általános felfogást, hogy az agresszív viselkedés elfogadható lehet (Bandura, 1965; 1973).

Az agresszió csak azután kezdődik, miután a gyerek megérti, hogy ő mások fájdalmának az okozója lehet, és hogy másokat rávehet arra, hogy azt tegyék, amit ő akar, ha fájdalmat okoz nekik. Ahhoz, hogy agresszívnek minősüljön egy cselekedet, mások bántalmazására kell irányulnia. Úgy tűnik a vizsgálatok szerint, hogy ennek megértése elég hamar bekövetkezik a családban és az iskolában egyaránt (Maccoby, 1980; Parker–Slaby 1983).

Hartup (1974) szerint a gyermekek érésével az agresszió két formája jelenik meg. Az instrumentális agresszió (valamilyen kíváncsi dolog megszerzésére irányul) és az ellenséges agresszió (amelyet „személyre irányuló” agressciónak is neveznek, mert közvetlenebbül célozza a másik személy megsértését akár bosszúból, akár a dominancia kinyilvánításának érdekében hajtják végre).

Strayer (1991) szoros kapcsolatot figyelt meg az agresszió és a dominanciahierarchiák között. A kutató a gyerekek ellenséges interakcióinak egy sajátos mintázatát azonosította. Amikor az egyik gyerek támad, a másik szinte mindig megadja magát azzal, hogy sírni kezd, elszalad, visszavonul, vagy a felnőtt segítségét kéri. Ezek a dominanciaviadalmak a csoporton belüli társas kapcsolatok rendezett mintázatát mutatják. Az a gyerek, aki egy másikkal szemben domináns, domináns minden olyan gyerekkel is, akik az utóbbi alatt állnak a csoport dominanciahierarchiájában. Amikor a tanulók tudják a helyüket a hierarchiában, többnyire azokkal kezdenek ki, akikkel ezt biztonságosan megtehetik. Minél zártabb egy csoport, minél több az érintkezési felület és az együtt eltöltött idő, annál inkább számolni lehet a kortárs csoportok zavarával, az alkalmazkodási nehézségekkel, a bullyingjelenséggel, a viktimizációs veszélyeztetettséggel. Többnyire az iskoláskor (6–18 éves kor) az az időszak, amikor az agresszió, a zaklatás aktusai a különböző oldalakon álló

feleknek és valamennyi érintettnek, résztvevőnek az életében hosszú távú szociális és pszichológiai kihatással, következménnyel járnak.

Azok a kutatók, akik a természetesen előforduló interakciókban, megfigyeléses tanulás során gyűjtötték az adatokat, az agresszió fejlődésének magyarázatában három fő tényezőre hívják fel a figyelmet: az agresszió evolúciós, őseink közötti jelenlétére; arra, hogy a társadalom jutalmazza az agresszív viselkedést; és a gyermekek azon hajlamára, hogy utánozzák az idősebb szerepmodellek viselkedését. A szociális tanuláselmélet hívei is azt erősítik meg, hogy az emberek azért tanulnak meg agresszíven viselkedni, mert általa gyakran jutalomhoz jutnak. Azt figyelték meg a kutatók, hogy az agresszív cselekedetnek jóval több mint háromnegyede pozitív következménnyel járt az agresszorra nézve. Az áldozat vagy megadta magát, vagy visszavonult. Ezek a győzelmek növelték annak a valószínűségét, hogy az agresszor megismétli a támadást. Azt is feltárták, hogy a kortárscsoportok tagjainak többsége pozitívan erősítette meg az agresszív tendenciákat, akár csatlakoztak a támadáshoz, akár csak nézők maradtak. Arra is számtalan példát találtak, hogy az agresszív gyerekek szülei is gyakran megerősítették az agresszív viselkedést. Általánosan elfogadott nézet, bizonyított tény, hogy az iskolai zaklatókat, erőszakoskodókat agresszív viselkedési minták jellemzik. Számos kutatót foglalkoztatott az a kérdés is, hogy milyen nevelés és milyen más gyermekkori körülmények vezetnek az agresszív reakcióminták kialakulásához. Négy tényezőt találtak különösen fontosnak (Olweus, 1980; Lober, Stouthamer-Lober, 1986).

- Az elsődleges gondviselő(k), elsősorban az anya gyermek iránti alapvető érzelmei. A negatív attitűd, amelyet a melegség és a kötődés hiánya jellemez, növeli annak veszélyét, hogy a gyermek később agresszív, ellenséges lesz másokkal szemben.
- Megengedő viselkedés a gyermek agresszivitásával szemben. Ha a gondviselő általában megengedő és „toleráns” anélkül, hogy egyértelműen jelezné, hol a határa a kortársak, a testvérek és a felnőttek ellen tanúsított agresszív viselkedésnek, akkor a gyermek agresszivitása minden valószínűséggel növekedni fog.
- Autoriter gyermeknevelési módszerek (pl. testi fenytetés, erőszakos érzelmi kitörések). Azoknak a szülőknek a gyermekei, akik gyakran folyamodnak ezekhez a módszerekhez, általában agresszívbabbak lesznek, mint a többi gyerek általában. („Az erőszak erőszakot szül”).
- A gyermek természete. Egy aktív, lobbanékony gyerek nagyobb valószínűséggel válik agresszív fiattallá, mint egy csendesebb.

Ma a nemzetközi kutatásokban az iskolai zaklatás (school bullying), az iskolai erőszak (school violence) főbb jellemzőinek körvonalazására, a jelen-

ség leírására többnyire az Olweus (1980, 1991, 1994) által alkotott definíciót használják. Ennek figyelembevételével az iskolai zaklatás jellemzőit az alábbiak szerint fogalmazhatjuk meg:

- Agresszív viselkedési forma, amelyre a szándékos fájdalomkeltés jellemző, legtöbbször nyilvánvaló kiváltó ok nélkül.
- Hosszabb időszakon át, több alkalommal szenved el az áldozat.
- Olyan negatív cselekedet, melyben az elkövető, az erőszaktevő a saját testét (fizikai-szellemi erejét) vagy éppen egy tárgyat (akár fegyvert is) használt fel arra, hogy az áldozatnak sérülést, fájdalmat, kényelmetlenséget okozzon.
- Olyan interperszonális kapcsolatban zajlik, melyben az agresszor és az áldozat között nincs egyensúly az erőviszonyok tekintetében.

Bár több szerző jelzi, hogy nincs minden országban egyhangúlag elfogadott definíció, úgy tűnik, hogy akik sokkal tágabb körben határozzák meg és értelmezik a jelenséget, megfosztják azt a markáns megjelenítés lehetőségétől.

Erre példa Swain (1998) felmérése, melyben pl. a bullying fogalmát kiterjesztette minden olyan jelenségre, amelyet valaki azért csinál, hogy a társát kiborítsa, bosszantsa.

Olweus (1994) szerint egy diák akkor válik a bullying áldozatává, ha ismétlődő jelleggel, hosszabb időszakon át olyan negatív akciók célpontja, melyeket egy vagy több diaktársa követ el ellene. Az iskolai zaklatás, erőszak folyamán a célpont legtöbbször egy magányos, védekezésre képtelen gyerek, akit több diák általában terrorizál, gyakran egy kisebb, két-három fős csoport vezetője.

Az agresszió, az erőszak, a zaklatás számtalan formában van jelen az iskolában. Megjelenési formáit, jelentéstartalmát tekintve többféle megközelítéssel találkozunk. Legismertebb megközelítésnek tekinthetők a szakirodalom alapján:

- Verbális: fenyegetés, fenyegetőzés, kötekedés, bosszantás, csúfolódás.
- Fizikai: lökés, rúgás, csípés, lefogás, bezárás.
- Szimbolikus: grimasz, mutogatás.
- Indirekt formák: csoportból való kizárás, elutasítás, pletykák terjesztése.

Kifejezetten az iskolai erőszak fajtái közé az alábbi jelenségeket, történeteket, magatartásformákat sorolták (Utasi, 2000):

- A tanulók idegen tulajdonban lévő tárgyakkal szembeni erőszakos cselekedetei, vandalizmus: taneszközök, technikai eszközök, az iskolaépület részeinek megrongálása, az osztálytársak, iskolaszemélyzet tárgyainak rongálása.

- A tanulók egymás közti erőszakos viselkedése: verbális erőszak, játékos erőpróba, piszkálódás, rablás, fenyegetés, zsarolás, komoly verekedés sérüléssel, fegyveres összetűzés, versenyharc, területharc, akaratérvényesítő harc.
- A tanulók tanárokkal vagy más iskolai alkalmazottakkal szembeni erőszakos cselekedete, mely elsősorban pszichikai erőszak formájában nyilvánul meg.
- A tanárok erőszakos cselekedetei a tanulókkal szemben, itt ugyancsak a pszichikai erőszak az elsődleges.

Kutatócsoportunk célja egy olyan mérőeszköz kidolgozása volt, amely segítséget nyújthat a szakembereknek az iskolai gyakorlatban előforduló erőszakos magatartás- és viselkedésminták különböző típusainak beazonosításában, valamint az ezen típusokon belüli differenciálásban.

