

Tartalom / Content

TANULMÁNYOK / STUDIES

Agáta Csehiová – Melinda Nagy – Zsófia Kocsis

Vzdelávanie so zameraním na rozvíjanie inkluzívnych postojov pedagógov
v rámci medzinárodného projektu INCLUSION4SCHOOLS 3

Dalma Lilla Dominek

Improvement of experience and communication skills in education 18

Kata Hodász

New Perspectives in the Research of Special Education
and Disability History in Hungary 28

Zsanett Hont – András Béres – Zsófia Molnár-Kovács

Unique paths: The experiences of students with dyslexia and dysgraphia in
high school evaluations and the history graduation exam

Emese Berzsenyi

Teachings on Disability in the Abrahamic Religions. An English Presentation
of a 2017 Doctoral Research Study 50

Mária Jaskóné Gácsi

The group dynamics context of gamification 67

Sýkora Hernády Katalin – Horváth Kinga

A pedagógusképzésben részt vevők tanári éhatékonyasága 76

Alinka Ajkay

An 18th-century scholar and doctor – Justus János Torkos 92

Korpás Árpád

Wlassics Gyula oktatásügyi reformjainak visszhangja a korabeli pozsonyi
magyar elit körében (1895–1903) 100

Cyntia Kálmánová

Shaping Dark Academia: Merging Darkness with Intellectual Beauty 114

SZAKKRITIKÁK / MATERIALS

Ölveczky Mónika

Az óvoda–iskola átmenet kérdései

Diana Borbélyová: Prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy 124

Szegi Cyntia

A helyesírás-tanításról sokszínűen

Istók Béla – Lőrincz Gábor – Török Tamás – Baka L. Patrik (szerk.):

A helyesírás-tanítás aktuális kérdései 132

SZERZŐINK / AUTHORS 136

Vzdelávanie so zameraním na rozvíjanie inkluzívnych postojov pedagógov v rámci medzinárodného projektu INCLUSION4SCHOOLS

AGÁTA CSEHIOVÁ – MELINDA NAGY – ZSÓFIA KOCSIS

Education (Training) with a focus on developing inclusive attitudes of educators in the framework of the international project INCLUSION4SCHOOLS

Abstract

Inclusiveness is a fundamental European value and principle applied at all levels of education, aiming to create equal opportunities in economic, social, and cultural life. Our HORIZON 2020 research team explored this issue in depth, particularly in the context of institutional education, focusing on segregation and inclusion. This study presents our efforts within the framework of the “Inclusion4Schools” project, specifically targeting teacher and future teacher training. The educational program, titled “Let’s initiate change together!” 4K – Examples of good practice in education – Communication, critical, creative and community supporting examples of good practice, was oriented towards developing inclusive and communicative attitudes. We evaluate the outcomes and benefits of the training, primarily from the perspectives of participants, including teachers and future teachers. The findings, obtained through a questionnaire-based survey, highlight key aspects of the training’s impact and effectiveness. This study presents selected segments of these results.

Keywords: inclusion; education; training; attitude; international project; analysis; results

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – Higher Education

DOI: 10.36007/eruedu.2025.1.003-017

Teoretický fundament

Inklúzia predstavuje v 21. storočí základnú európsku hodnotu. Je to princíp, ktorý sa má uplatňovať vo všetkých sférach spoločenského života a na všetkých úrovniach vzdelávania (UNESCO a MES Spain 1994). Inklúzia je základom humánneho a demokratického spolužitia a rovnakých práv. Každý človek je plnohodnotným členom spoločnosti, bez ohľadu na to, akých úspechov je schopný. Inkluzívny prístup zabráňuje kategorizácii, čím sa predchádza diskriminácii a vylúčeniu, nakoľko považuje všetkých ľudí za rovnocenných.