2. A kérdőív bemutatása

2.1. A kérdőív leírása

Az Iskolai erőszak kérdőív 70 tétele „szinte soha, néha, gyakran, majdnem mindig” válaszlehetőségekkel az iskola mindennapi életében előforduló, tanulók közötti erőszak, zaklatás jelenségvilágát *öt dimenzió* mentén tárja fel.

Ezek a dimenziók a következők:

- Áldozat
- Csatlakozó beavatkozás a támadóhoz
- Segítő beavatkozás
- Szemlélő
- Támadó

A *csatlakozó beavatkozás* skála kivételével valamennyi dimenziót további *alskálák* alkotnak (1. táblázat).

1. táblázat: Az Iskolai erőszak kérdőív dimenziói és a dimenziókat alkotó alskálák

Az Iskolai erőszak kérdőív skálái	Tételek száma
Áldozat	33
Kognitív (a bántás tudatos észlelése, feldolgozása)	15
Affektív (a bántás érzelmi hatása)	12
Testi reakció (a bántásra adott testi reakció)	3

Társas támasz (el nem fogadottság az osztályközösségben)	3
Csatlakozó beavatkozás a támadóhoz	3
Segítő beavatkozás	8
Békítő beavatkozás	3
Segítségkérő beavatkozás	2
Affektív (belső feszültség a látott erőszak hatására)	3
Szemlélő	9
Távolságtartás	6
Félelem	3
Támadó	17
Fizikai agresszió	4
Verbális agresszió	5
Kirekesztés	5
A támadásból származó előny	3

2.2. Az Iskolai erőszak kérdőív pszichometriai jellemzői

A kérdőívszerkesztés első lépéseként definiáltuk azt a három konstruktumot (áldozat, szemlélő, támadó), amelyeket az egyes skálák mérnek. A konstruktumok operacionális meghatározására konstrumonként állításokat fogalmaztunk meg (áldozat: 68, szemlélő: 40, támadó: 53 állítás).

Ezt az elsődleges, 161 állításból álló kérdőívet egy 160 fős (80 fiú, 80 lány) általános iskolai, felső tagozatos mintán teszteltük. Ellenőriztük az egyes állításokra adott válaszok megoszlását és a skálák itemmaradék-korrelációját.

A tétel elemzés során csak a legmegbízhatóbb állításokat hagytuk meg (áldozat 44, szemlélő 23, támadó 23 állítás).

A végleges változat megbízhatósági mutatóit (skálahomogenitás) egy 1365 fős (731 lány, 634 fiú) mintán teszteltük.

A minta iskolatípus szerinti megoszlása a következőképpen alakult:

- Általános iskola felső tagozat: 905 fő (423 lány, 482 fiú)
- Középiskola: 460 fő (308 lány, 152 fiú)

A minta lakóhely szerinti megoszlása a következő képet mutatta:

- Nyíregyháza: 401 fő
- Budapest: 231 fő
- Kisváros (20 00 fő alatti lakos): 600 fő
- Község (5000 fő alatti lakos): 133 fő

A kérdőív adatainak feldolgozásakor első ízben kérdéscsoportonként főkomponens-elemzést végeztünk.

Ennek célja az volt, hogy megállapítsuk, melyek azok a fő, illetve aldimenziók, amelyekkel a kérdésekre adott válaszok struktúrája a lehető legkevesebb információvesztéssel, a tényleges tartalmi szerkezetnek legmegfelelőbb módon jellemezhető, továbbá, hogy melyek azok a kérdések, amelyek az egyes dimenziók jellemzésében leginkább szerepet játszanak.

Ennek során arra törekedtünk, hogy az összvariancia minél nagyobb, de legalább 40%-át fedje le a kapott modell, továbbá mellőzzük azokat a kérdéseket, amelyek:

- Jelentősen rontják azon alskálák Cronbach-alfáját, amelyben szerepelnek.
- Kevésbé vesznek részt a modellben ($\text{communality} < 0,25$).
- Nem segítik elő kellőképp az alskálák megkülönböztetését (azokat igyekeztünk meghagyni, amelyek egyik alskálában legalább kétszer akkora súllyal vettek részt, mint bármely másokban).

Csak azokat az alskálákat tartottuk további vizsgálatra alkalmasnak, amelyeknek Cronbach-alfája elérte a 0,7-es értéket (2. táblázat).

Az alskálák időbeli megbízhatóságát kéthetes intervallumra egy 140 fős (70 lány, 70 fiú) általános iskolai, felső tagozatos mintán vizsgáltuk (2. táblázat). Így alakult ki az egyes kérdéscsoportokban alkalmazott állítások végleges száma (áldozat 33, szemlélő 20, támadó 17 állítás).

2. táblázat: Az Iskolai erőszak kérdőív reliabilitási mutatói

Az Iskolai erőszak kérdőív alskálái	Cronbach-alfa (n=1365)	Teszt-reteszt (n=140)
Kognitív (a bántás tudatos észlelése, feldolgozása)	0,879	0,83
Affektív (a bántás érzelmi hatása)	0,898	0,84
Testi reakció (a bántásra adott testi reakció)	0,747	0,81
Társas támasz (el nem fogadottság az osztályközösségben)	0,823	0,88
Csatlakozó beavatkozás a támadóhoz	0,769	0,79
Békítő beavatkozás	0,703	0,80
Segítségkérő beavatkozás	0,772	0,81

Affektív (belső feszültség a látott erőszak hatására)	0,723	0,84
Távolságtartás	0,732	0,81
Félelem	0,716	0,79
Fizikai agresszió	0,819	0,86
Verbális agresszió	0,841	0,87
Kirekesztés	0,765	0,81
A támadásból származó előny	0,754	0,80

A vizsgálat következő fázisában kérdéscsoportonként – áldozat, szemlélő, támadó – faktoranalízist (varimax rotáció) végeztünk.

Az *áldozat-kérdéscsoport* esetében elvégzett faktoranalízis során a vizsgált alskálák egy faktorba rendeződtek (saját érték: 2,714), és a teljes varianciának 69%-át magyarázták (3. táblázat).

3. táblázat: Az Iskolai erőszak kérdőív áldozatalskáláinak strukturálódása a faktoranalízis alapján

Az Iskolai erőszak kérdőív áldozatalskálái	Faktor
Kognitív (a bántás tudatos észlelése, feldolgozása)	,866
Affektív (a bántás érzelmi hatása)	,807
Testi reakció (a bántásra adott testi reakció)	,446
Társas támasz (el nem fogadottság az osztályközösségben)	,496

Az így megjelenő faktort **Áldozatalskálának** neveztük el a kérdőívben belül.

A *szemlélő-kérdéscsoport* esetében elvégzett faktoranalízis során a vizsgált alskálák három faktorba rendeződtek, és a teljes varianciának 75,4%-át magyarázták (4. táblázat).

Az első faktor (saját érték: 2,106), mely a teljes variancia 35,6%-át magyarázta, a csatlakozó beavatkozás alskálát tartalmazta.

A második faktor (saját érték: 1,824), mely a teljes variancia 26,4%-át magyarázta, a békítő és segítségkérő beavatkozást, valamint az affektív alskálát foglalta egybe.

A harmadik faktor (saját érték: 1,153), mely a teljes variancia 13,4%-át magyarázta, a távolságtartás- és félelemalskálát tartalmazza.

4. táblázat: Az Iskolai erőszak kérdőív szemléltőalskáláinak strukturálódása a faktoranalízis alapján

Az Iskolai erőszak kérdőív szemléltőalskálái	Faktorok		
	1	2	3
Csatlakozó beavatkozás a támadóhoz	,842		
Békítő beavatkozás		,713	
Segítségkérő beavatkozás		,786	
Affektív (belső feszültség a látott erőszak hatására)		,548	
Távolságtartás			,771
Félelem			,726

A szemléltő-kérdéscsoport tehát három fő skálára bomlott:

- *Csatlakozó beavatkozás a támadóhoz skála*, mely a csatlakozó beavatkozása támadóhoz alskálával azonos.
- *Segítő beavatkozás skála*, melyet a békítő beavatkozás, a segítségkérő beavatkozás és az affektív (belső feszültség a látott erőszak hatására) alskála alkot.
- *Szemléltőskála*, mely a távolságtartás- és félelemalskálákból tevődik össze

A *támadó-kérdéscsoport* esetében elvégzett faktoranalízis során a vizsgált alskálák egy faktorba (sajátérték: 2,468) rendeződtek, és a teljes varianciának 62,3%-át magyarázták (5. táblázat).