Pojem inklúzia bol prvýkrát poňatý ako pojem v oblasti sociálnej politiky. Sociálna inklúzia je proces, ktorý umožňuje ľuďom žijúcim na „periférii“ spoločnosti lepší prístup k ich základným právam a zároveň vyjadriť sa k rozhodnutiam o ich vlastnom živote. Zo sociologického hľadiska sa teda týka všetkých, ktorí potrebujú

takú pomoc a podporu, ktorá im umožní zúčastňovať sa na kultúrnom, spoločenskom a hospodárskom živote (Dolíhal a kol. 2014). Inklúzia znamená v skutku „zahŕnutie a pojmávanie“, vyjadruje spoločenstvo ľudí bez ohľadu či majú postihnutie alebo nie a týka sa to pôsobenia na všetkých úrovniach života. Inklúzia je organicky spätá s inkluzívnou klímou, predstavujúcou „prijímajúce prostredie“, ktoré sa vyznačuje vhodnou komunikáciou, poskytovaním príležitostí pre všetkých rozvíjať sa a byť sám sebou (Horňáková 2014).

Na základe terminologického mapovania vychádza dedukcia, podľa ktorej spoločenské a sociálne začlenenie zabezpečuje, aby všetci jednotlivci, najmä príslušníci znevýhodnených skupín, sa mohli plnohodnotne zúčastňovať na živote spoločnosti. Hlavným cieľom je vytvoriť rovnaké príležitosti v ekonomickom, sociálnom a spoločensko-kultúrnom živote. Zahŕňa riešenie diskriminácie, vytváranie podporných systémov, udržiavanie záchranných sociálnych sietí, zabezpečovanie rovnakého prístupu a spoluúčasti marginalizovaných komunit (European commission 2024; Nagy a kol. 2024a; Nagy a kol. 2024b). Inklúzia je postavená na uznaní práv na aktívny život v spoločnosti a aj na vzdelanie, z ktorých nikto nesmie byť vyňatý (Horňáková 2014).

Inklúzia a vzdelávanie

Z edukačného hľadiska je výklad pojmu inklúzie v podstate totožný so všeobecným výkladom. *„Inklúzia znamená začlenenie. Inkluzívne vzdelávanie je základný inštitucionálny prístup, ktorý plne zohľadňuje individuálne rozdiely (sociálne, kultúrne, biologické) detí a žiakov. Zohľadňuje a vychádza z odlišností všetkých skupín, kultúr a prostredí, na základe ktorých vytvára inkluzívne prostredie pre všetkých. Uprednostňuje pedagogické princípy, ktoré zabezpečujú efektívnosť, účinnosť a spravodlivosť.“* (Fülöp 2009)

Svetová organizácia UNESCO v roku 1994 stanovila ako cieľ spoločné vzdelávanie všetkých žiakov bez ohľadu na ich odlišnosti. Netýka sa to len detí s postihnutím mentálneho vývinu, zmyslov, reči alebo telesnej schémy a zdravia, ale v zásade všetkých detí (Horňáková 2014). Práve v roku 1994 sa objavil prvýkrát oficiálne pojem inklúzia a inkluzívne vzdelávanie v Salamanskej deklarácii. Na svetovej konferencii, ktorá sa konala v španielskej Salamanke v dňoch 7-10. júna 1994, sa zúčastnilo viac ako tristo účastníkov. Medzi nimi bolo zastúpených 92 vlád a 25 medzinárodných organizácií. Cieľom stretnutia bolo rokovanie o programe Vzdelávanie pre všetkých (Education for All). Diskutovalo sa o potrebných politických zmenách, ktoré podporia a umožnia inkluzívne vzdelávanie. Podľa tejto vízie sa školy musia stať vhodným prostredím na to, aby dokázali primeraným spôsobom uspokojovať potreby všetkých detí (vrátane detí zo sociálne znevýhodnených skupín, či špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami). Konferencia prijala Salamanskú deklaráciu o princípoch, programe a praxi vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a taktiež prijala návrh akčného plánu. Tieto dokumenty obsahujú základné a zásadné princípy inklúzie. Uvádza sa v nich, že je potrebné vytvoriť také inkluzívne inštitúcie, v ktorých sa prihliada na rozdiely medzi ľuďmi a kto-

ré zohľadňujú individuálne potreby žiakov v procese vzdelávania (UNESCO a MES Spain 1994). Vyhlásenie vyzýva štáty, aby prijali koncept inkluzívneho vzdelávania do svojej právnej úpravy. Zdôrazňuje sa, že vzdelávacie systémy a programy by mali byť vytvorené tak, aby brali do úvahy rozsiahlu rozmanitosť vlastností a potrieb. Inkluzívne orientované školy sú totiž najefektívnejším prostriedkom na potlačanie diskriminujúcich postojov, ktoré vytvárajú inkluzívnu spoločnosť, prinášajú vzdelávanie pre všetkých a vzájomne priateľivé spoločenstvá (Hornáková 2014).