5. táblázat: Az Iskolai erőszak kérdőív támadóalskáláinak strukturálódása a faktoranalízis alapján

Az Iskolai erőszak kérdőív támadóalskálái	Faktor
Fizikai agresszió	,802
Verbális agresszió	,878
Kirekesztés	,643
Pozitív előny (a támadásból származó előny)	,664

Az így megjelenő faktort **Támadóskálának** neveztük el a kérdőívben belül. Így alakult ki a kérdőív végső szerkezete, mely a következő skálákat és alskálákat tartalmazza:

Áldozatskála

Kognitív alskála (a bántás tudatos észlelése, feldolgozása)

Affektív alskála (a bántás érzelmi hatása)

Testi reakció alskála (a bántásra adott testi reakció)

Társas támasz alskála (el nem fogadottság az osztályközösségben)

Csatlakozó beavatkozás a támadóhoz skála

Segítő beavatkozás skála

Békítő beavatkozás alskála

Segítségkérő beavatkozás alskála

Affektív alskála (belső feszültség a látott erőszak hatására)

Szemlélőskála

Távolságtartás-alskála

Félelemalskála

Támadóskála

Fizikai agresszió alskála

Verbális agresszió alskála

Kirekesztésalskála

A támadásból származó előny

2.4. A kérdőív felvétele és a kiértékelés folyamata

Az önjellemző kérdőív egyéni és csoportos vizsgálatokban is használható. A kérdőív nyugodt és zavartalan kitöltése érdekében a vizsgálati személy számára zajmentes és jól megvilágított helyiséget érdemes biztosítani.

Ha a vizsgálati személy az olvasási képesség zavara (dyslexia) miatt nem tudja kitölteni a kérdőívet, akkor a tesztfelvevő a kérdéseket hangosan felolvashatja, és a vizsgálati személy válaszait lejegyezheti. A kérdőív felvétele az erre a célra megszerkesztett válaszlapon történik.

2.5. A kérdőív alkalmazási területei

A kérdőív elsősorban az iskolapszichológiai és nevelési tanácsadói munkában alkalmazható eredményesen. A kérdőív másik fontos felhasználása a kutatás területén jelentkezhet.

A kérdőív pszichometriai jellemzőit, a standardizálás és a nemi különbségek vizsgálata során nyert adatokat az „Iskolai Erőszak Kérdőív felhasználói

kézikönyvében” mutatjuk be. (Vassné Figula et al., 2008, Vassné Figula – Margitics – Pauwlik, 2019).

A kérdőív elsősorban az iskolapszichológiai és nevelési tanácsadói munkában alkalmazható eredményesen. Másik fontos felhasználási területe a kutatás területén jelentkezhet.

Az iskolai erőszak háttértényezőit feltáró kutatásunk eredményeit a már megjelent tanulmányainkban, könyveinkben érhetik el (lásd felhasznált szakirodalom).

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Bandura A. (1965): Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1965/6. 587–595. pp.
- Bandura A. (1973): *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- Dambach, K. E. (2001): *Pszichoterror (modding) az iskolában*. Akkord Kiadó. Budapest.
- Figula E. (2004): *Iskolai zaklatás és erőszak pszichológusszemmel*. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Közalapítvány Füzetek 19. Nyíregyháza.
- Figula Erika – Margitics Ferenc – Barcsa Lászlóné – Madácsi Mária – Pauwlik Zsuzsa – Rozgonyi Tiborné (2009): *Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásmin-ták vizsgálata általános és középiskolás diákoknál*. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. 2009/2. szám. 77–110. old.
- Figula Erika – Margitics Ferenc – Pauwlik Zsuzsa (2010): *Családi szocializáció és iskolai erőszak*. Élmény '94 Bt. Nyíregyháza. 185 p.
- Figula Erika – Margitics Ferenc – Pauwlik Zsuzsa – Szatmári Ágnes (2010): *Iskolai erőszak: az áldozat-, támadó- és provokatív áldozat-magatartásminta családi szocializációs háttér-tényezői*. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. 2010/1. szám. 47–72. old.
- Hartup, W. W. (1974): *Aggression in childhood. Developmental perspectives*. *American Psychologist*. 1974/5. 336–341. pp.
- Lober R. – Stouthamer-Lober M. (1986): *Family factors as correlates and predictors of conduct problems and juvenile delinquency*. In: Tonry M., Morris N. (Eds.): *Crime and justice*. Vol. 7. University of Chicago Press. Chicago.
- Maccoby E. E. (1980): *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. Harcourt Brace Jovanovic. New York.
- Margitics Ferenc – Figula Erika – Pauwlik Zsuzsa – Szatmári Ágnes (2010): *A szülői bánásmód hatása az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásmintákra*. *Magyar Pedagógia*. 2010/3. szám. 211–238. old.
- Margitics Ferenc – Figula Erika – Pauwlik Zsuzsa (2010): *Temperamentum, karakter és iskolai erőszak*. Élmény '94 Bt. Nyíregyháza. 142 old.
- Margitics, F. – Vassné Figula, E. – Pauwlik Zs. (2019a): *Prevalence of School Bullying in Hungarian Primary and High Schools*. KeryPub. New York.
- Margitics, F. – Vassné Figula, E. – Pauwlik Zs (2019b): *The Victim and Bully-Victim /Background Factors of School Bullying Behaviour/*. KeryPub. New York.
- Margitics, F. – Vassné Figula, E. – Pauwlik Zs. (2020.): *From Assistant to Samaritan Role in School Bullying*. KeryPub. New York.
- Mihály I. (2000): *Erőszak az iskolában*. *Új Pedagógiai Szemle*. 2000/4. szám. 52–58. old.
- Mihály I. (2003): *Az iskolai terror természetrajza*. *Új Pedagógiai Szemle*. 2003/9. 75–80. old.
- Olweus D. (1980): *Familian and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis*. *Developmental Psychology*. 1980/6. 644–660.

- Olweus D. (1991): Bully/victim problems among school children: Basic fact and effects of a school based intervention program. In: Pepler D. J., Rubin K. H. (eds): The development and treatment of childhood aggression. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Olweus D. (1994): Bullying at school: What we know and what we can do. Blackwell Publishers. Oxford.
- Parker, R.D. – Slaby, R. B. (1983): The development of aggression. In P. H. Mussen (Ed.): Handbook of child psychology. Vd. 4 Socialization, Personality and Social Behavior. Wiley. New York.
- Stayer, F. F. (1991): The development of agnostic and affiliative structures in preschool play groups. In: Silverberg, Garay (Eds): To fight or not to fight: Violence and peacefulness in humans and other primates. Oxford University Press. Oxford.
- Swain, J. (1998): What does bullying really means? Educational Research. 1998/3. 358–364. pp.
- Utasi J. (2000): Erőszak az iskolában. Család, Gyermek, Ifjúság. 2000/1. szám. 27-30. old.
- Vassné Figula Erika – Margitics Ferenc – Barcsa Lászlóné – Madácsi Mária – Pauwlik Zsuzsa – Rozgonyi Tiborné (2008): Iskolai Erőszak Kérdőív (felhasználói kézikönyv). Krúdy Könyvkiadó. Nyíregyháza.
- Vassné Figula, E. – Margitics, F. – Pauwlik, Zs. – Harsányiné Petneházi, Á. – Vass V. (2018.): The Relationship Between Callous/Unemotional Traits and Certain Behavioural Patterns Occurring in School Bullying. ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY – medzinárodný vedecký recenzovaný časopis Ročník 7, č. 2.
- Vassné Figula, E. – Margitics, F. – Pauwlik Zs. (2019): The Questionnaire on School Bullying /handbook/. KeryPub. New York.
- Vassné Figula, E. – Margitics, F. – Pauwlik Zs. (2019.b.): School Bullying in Hungarian Primary Schools. EDUSER: revista de educação. 2019/2. 50-65.
- Vassné Figula, E. – Margitics, F. – Pauwlik Zs. (2019.c.) The Bully /Background Factors of School Bullying Behaviour/ KeryPub. New York.
- Vassné Figula, E. – Margitics, F. – Pauwlik Zs. (2020.): The Outsider as Bystander Role in School Bullying, KeryPub. New York.

SZERZŐI ADATOK

Vassné prof. dr. habil. Figula Erika egyetemi tanár
Nyíregyházi Egyetem
Alkalmazott Humántudományok Intézete
figula.erika@nye.hu

Dr. habil. Margitics Ferenc főiskolai tanár
Nyíregyházi Egyetem
Alkalmazott Humántudományok Intézete
margitics.ferenc@nye.hu

Dr. habil. Pauwlik Zsuzsa főiskolai tanár
Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola
pauwlik.zsuzsa@szentatanaz.hu

Vass Vivien
Nyíregyházi Egyetem
Iskolai Erőszak Kutatócsoport

VEGERA JÓZSEF

AZ ESP-NOW VEZETÉK NÉLKÜLI ÁTVITELI PROTOKOLL HASZNÁLATA ESPRESSIF MIKROKONTROLLEREK BEN

USING ESP-NOW WIRELESS TRANSMISSION PROTOCOL IN ESPRESSIF MICROCONTROLLERS

ÖSSZEFOGLALÓ

Az IoT eszközök működésének egyik kulcsfontosságú része a hálózati kommunikáció. A hagyományos vezeték nélküli megoldások (Bluetooth, hagyományos IEEE 802.11 WiFi) azonban sok esetben nem felelnek meg a speciális igényeknek. Ha a nagy hatótávolság, az alacsony áramfelvétel, a csekély erőforrásigény, a megfelelő átviteli teljesítmény fontos szempont, szükséges lehet speciális hálózati protokollok használatára. Egy ilyen különleges, az Espressif által kifejlesztett, vezeték nélküli átviteli protokoll az ESP-Now. A protokoll a cég számos ismert mikrokontrollerében, mint amilyen az ESP8266, illetve az ESP32 család alkalmazható. Az ezen hálózati átvittel szerzett tapasztalatokat szeretném a következőkben bemutatni egy projektmunka kapcsán.