Na základe (aj) Salamanskej deklarácie možno konštatovať, že inkluzívne vzdelávanie je komplexný prístup, ktorý zahŕňa niekoľko kľúčových dimenzií: podporu jednotlivcov so špeciálnymi potrebami, kultúrnu rozmanitosť, sociálno-ekonomickú inkluzivnosť a rovnosť v širšom ponímaní. Každý z týchto aspektov prispieva k tomu, aby poskytol pre každého jedinca dôstojné a prístupné prostredie na vzdelávanie, bez ohľadu na ich pôvod, zázemie, schopnosti.

Podľa súčasných postojov a výkladov je inkluzívne vzdelávanie založené predovšetkým na prispôbení sa jednotlivcom so špeciálnymi potrebami (Csehiová a Nagy 2024). Podľa úsudku Hornákovvej (2014) inkluzívna pedagogika sa chápe ako pedagogika v rozmanitosti. Vychádza z presvedčenia, že heterogénne učiace sa skupiny sú prínosom pre všetkých. Meskhi a jeho kolektív (2019) zdôrazňujú názor, podľa ktorého vytvorenie pevnej sociálnej a kultúrnej infraštruktúry má byť kľúčovým prvkom pre zníženie izolácie študentov so špeciálnymi potrebami v rámci vzdelávacích inštitúcií. Korbel a jeho výskumný tím (2011) zase akcentuje význam medziľudských vzťahov a spoluprácu v rámci komunity na to, aby sa žiakom so špeciálnymi potrebami dostalo podpory, ktorú potrebujú k napredovaniu a prosperovaniu. Collins a jeho kolegovia (2018) tvrdia, že inkluzívne vzdelávanie by malo poskytovať nevyhnutnú podporu pre všetkých žiakov, študentov, jedincov a obohačovať ich vzdelávacie skúsenosti tým, že sa bude viac preferovať sociálna rozmanitosť (Nagy a kol. 2024a). V konečnom dôsledku teda inkluzívne vzdelávať znamená vytvoriť v školách pre všetkých žiakov bez rozdielu také podmienky vzdelávania, ktoré im pomôžu prekonať bariéry v učení a podporia rozvoj ich individuálneho potenciálu. Inkluzívny prístup sa definuje ako „bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí a heterogénnosť sa vníma ako normalita“ (Bagalová a kol. 2015).

Zmapovaním základných výkladov, interpretácií pojmu, obsahu a poslania inklúzie a inkluzívneho vzdelávania možno dedukovať konklúziu, podľa ktorej školy si majú začať viac všímať individuálne špecifiká životných situácií detí a budú ich prijímať s ich možnosťami. Taktiež budú hľadať cesty, ako zvýšiť ich rezilienciu a podporiť kompetencie učiť sa (Hornáková 2014). Výraznou výhodou inkluzívneho vzdelávania je zvyšovanie tolerancie, empatie, porozumenia, akceptácie žiakov, z čoho vyplýva aj zvýšenie šancí ich školskej úspešnosti. Poskytuje to výhody aj pre spoločnosť z ekonomického hľadiska, nakoľko je pre všetkých poskytnutý priestor pre rozvoj samostatnosti, čo pre žiakov a jedincov so znevýhodnením môže pomôcť k lepšiemu zapojeniu sa do života spoločnosti a k následnému úspešnejšiemu uplatneniu sa na trhu práce (Bagalová a kol. 2015). Uvedené snahy, zámery, trendy dostávajú v 21. storočí čoraz väčší priestor a výrazne rezonujú tak v kultúrno-spoločenskom živote ako aj vo vzdelávaní v domácom i celosvetovom meradle.