Kulcsszavak: ESP-Now, ESP8266, ESP32, Espressif, WiFi, IoT

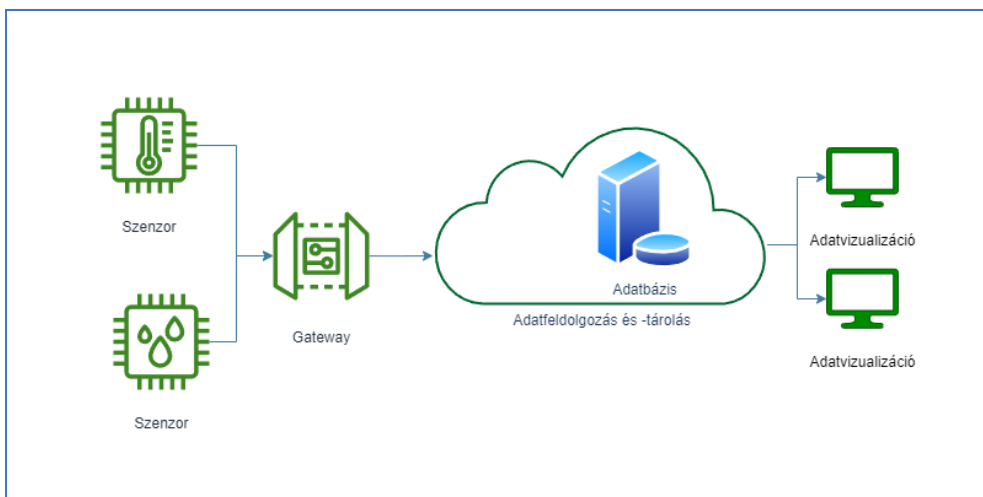
ABSTRACT

Network communication is an important part of the operation of IoT devices. However, traditional wireless solutions (Bluetooth, conventional IEEE 802.11 WiFi) do not meet special needs in many cases. If long range, low power consumption, low resource requirements, and adequate transmission performance are important considerations, it is necessary to use special network protocols. One such special wireless transmission protocol is ESP-Now developed by Espressif. The protocol is suitable for many of the company's well-known microcontrollers, such as the ESP8266 and the ESP32 family. I would like to present my experiences with this network transfer protocol in the context of a project.

Keywords: ESP-Now, ESP8266, ESP32, Espressif, WiFi, IoT

1. Bevezetés

Az Internet Of Things (IoT), azaz a dolgok internete, vezetékes és vezeték nélküli hálózatokon keresztül összekapcsolt fizikai objektumok, amelyek egymással kommunikálnak (Machine-to-Machine, M2M, gép-gép közötti kommunikáció). A technológia fejlődésével lehetővé vált, hogy olcsón nagy mennyiségű adatot gyűjtsünk, és feldolgozhassuk azokat, vagy távolról hozzáférjünk, irányíthatóvá tegyünk eszközöket, rendszereket. Egy ilyen tipikus adatgyűjtés és -feldolgozás sémája a következő ábrán látható.



1. ábra: IoT adatfeldolgozási séma

Forrás: saját szerkesztés

A mikrokontrollerek (microcontroller unit, MCU) leolvassák a szenzorok értékeit, amelyeket az átjárók (más néven gatewayek, sokszor szintén mikrokontrollerek) összegyűjtenek és továbbítják a felhőalapú vagy a hagyományos szerverek felé, amelyek az adattárolást és adatfeldolgozást végzik. Végül az eredmények megjelenítése, vizualizációja zárja a sémát.

Jelen vizsgálatunk tárgyát most az adatgyűjtést végző MCU-k és a továbbítást végző gateway eszközök közötti kommunikáció egyik lehetséges módja, az ESP-Now protokoll képezi, ami alacsony továbbítási költség mellett nagy távolságon képes összeköttetést biztosítani az eszközök között. A protokoll lehetővé teszi privát peer-to-peer (egymással közvetlenül kommunikáló, egyenrangú) hálózat létrehozását az ESP-típusú eszközök között külön WiFi-hozzáférési pont használata nélkül is.

A szabvány használatának előnyei számos területen kiaknázhatók. Erre néhány példa röviden:

- Lakásfelügyeleti rendszer: A mikrokontrollerekből felépített hálózat a ház biztonsági monitorozását végzi. A különböző mozgás-, fény-, gáz-, ultrahang- és lángszensorok adatait ESP-Now hálózaton keresztül küldik át az eszközök a gateway felé, amely azokat összegyűjti, adatbázisba tölti, majd a weben, illetve egy Android mobilalkalmazáson keresztül elérhetővé teszi. Az ESP-Now előnye a rövid adatút, a kézbesítési idő felgyorsulása, tovább az a tény, hogy nem szükséges minden eszköz helyszíni hálózati beállítása [1].

- A mezőgazdaságban talajviszonyokat vizsgáló és befolyásoló robot: A robot képes GPS-alapon beazonosítani a saját helyzetét, valamint motorokkal megváltoztatni azt. Méri a páratartalmat és a talajnedvességet. Szükség esetén parancsot adhat az öntözőrendszerek pumpáinak a locsolás megkezdésére. A robot mikrokontrollere itt is ESP-Now alapon kommunikál az átjáróval. A protokoll használatát annak egyszerűsége és a sikeres adatátvitel magas aránya indokolta (10 méteren legalább 97,8 %) [2].
- Sportolók valós idejű monitorozása a sportpálya mellől: a futballisták egészségügyi adatainak (pulzusmérés) nyomon követése. A rendszer a sportolók mellkaspántjairól összegyűjtött adatokat ESP-Now protokoll segítségével továbbítja. Az adatokat az edzők a pálya szélén valós időben követhetik, és értékelhetik minden sportoló teljesítményét. A tesztek során körülbelül 155 méteres távolságról, másodpercenkénti frissítéssel voltak elérhetők a sportolók adatai [3].
- Kommunikációs eszköz: gyárak, kórházak, irodák részére kifejlesztett, beltéri használatra szánt, hangalapú kommunikációs rendszer, amely az ESP-Now hálózatot a csekély energiafogyasztás és az alacsony késleltetés miatt választotta [4].

2. Az ESP-Now protokoll

2.1. Bemutató

Az ESP-Now egy olyan, úgynevezett kapcsolat nélküli (connectionless) hálózati kommunikációs protokoll, amely kis méretű csomagok segítségével tesz lehetővé gyors adatátvitelt nagy távolságokon keresztül is. Kapcsolat nélküli abban az értelemben, hogy nem épít fel csatornát két végpont között, szemben a kapcsolatorientált szabványokkal. A protokoll legfontosabb előnyös tulajdonságai:

- Alacsony áramfelvétel
A szigetüzemben használatos adatgyűjtő végpontok jellemzően valamilyen akkumulátoros táplálással rendelkeznek, ilyenkor kiemelt fontosságú, hogy a protokoll kisebb energiaigénnyel rendelkezik, mint egy konvencionális WiFi-kapcsolat felépítése.
- Kiterjedt hatókör
A protokoll segítségével lehetőség van 300 méter feletti, Long Range módban pedig elvileg akár 500 méteres távolságon keresztüli adatátvitelre alacsony nyereségű, beépített antennák felhasználásával.

A legfontosabb korlátja a technológiának a kis méretű csomagok átvitele: legfeljebb 250 bájtos payload lehetséges. A nagy méretű üzenetek feldarabolását, küldését ezért szoftveres úton oldjuk meg.

A protokoll az IEEE 802.11 menedzsment frame-jei közül az úgynevezett Vendor Specific Action Frame-eket használja. A protokoll támogatja a titkosított és a titkosítatlan kommunikációt is. Az adatátvitel módja lehet unicast, a broadcast küldés pedig az ESP8266 non OS SDK V2.1 óta támogatott [5]. Multicast csatlakozást a protokoll jelenleg nem tesz lehetővé.

Egyszerre több eszköz (peer) csatlakozása is lehetséges. Kódolt peerből 6 vagy 10 lehetséges egy időben a működési módtól függően (6 SoftAP vagy Combo módban, 10 Station üzemmódban), kódolatlan peer nagyobb számban is csatlakozhat, bár a hivatalos dokumentáció szerint a teljes számuk 20 alatt kell legyen [6].

A fizikai réteg átviteli sebessége (PHY rate) 1–54 Mbs között lehet. Az alapértelmezett átviteli sebesség 1Mbs [7].

A kommunikáció iránya szerint egyirányú vagy kétirányú. Bármelyik peer lehet küldő (Master) és fogadó (Slave).

A peerek a kapcsolatuk számát tekintve lehetnek:

- 1 Master, 1 Slave (pont-pont kapcsolat).
- 1 Master, több Slave: ugyanaz a Master küldhet egyszerre több Slave-nek is azonos vagy különböző adatokat.
- Több Master, 1 Slave: ugyanaz az eszköz több különböző Mastertől gyűjt adatot. Tipikusan ilyenek a gateway adatgyűjtő és -továbbító eszközök.

2.2. A protokoll használata

2.2.1. Használat küldőként (MASTER)

- WiFi-mód beállítása (Station mód).
- ESP-NOW inicializálása (`esp_now_init()` függvénnyel).
- Saját callback függvény készítése, majd regisztrálása az adatküldéshez (`esp_now_register_send_cb()` függvény segítségével).
Ez a függvény fog lefutni a küldés után, megkapja, hogy a kézbesítés sikeres volt-e, vagy nem.
- Peer eszköz (fogadó) hozzáadása. Ahhoz, hogy peereket (fogadókat) csatlakoztathassunk a küldőkhöz, ismernünk kell a csatlakoztatni kívánt eszközök MAC (Media Access Control, hálózati eszközök fizikai azonosítója) címét. Ezért azt vagy broadcast üzenetek küldésével fel kell deríteni a kommunikáció előtt, vagy explicit meg kell határozni. A hozzáadás az `esp_now_add_peer()` függvénnyel történik.

- Adatküldés az `esp_now_send()` függvényen keresztül.
- Opcionális lépés: adatküldési bufferek felszabadítása, deinitializálás az `esp_now_deinit()` függvényen keresztül.

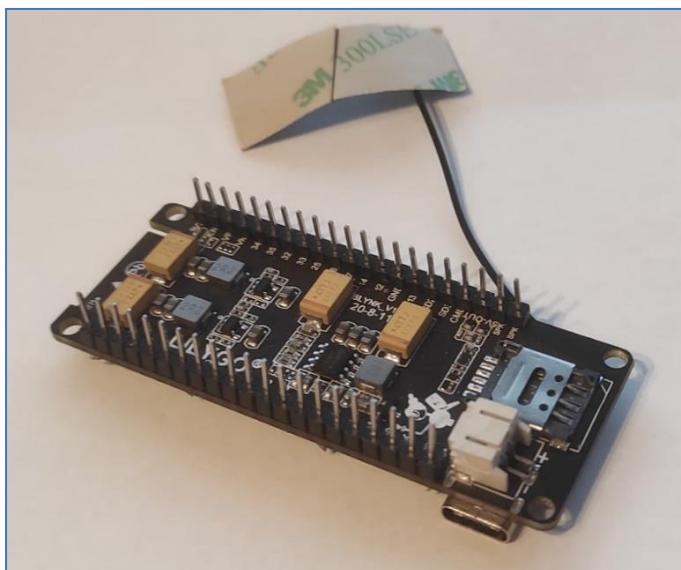
2.2.2. Használat fogadóként (SLAVE)

- WiFi-mód beállítása (Station vagy SoftAP mód).
- ESP-NOW inicializálása (`esp_now_init()` függvénnyel).
- Saját callback függvény készítése, majd regisztrálása az adatküldéshez (`esp_now_register_send_cb()` függvény segítségével)
Ez a függvény fog lefutni a küldés után, megkapja, hogy a kézbesítés sikeres volt-e, vagy nem.
- Peer eszköz (fogadó) hozzáadása. Ahhoz, hogy peereket (fogadókat) csatlakoztathassunk a küldőkhöz, ismernünk kell a csatlakoztatni kívánt eszközök MAC-címét. Ezért azt vagy broadcast üzenetek küldésével fel kell deríteni a kommunikáció előtt, vagy explicit meg kell határozni. A hozzáadás az `esp_now_add_peer()` függvénnyel történik.
- Adatküldés az `esp_now_send()` függvényen keresztül.
- Opcionális lépés: adatküldési bufferek felszabadítása, deinitializálás az `esp_now_deinit()` függvényen keresztül.

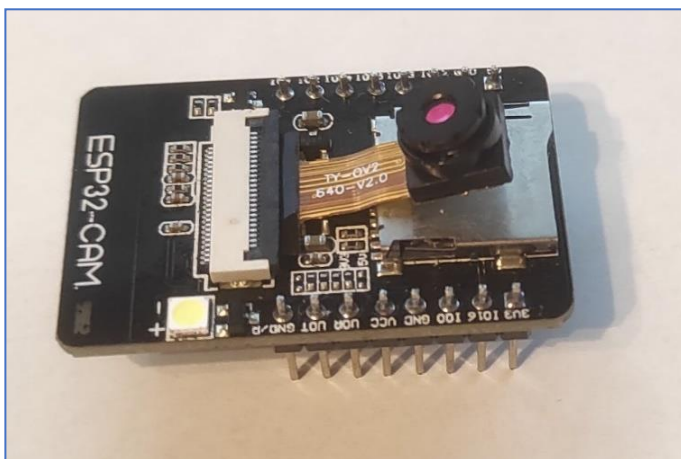
3. A kapcsolódó projekt

Egy korábbi projektmunkámban az elsődleges feladat volt a gyümölcsös kertekben kihelyezett rovarcsapdákról napi szinten fotók készítése, továbbítása (majd a bennük lévő rovarok számlálása), valamint a helyi hőmérséklet és páratartalom menetrendszerű mérése és beküldése egy központi kiszolgálóra. Nehézséget okozott a feladatok megvalósításában a hálózati áram hiánya a helyszínen, valamint az egyes csapdák közötti esetleges nagyobb távolság. Az üzemeltetést hónapokig néhány lítiumakkumulátor és ceruzaelem segítségével kellett biztosítani. Sajnos az SBC-k (Single-board computer, azaz egykártyás számítógép, mint amilyen a Raspberry PI és az Orange PI) kiestek a relatív magas fogyasztás és a külső RTC-k (Real Time Clock, azaz valós idejű óra) hiánya miatt. Ezért a feladatok megoldásához két MCU-t választottam:

- Adatgyűjtőnek és gatewaynek egy ESP32-es MCU-t, ami SIM-modullal (mobilokban is használatos SIM-kártya adapter) csatlakozott a mobilnethez (2. ábra).
- A képek készítéséhez pedig egy ESP32 CAM egységet, 2 megapixeles kamerás modullal (3. ábra).



2. ábra: LILYGO T-Call V1.4 Wireless és SIM-modullal
Forrás: saját felvétel



3. ábra: ESP32-CAM modul
Forrás: saját felvétel

Az adatátviteli költségek alacsonyan tartása és a nagyobb átviteli távolság okán merült fel a projektben az ESP-Now protokoll használata.

A kamerás modulok a képeiket a LILYGO gateway felé továbbadták. Ez utóbbi eszköz végezte a hőmérséklet- és páramérést is, illetve természetesen továbbította a képeket és az adatokat a kiszolgáló felé. Valamennyi eszköz a köztes időt hibernálva töltötte az energiával való takarékoság érdekében. A

képek ütemezését és így az eszközök hibernálási idejét a gateway számolta ki egy ütemezési táblázatból.

3.1. A megvalósítás lépései

Miután a kamerás modul felébredt, csatlakozni próbált a gatewayhez:

```
#include <esp_now.h>
#include <WiFi.h>
..
esp_now_peer_info_t peerInfo; //A peer kapcsolati adatainak tárolására
uint8_t gatewayAddress[] = {0x00, 0x00, 0x00, 0x00, 0x00, 0x00}; //A gateway
MAC címe

void setup() {
  WiFi.mode(WIFI_STA); //WiFi beállítása Station módba
  if (esp_now_init() == ESP_OK) {
    Serial.println("ESP-Now inicializálása sikerült");
  }
  else {
    Serial.println("ESP-Now inicializálása sikertelen");
    ESP.restart();
  }
  esp_now_register_send_cb(OnDataSent); //Callback függvény küldés végére
  esp_now_register_recv_cb(OnDataRecv); //Callback függvény fogadás végére

  memcpy(peerInfo.peer_addr, gatewayAddress, 6); //Bemásoljuk a peerbe a gateway
  MAC-et
  peerInfo.channel = 0; //Csatorna kiválasztása
  peerInfo.encrypt = false; //Kódolatlan továbbítás

  if (esp_now_add_peer(&peerInfo) == ESP_OK){
    Serial.println("Peer hozzáadva");
  }
  else {
    Serial.println("Peer hozzáadása sikertelen");
  }
}
```

A kamerás modul nemcsak küld, hanem fogad is adatokat (következő felébredés időpontja, aktuális rendszeridő a pontos naplózáshoz), ezért szükséges a fogadást is ellenőrizni egy callback függvényen keresztül.