Inklúzia v zrkadle vedy a výskumu

Členovia výskumného tímu na pôde Univerzity J. Selyeho v rámci medzinárodného projektu HORIZON 20201 predmetnú aktuálnu problematiku inklúzie a inkluzívneho vzdelávania skúmajú detailne a systematicky (Nagy a kol. 2024a; Nagy a kol. 2024b; Nagy a kol. 2023; Kocsis a kol. 2023a; Kocsis a kol. 2023b; Kocsis a kol. 2024; Tóth-Bakos a Csehiová 2023; Tóth-Bakos 2021; Nagy a kol. 2022; Csehiová a Tóth-Bakos 2022). V našom príspevku predstavujeme práve toto úsilie, a to prostredníctvom vzdelávania učiteľov a budúcich učiteľov v rámci projektu HORIZON 2020, konkrétne vzdelávania pod názvom „Iniciujme zmeny spoločne!“ Skúmame, analyzujeme a hodnotíme získané skúsenosti vzdelávania a časť výsledkov, resp. vybrané segmenty prezentujeme práve cez pohľad účastníkov vzdelávania, tj. pedagógov, študentov učiteľstva, budúcich pedagógov na Slovensku.

Inclusion4Schools HORIZON 2020 je medzinárodný projekt, financovaný výskumným a inovačným programom Európskej únie na základe grantovej zmluvy č. 101004653. Cieľom projektu je podpora škôl a komunit, ktoré sú postihnuté školskou segregáciou, najmä segregáciou postihujúcej rómske komunity. Krajiny zúčastnené na projekte sú Albánsko, Bulharsko, Maďarsko, Slovensko. Slovenskú republiku prezentuje Univerzita J. Selyeho (Komárno).² (Inclusion4Schools 2024; Nagy 2021) Vďaka podpore projektu Inclusion4Schools HORIZON 2020 sa na Slovensku uskutočnili dve vzdelávania pre učiteľov, zamerané prioritne na rozvoj inkluzívnych a komunikačných postojov. Realizácia a prezentácia čiastkových výsledkov týchto vzdelávaní sú predmetom a obsahom tejto štúdie.

Pod názvom „*Iniciujme zmeny spoločne!*“ 4K – príklady dobrej praxe v oblasti edukácie – Komunikačné, kritické, kreatívne a komunitu podporujúce príklady dobrej praxe vyhlásil výskumný tím HORIZON 2020 Univerzity J. Selyeho dve víkendové školenia pre učiteľov a vychovávateľov na Slovensku. Cieľom vzdelávania bolo umožniť účastníkom aktívne sa podieľať na plánovaní, koncipovaní, realizácii rozvoja a inovácii svojej/danej školy, inštitúcie, komunity v súlade s profesionálnymi a kultúrno-spoločenskými výzvami 21. storočia.

Absolvovanie vzdelávania bolo odporúčané všetkým pedagogickým pracovníkom, ktorí sú otvorení voči profesijnému rozvoju, inovácii, kooperácii a osvojeniu si nových poznatkov. Účastníci vzdelávania mali možnosť popri profesijných kompetenciách sa pripraviť na to, aby svoje novonadobudnuté vedomosti, zručnosti a praktické skúsenosti dokázali aktívne uplatňovať jednak vo svojom výchovno-vzdelávacom procese, a taktiež aby svojim pozitívnym prístupom dokázali inšpiratívne pôsobiť vo svojich komunitách, tímoch na školách a školských zariadeniach. Vzdelávanie pod názvom „*Iniciujme zmeny spoločne!*“ 4K – príklady dobrej praxe v oblasti

1 Informácie o projekte a partneroch: <http://inclusion4schools.eu/> a na facebookovej stránke Inclusion4Schools – Slovakia: <https://www.facebook.com/inclusionforschoolsslovakia>

2 Inštitúcie, ktoré sa na projekte podieľajú sú nasledovné: Vysoká škola Pastoračné Wesley János (HU), Regionálne informačné a vedecké rozvojové centrum s.r.o. (HU), Nadácia C.E.G.A. (BR), Charitatívna asociácia Oľtalom (HU), Albánske národné združenie sirôt (AR), napokon za Slovenskú republiku Univerzita J. Selyeho (SR).