Ugyanez a gateway felől így fest:

```
#include <esp_now.h>
#include <WiFi.h>

..
//Ez a függvény fogadja a kamerás modul adatait
void OnDataRecv(const uint8_t * mac, data, int len) {
  ..
}

//Ez a függvény nyugtázza a visszaküldött adatok sikerességét.
void OnDataSent(const uint8_t *mac_addr, esp_now_send_status_t status) {
  Serial.print("Az utolsó csomag kézbesítése ");
  Serial.println(status == ESP_NOW_SEND_SUCCESS ? „sikeres volt” : „sikertelen volt”);
}

void setup() {
  WiFi.mode(WIFI_STA); //WiFi beállítása Station módba
  if (esp_now_init() == ESP_OK) {
    Serial.println("ESP-Now inicializálása sikerült");
  }
  else {
    Serial.println(„ESP-Now inicializálása sikertelen”);
    ESP.restart();
  }
  esp_now_register_send_cb(OnDataSent); //Callback függvény küldés végére
  esp_now_register_recv_cb(OnDataRecv); //Callback függvény fogadás végére
}
```

A kamerás modulban az `esp_camera_fb_get()` függvény által visszaadott képet a modul psRAM-jában tároljuk egy bufferben, ahonnan legfeljebb 250 bájtos csomagoként átküldjük, nyugtázva a gatewaynek az adatokat a következő módon:

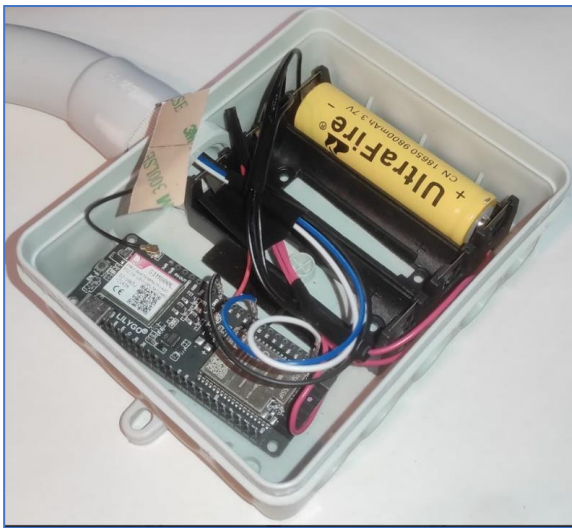
```
esp_err_t result = esp_now_send(peerInfo.peer_addr, uint8_t * dataArray, uint8_t
dataArrayLength); //A dataArray tartalmazza az aktuális képrészletet
if (result == ESP_OK) {
  jo_csomagok++;
} else {
  hibas_csomagok++;
}
```

Ahogy fentebb látszik, regisztráljuk az átvitel során a jó és a hibás csomagok számát az átvitel ellenőrzéséhez és eredményességének számításához.

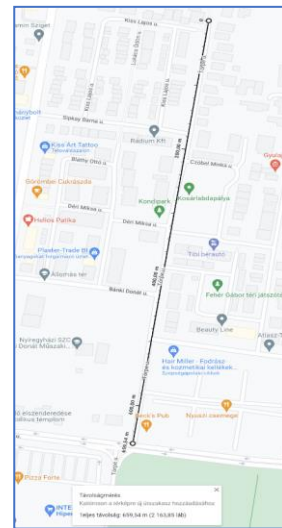
3.2. Átviteli tesztek

Mivel az ESP-Now kommunikációt az alacsonyabb energiaköltség, illetve a nagyobb hatótávolság okán választottam, tesztelni kellett az eszközök valós körülmények közötti teljesítményét is.

A tesztek kivitelezésével, a monitorozással kapcsolatban figyelembe vettem a [8] kísérletét. Mivel minden kamerás modul egyforma hardveresen, ezért a teszteléshez egy kamerás modult és egy gatewayt használtam fel. A valós felhasználásnak megfelelően az eszközöket a saját burkolatukban helyeztem el: a kamerás modul egy plasztikdobozt, a gateway egy vízmentes kötődobozt kapott. Előbbi modulok áramellátását 4 db AA elemmel, utóbbit több párhuzamosan kötött 18650-es akkumulátorral oldottam meg (4. ábra).



4. ábra: A gateway dobozban
Forrás: saját felvétel



5. ábra: A mérés helyszíne
Forrás: Google Maps képernyő

A tesztekhez a könnyebb összehasonlítás kedvéért olyan környezetet kerestem, ahol néhány száz méterig biztosított a közvetlen rálátása az eszközöknek, hasonlóan a későbbi felhasználási területhez, illetve kicsi a forgalom a zavartalan lebonyolítás érdekében.

Mivel az ESP-NOW elméleti maximális hatótávolsága legfeljebb 500 méter, választásom a mérés helyszínéül a következő útszakaszra esett (5. ábra)

A mérési távolságokat a Google Maps távolságmérő funkciója, illetve egy GPS segítségével jelöltem ki. Az első mérés a két eszköz közvetlen közelében történt, majd 50 méterenként növeltem a távolságot, amíg az átvitel meg-

szakadt. Ezután az utolsó távolság felezését követően megismételtem a mérést.

A teszt két részből állt. Az első szakaszban csupán csomagátvitelt néztem, mértem a helyes és a hibás csomagok arányát a távolság függvényében. A mérés ötletét a [9] forrás adta. A második szakaszban készítettem minden egyes ponton egy fotót a kamerás modullal, majd az átküldés során mértem az átviteli sebességet is.

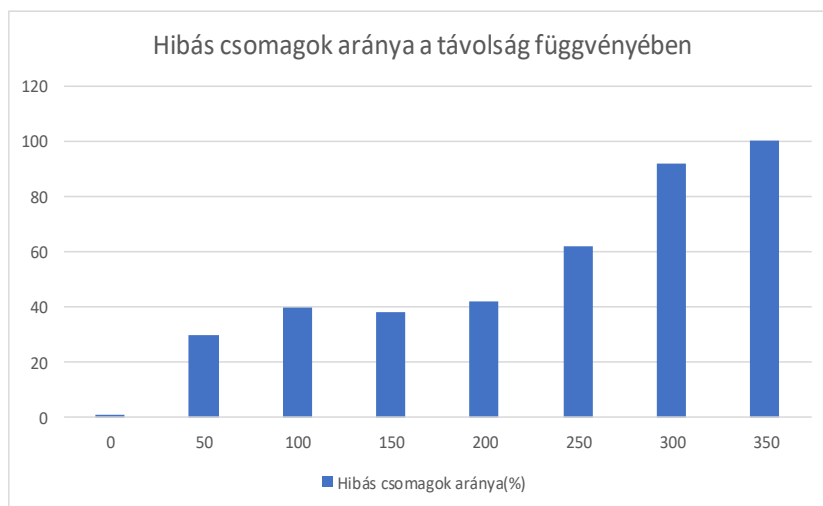
Mivel a mozgó eszköz a kamerás egység volt, a modulon lévő beépített ledet használtam kontrollként. Amennyiben összejött a hálózati kommunikáció, egy villantás jelezte a fotó elkészültét. A ledet a következő módon lehet elérni.

```
#define ONBOARDLED 4 //Ennél a modulnál a 4-es porton található
pinMode(ONBOARDLED, OUTPUT); // Kimenetre állítás
```

```
digitalWrite(ONBOARDLED, HIGH);
delay(100);
digitalWrite(ONBOARDLED, LOW);
delay(100);
```

A mérés során az átvitel 350 méteren használhatatlanná vált, nem kaptam jó csomagokat.

A mérés első eredménye, a hibás csomagok aránya az összes csomaghoz képest, a távolság függvényében:



6. ábra: A csomagvesztések eloszlása a távolság arányában

Forrás: saját diagram

A második szakaszon az utolsó használható távolság körülbelül 320 méteren volt. Megjegyzem, bár a 320 méteren még volt kapott kép, de az már láthatóan hibás volt.

A második mérési rész eredménye, az átviteli sebességek alakulása:

Távolság (m)	Mért átviteli sebesség (bps)
0	580501
50	550080
100	536801
150	543956
200	493738
250	358317
300	298502
320	257475

3.3. Az eredmények összegzése

Az átvitel során mértem az átvitelhez szükséges időt a millis() függvénnyel. Az átvitt kép mérete és az átvitelhez szükséges idő alapján számítható az effektív átviteli sebessége a kommunikációnak. A mérések során az elméleti 1Mbs ráta a valóságban 257–580 kbs között mozgott, a távolság és a környezeti jellemzők függvényében így egy-egy kép átviteléhez átlagosan 1,3-1,5 másodperc kellett ily módon. A legnagyobb átviteli távolság 320 méter volt, ami, tekintve, hogy mindkét modul beépített antennáját használtam, megfelelőnek bizonyult a projekt számára.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- [1] M. F. & D. R. M. Wicaksono, „IoT for Residential Monitoring Using ESP8266 and ESP-NOW Protocol,” *Jurnal Ilmiah Teknik Elektro Komputer dan Informatika*, %1. kötet8, 03 2022.
- [2] R. R. Isnanto, Yudi Eko Windarto, Jonathan Imago Dei Gloriawan és Faiz Noerdiyan Cesara, *Design of a Robot to Control Agricultural Soil*, The Faculty of Engineering, Diponegoro University, Semarang, Indonesia: Strategic Research Grant 2020 number: 145/UN7.5.3.2/HK/2020, 2020.
- [3] Ömer Muhsin Dünder és Ahmet Aydın, „SPORCULARIN KALP ATIM HIZININ ESP-NOW KULLANILARAK KABLOSUZ İLETİMİ,” *Konya Journal of Engineering Sciences*, %1. kötet9, pp. 633–646, 2021.
- [4] Tu Ngoc Hoang, Su-Tran Van és B. D. Nguyen, „ESP-NOW Based Decentralized Low Cost Voice Communication Systems For Buildings,” 2019 International Symposium on Electrical and Electronics Engineering (ISEE), 2019.
- [5] Espressif, „ESP8266 Non-OS SDK API Reference,” 2020. [Online]. Available: https://www.espressif.com/sites/default/files/documentation/2c-esp8266_non_os_sdk_api_reference_en.pdf.