edukácie – Komunikačné, kritické, kreatívne, komunitu podporujúce príklady dobrej praxe k tomu poskytovalo vhodné poznatky, techniky, príklady. Hlavnými kompetenciami 4K vzdelávania boli: pedagogická komunikácia, kritické myslenie, kreativita, rozvíjanie profesionálnej komunity, príklady dobrej praxe so zámerom rozvíjania inkluzívnych a komunikačných postojov. V centre stáli také témy, ktoré úzko súvisia s úlohami a poslaním pedagógov, či profesionálnou identitou pedagógov. Témy boli orientované na pedagogickú inováciu s využitím zážitkovej pedagogiky, či princípov pozitívnej psychológie a pozitívnej edukácie, ako aj na profesionálnu komunikáciu a inkluzívne prístupy v školských komunitách, tímoch.

V zmysle zverejnenej výzvy sa v dňoch 19.-21. apríla a 10.-12. mája 2024 uskutočnilo „zimné a letné vzdelávanie“ pedagógov v rámci už predstaveného medzinárodného projektu *Inclusion4Schools*, ktorý podporil výskumný a inovačný program HORIZON 2020 Európskej únie.³ Vzdelávanie sa nieslo pod názvom, ktorý bol smerodajný pre organizátorov a účastníkov všetkých zúčastnených krajín medzinárodného projektu. Snahu po zmenách so zvláštnym zreteľom na problematiku inklúzie vo vzdelávaní odzrkadľuje aj samotný názov školenia, tj. „*Iniciujeme zmeny spoločne!*“ Podnázov vzdelávania odhaľuje ďalšie centrálné témy vzdelávania, a to *4K – príklady dobrej praxe v oblasti edukácie*. Sú to príklady dobrej praxe orientované na osvojenie si a zdokonaľovanie kompetencií, priority však na *komunikačné, kritické, kreatívne a komunikatívne kompetencie*.

Obe víkendové školenia boli zamerané na rozvoj inkluzívneho a komunikatívneho prístupu vo vzdelávaní. Program pozostával zo seminárov, workshopov a praktických príkladov dobrej praxe na témy uvedené v názve školenia, ktoré boli z obsahového i praktického hľadiska pestré a rôznorodé. Realizácia jednotlivých cvičení a workshopov sa rozdelila na celý čas trvania víkendového vzdelávania, teda na tri dni. Prvý deň sa na oboch školeniach odštartoval oficiálnym zahájením programu a predstavením projektu, obsahu i cieľov vzdelávania. Po zahájení vzdelávania účastníci absolvovali workshop obohatený tvorivou činnosťou na tému „*Tímová práca a rozvíjanie komunity*“ – *Príklady dobrej praxe v duchu pozitívnej psychológie a inkluzívnej edukácie*. Následne program, resp. absolvované príklady dobrej praxe, ako aj lektori sa na dvoch víkendových vzdelávaní čiastočne líšili. Na prvom tzv. „zimnom“ vzdelávaní sa workshopy a cvičenia orientovali na nasledovné témy: „*Sebahodnotenie a sebarozvíjanie*“ – *Príklady dobrej praxe pomocou techník „prerámčovania, prehodnotenia*“, a „*Reflektívne myslenie a kreatívny prístup*“ – *Príklady dobrej praxe v oblasti reflektívneho myslenia a kreatívneho edukačného prístupu*. Po obedňajšej prestávke účastníci si vyskúšali situačné cvičenia na tému „*4K – pedagogicko-situačné cvičenia*“ – *Príklady dobrej praxe v duchu kritického myslenia, komunikácie, kreativity a kooperácie*. Druhý deň „letného“ vzdelávania sa uskutočnili cvičenia a workshopy na témy „*Cesta k inklúzii 1.*“ – Úvod do inklúzie, práca so základnými pojmami a príklady dobrej praxe z oblasti dramapedagogiky, a „*Cesta k inklúzii 2.*“ – *Príklady dobrej praxe pomocou dramapedagogiky*. Po obedňajšej prestávke účastníci ab-

³ Trojdňové vzdelávanie pedagógov sa uskutočnilo v priestoroch hotela Family Wellness Hotel Marina v Patinciach (SR).