- [6] Espressif, „ESP-NOW User Guide,” 2016. [Online]. Available: https://www.espressif.com/sites/default/files/documentation/esp-now_user_guide_en.pdf.
- [7] Espressif, „API Reference » Networking APIs » ESP-NOW,” Espressif, [Online]. Available: https://docs.espressif.com/projects/esp-idf/en/latest/esp32/api-reference/network/esp_now.html.
- [8] Roberto Pasic, Ivo Kuzmanov és Kokan Atanasovski, „ESP-NOW communication protocol with ESP32,” *Journal of Universal Excellence*, %1. kötet1, pp. 53-60, 02 2021.
- [9] atomic14, „ESP32 ESP-Now Real World Range Test - Standard and Long Range Mode Investigated.,” YouTube, 06 2021. [Online]. Available: <https://www.youtube.com/watch?v=oz0a7Ur7nko>.

SZERZŐI ADATOK

Vegera József mesteroktató
Nyíregyházi Egyetem
Matematika és Informatika Intézet
vegera.jozsef@nye.hu

VERESS GYULA

A LIBERÓ JÁTÉKOSOK TEVÉKENYSÉGÉNEK VIZSGÁLATA A TOKIÓI OLIMPIA 4-ES DÖNTŐJÉBE JUTOTT CSAPATOKNÁL

INVESTIGATION OF THE ACTIVITIES OF THE LIBERO PLAYERS IN THE TEAMS THAT WENT TO THE 4TH FINAL OF THE TOKYO OLYMPICS

ÖSSZEFOGLALÓ

A világversenyeken, sportjátékokban részt vevő csapatok eredményességét meghatározza, hogy milyen technikai-taktikai újdonságokat alkalmaznak, illetve aktuális játérendszerüket milyen mértékben képesek stabil módon fenntartani. A liberó játékosok a posztjuk alapján, adottságaikból és képzésükből fakadóan a mezőnyvédekezés és nyitásfogadás játéksituációkban kapnak szerepet. A problémát az jelenti, hogy a röplabdázás játékmenetének lefolyása lehetővé teszi egyes játékosok tudatos foglalkoztatását vagy elkerülését. Ennek megfelelően a liberó helyettesítési ideje alatt a pályán lévő többi csapattagnak is magas szintű teljesítményt kell nyújtania mind a nyítások fogadásában (szélső ütők, liberó) mind a mezőny védekezésben (leszakadó, keresztvédő, vonalvédő). A tanulmányban azt mutatom be, hogy milyen mértékben oszlik meg a labdaérintések száma a játékosok között az említett játéksituációkban, és vizsgálom az eredményességi mutatókat.

Kulcsszavak: világversenyek, liberó játékos, játéksituációk

ABSTRACT

The effectiveness of the teams participating in world competitions and sports games is determined by what technical and tactical innovations they use, and to what extent they are able to maintain their current game system in a stable manner. Based on their position, skills and training, the libero players play a role in field defense and opening receiving game situations. The problem is that the flow of the game of volleyball allows certain players to be consciously employed or avoided. Accordingly, during the libero substitution, the other team members on the field must also perform at a high level both in receiving openings (outside spikers, libero) and in defending the field (breakout, cross defender, line defender). In the study, I present to what extent the number of ball touches is distributed among the players, in the mentioned game situations, and I examine the effectiveness indicators.

Keywords: world competitions, libero player, game situations

1. Bevezetés

A labdajátékok mérkőzéseinek a befejezésig tartó bizonytalan kimenet fenntartása sportszakmai, média- és nézői szempontok alapján egyaránt kívánatos.

Ezt a jelenséget a támadás-védekezés, megfelelő arányának fenntartásával lehet biztosítani (Sterbencz–Géczi, 2012). Az egyes labdajátékok, a mérkőzés megnyerésének feltételei alapján (időtartam, a pontokban kifejezett cél elérése) az arányt a támadójáték eredményességének javára alakították ki. Ennek megfelelően a védekezés eredményessége, a kivédekezett akciók „duplán” számítanak.

A labdajátékok fejlődésének technikai-taktikai vonatkozásai lassú, folyamatos jelenséggé válhat értelmezhető. Tipikus lezajlása: megjelenés a felnőtt férfi-mezőnyben, adaptáció a felnőtt női mezőnyre, majd egyre alacsonyabb szinten (bajnokságok, korosztályok) beépülése. Ezt a jelenséget felgyorsíthatja (pl. labdarúgás: a hazaadott labda a kapus által nem érinthető kézzel), vagy nem kívánt irányba fordíthatja (pl. labdarúgás: hosszabbítás eldöntése aranygóllal), egy-egy sportági szabály megváltoztatása (Dubecz, 2009).

Röplabdázás sportágban a támadás-védekezés kívánatos arányának megbombolása drasztikus beavatkozást követelt. A nemzetközi szövetség más labdajátékokban nem használt megoldást alkalmazott. Új, korlátozott technikai-taktikai repertoárt használó játékosposztot hozott létre: 1998: FIVB – a tokiói kongresszuson a liberó játékos lehetősége bekerül a játékszabályokba. 2008: FIVB – a dubai kongresszuson döntöttek azon szabálmódosításról is, amely lehetővé teszi, hogy egy csapatban a 12 játékos közül 2 liberót jelöljön ki az edző. Az eredeti cél az volt, hogy az edző minél több lehetőséget kapjon a legjobb csapat megtalálására, a legjobb formában lévő játékosok pályára küldésére. 2010: FIVB – a római kongresszuson döntöttek a jegyzőkönyvbe beírható játékosok számáról: 12 mezőnyjátékos + 2 liberó. Bevezetésre került a „free libero system”, azaz ha a csapatnak két liberója van, bármelyiket játszathatja a mérkőzés során (internet 1).

A 2010 óta fennálló, liberó játékosra vonatkozó szabályrendszer kialakította azokat a játékszerkezetbe illesztett, a nyitásfogadás, mezőnyvédekezés esetében elfoglalt pozíciókat, melyek általános mintaként elterjedtek. A nyitások fogadásában 6-os vagy 1-es, a mezőny védekezésben 5-ös kiindulási pozíciót vesznek fel a liberó játékosok (Hancik et al., 1990). A három hátsós védekezési rendszer alkalmazása szintén megerősítést nyert, a liberó által helyettesített middle blocker játékoshoz képest nagyobb terület biztosításának lehetőségével (Garamvölgyi, 1996).

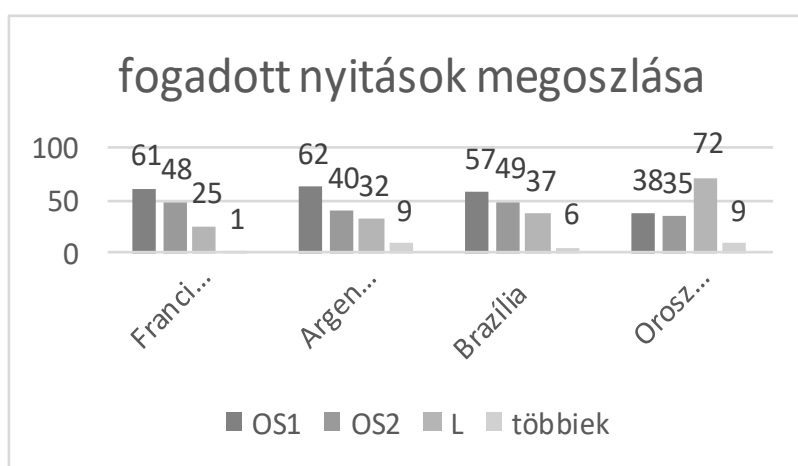
2. Vizsgálati anyag és módszer

A 2021-es tokiói olimpiai játékok elődöntőiben és döntőjében szereplő férfi-csapatok teljesítményét vizsgáltam (internet 2–5). A nyitásfogadás és mezőnyvédekezés statisztikai mutatóit összesítettem, hogy meghatározhassam, milyen arányban és eredményességgel vesznek részt a liberó játékosok a csapat többi játékosához képest. A nyitásfogadás és mezőnyvédekezés labda-érintései csapatonként, illetve játszmánként kerültek összesítésre. A labda-

érintések eredményességét 2-féle módon határoztam meg: sikeres és sikertelen. A labdaérintés sikerességének kritériuma mind nyitásfogadás, mind mezőnyvédekezés esetén, ha abból 3 érintéssel kialakított, a háló szintszalagja feletti támadóérintést hajtott végre a csapat valamely játékosa. Az ábrákban feltüntetett játékosposztok értelmezéséhez a nemzetközi megnevezéseket használtam: OS – outside spiker (szélső ütő); MB – middle blocker (center); L – libero; S – setter (feladó); OPS – opposite spiker (feladó átló).

3. Az eredmények bemutatása

3.1. A fogadott nyitások megoszlása



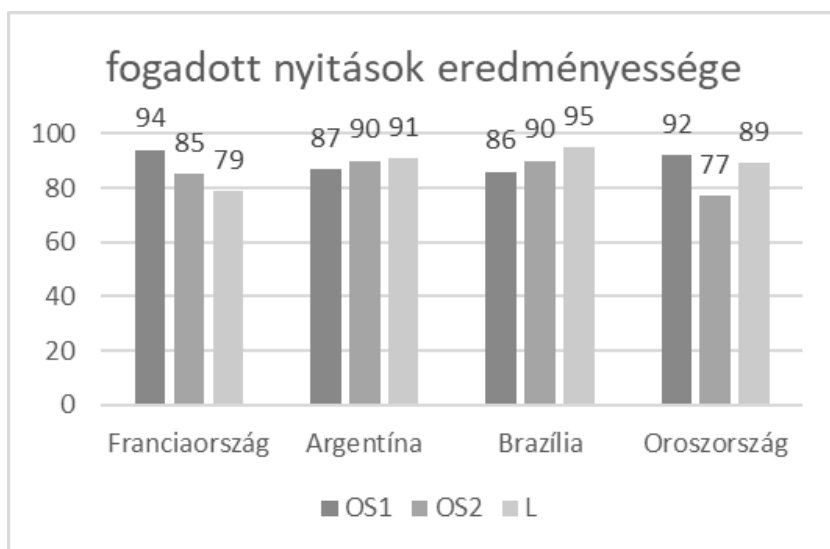
1. ábra: A fogadott nyitások száma csapatonként, poszt szerint

Forrás: saját szerkesztés

A fogadott nyitások megoszlása a releváns posztokon játszóknak azt mutatja, hogy a csapatok stabil, 3 fogadós rendszert alkalmaznak a nyitások fogadására (1. ábra). A liberó játékosok rendre: Franciaország 19%-os, Argentína 22%-os, Brazília 25%-os arányban fogadnak. Oroszország esetében a 47%-os arány a 6-os helyen felálló liberó játékos által tervezetten nagyobb terület lefedése miatt állt elő.

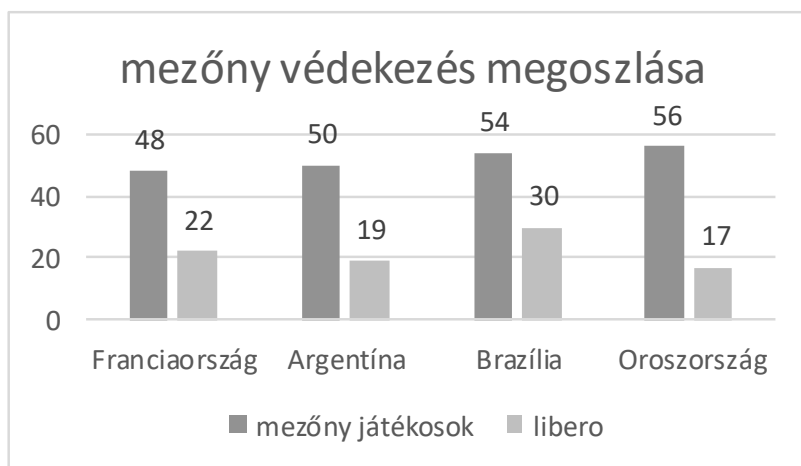
3.2. A fogadott nyitások eredményessége

A fogadott nyitások eredményességi mutatói szerint nincs lényeges eltérés a liberó játékosok teljesítményét hasonlítva a releváns posztokon szereplőkhöz képest (2. ábra). Az OS-posztokon játszóknak összesített hatékonysági mutatója 87%-os, a liberóké 89%-os értéket mutat.



2. ábra: A fogadott nyitások eredményessége %-osan csapatonként, releváns poszt szerint
Forrás: saját szerkesztés

3.3. Mezőnyvédekezés megoszlása

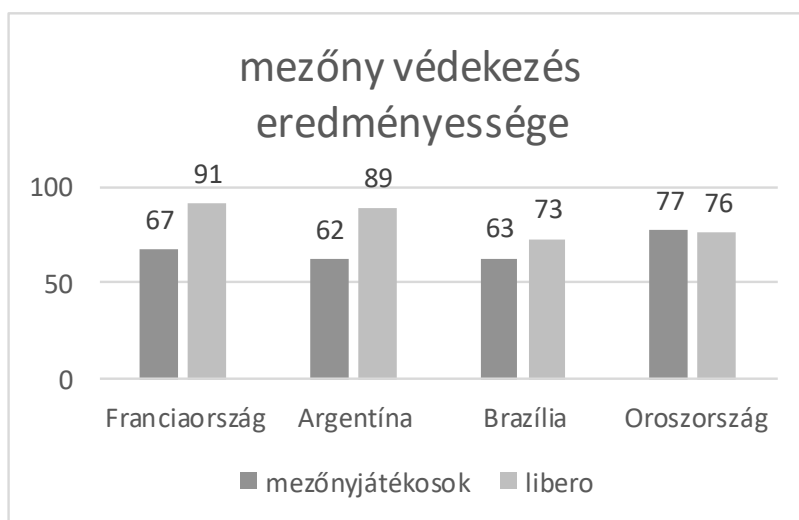


3. ábra: A mezőnyvédekezés megoszlása a liberó és a mezőnyjátékosok közt
Forrás: saját szerkesztés

A mezőnyvédekezés megoszlása a mezőnyjátékosok és a liberó vonatkozásában azt mutatja, hogy ebben a szituációban sokkal nagyobb a jelentősége a védekezőtevékenységüknek (3. ábra). A liberó játékosok rendre: Franciaor-

szág 31%-os, Argentína 28%-os, Brazília 36%-os, Oroszország 23%-os arányban tudtak labdaérintést produkálni a mezőnyjátékosokhoz képest. A libero játékosok kiinduló pályapozíciója valamennyi csapatnál az 5-ös hely volt.

3.4. A mezőnyvédekezés eredményessége



4. ábra: A mezőnyvédekezés eredményessége %-osan csapatonként, a liberóposztot kiemelve

Forrás: saját szerkesztés

A mezőnyvédekezés eredményességi mutatói lényegesen eltérnek a liberó játékosok teljesítményét hasonlítva a mezőnyjátékosokéhoz (4. ábra). A mezőnyjátékosok összesített hatékonysági mutatója 67%-os, a liberóké 82%-os értéket mutat.

4. Összefoglalás

A tanulmányban elemeztem az aktuálisan a világ legjobb négy férfi-röplabdacsapatának olimpiai elődöntőkben és helyosztókon mutatott teljesítményét a nyitások fogadásában és a mezőny védekezésben. A liberó játékosok részvétele és teljesítménye a két játéksituációban meghatározónak bizonyult. A nyitások fogadásában az elméleti gyakorisági valószínűség (33%) helyett kisebb arányban vettek részt 3 csapat esetében, ennek oka a felelősségi terület egyenlő felosztása volt. Az orosz csapat liberó játékosának nagyobb szerepvállalása, a 89%-os eredményességi mutatóval összevetve a kivételes egyéni képesség tudatos kihasználására utal.

A mezőnyvédekezés adatai bizonyítják a liberóposzt igazi jelentőségét mind a beavatkozások aránya (29% – az elméleti gyakorisági valószínűség 17%) és eredményességének mutatóiban (82%) a mezőnyjátékosok teljesítményéhez (67%) viszonyítva.

Az adatok alapján az egyéni képzés és a csapatszerkezet kialakításának stratégiai iránya a csapatoknál a háromfogadós rendszer stabilizálása, egyes esetekben a játékosok felelősségi területi arányának változtatásával. A csapatok egy liberó játékost szerepeltetnek, nem került sor azok cseréjére.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Dubecz József (2009): Általános edzéselmélet és módszertan középfokú jegyzet. Rectus Kft. Budapest. 217–221. old.
- Garamvölgyi Máttyás (1996): A röplabdázás technikája és taktikája. Magánkiadás. 176–188. old.
- Sterbenz Tamás – Géczi Gábor (2012): Sportmenedzsment. Semmelweis Egyetem Testnevelés és Sporttudományi Kar. 49–55. old.
- Vladimir Hancik – Jaroslav Belaj – Ivan Macura – Ladislav Horsky (1990): Röplabdaedzés utánpótláskorú és felnőttcsapatok részére. HungáriaSport. Budapest. 37–43. old.

TOVÁBBI FORRÁSOK

- Internet 1: https://www.fivb.com/en/volleyball/thegame_glossary/officialrulesofthegames
- Internet 2: <https://www.youtube.com/watch?v=zkw5P6JzGA>
- Internet 3: <https://www.youtube.com/watch?v=eXaLwoSA2KI>
- Internet 4: <https://www.youtube.com/watch?v=za-zeue9SQE>
- Internet 5: https://www.youtube.com/watch?v=1UWQLB0t_mI

SZERZŐI ADATOK

Veress Gyula
Nyíregyházi Egyetem
Testnevelés és Sporttudományi Intézet
veress.gyula@nye.hu