solvovali kreatívne cvičenia v oblasti „*Sebahodnotenia školy – Príklady dobrej praxe na rozvíjanie kompetencií v oblasti reflektívneho a kritického myslenia.*“ Jednotlivé úlohy a cvičenia dobrej praxe si účastníci vzdelávania mohli precvičovať vo viacerých formách. Zoznámili sa s rôznymi technikami, metódami, edukačnými prístupmi, pracovali v pároch, v menších i väčších skupinách. Mali možnosť prejavíť svoj kreatívny tvorivý prístup a schopnosti, o.i. v konečnej podobe svojich vytvorených a prezentovaných produktov. Taktiež mali priestor na preukázanie svojho bohatého komunikačného arzenálu i na prezentáciu svojich kooperatívnych schopností a interpersonálnych vzťahov. Súčasťou vzdelávania, workshopov a cvičení bola aj výmena skúseností, poučné a prínosné diskusie, spoločné reflexie, na vyjadrenie ktorých účastníci mali možnosť jednak v rámci celého programu, ale aj v rámci záverečnej fázy vzdelávania. Finálny akt trojdňového vzdelávania tvoril prieskum názorov, reflexií a formulovanie záverov, na ktorý bol poskytnutý priestor v posledný deň vzdelávania.

Trojdnňové vzdelávanie s názvom „Iniciujme zmeny spoločne“ v rámci projektu Inclusion4Schools za organizovania výskumného tímu medzinárodného projektu HORIZON 2020 v zastúpení akademických pracovníkov UJS, ako aj za účasti osemdesiatich prihlásených účastníkov z rôznych kútov Slovenskej republiky a desiatich lektorov a organizátorov prebehlo mimoriadne úspešne. Dokazujú to výsledky, resp. odpovede respondentov prieskumu, ktorý sa vykonal na záver vzdelávania a segmenty ktorého tvoria nasledujúcu časť tohto príspevku.

Prieskum orientovaný na vzdelávanie pedagógov „Iniciujme zmeny spoločne!“ 4K – príklady dobrej praxe v oblasti edukácie – Komunikačné, kritické, kreatívne a komunitu podporujúce príklady dobrej praxe

Na záver horeuvedeného a predstaveného víkendového vzdelávania pedagógov a budúcich pedagógov s názvom „Iniciujme zmeny spoločne!“ 4K – príklady dobrej praxe v oblasti edukácie – Komunikačné, kritické, kreatívne a komunitu podporujúce príklady dobrej praxe a ako finálny akt sa uskutočnil prieskum. Cieľom prieskumu bolo jednak zmapovať spokojnosť účastníkov vzdelávania, ich spokojnosť s poznatkami a skúsenosťami získanými počas vzdelávania a workshopov, na druhej strane zistiť a preskúmať využiteľnosť osvojených príkladov dobrej praxe vo vyučovacom procese, najmä s ohľadom na možné uplatňovanie postupov a prvkov inklúzie, komunikácie, resp. kritického, tvorivého, komunitného myslenia a konania.

Prieskum sa realizoval pomocou dotazníkovej metódy. Formulár na vyplnenie dotazníkov bol k dispozícii v písomnej forme a prístupný na platforme Google Drive. Do prieskumu bolo oslovených, zapojených osemdesiat respondentov.⁴ Na-

⁴ Na dvoch víkendových vzdelávaniach jednotlivito sa zúčastnilo 40-40 prihlásených, teda aj do prieskumu bolo oslovených spolu všetkých 80 účastníkov.

pokon k hodnoteniu sme mali k dispozícii 62 vyplnených dotazníkov. Zastúpené boli regióny zo všetkých troch krajov Slovenska, a to Západné Slovensko, Stredné Slovensko, Východné Slovensko.

Respondentov tvorili učitelia škôl a inštitúcií poskytujúce vzdelávanie v štátnom jazyku, ale aj škôl s vyučovacím jazykom maďarským, a škôl fungujúcich dvojязыčne. Povolanie, resp. kvalifikáciu respondentov tvorilo nasledovné zloženie: učiteľ základnej školy, vychovávateľ na základnej škole, učiteľ nižšieho sekundárneho vzdelávania, učiteľ vyššieho sekundárneho vzdelávania, učiteľ základnej umeleckej školy, asistent učiteľa, asistent v špeciálnej základnej škole, učiteľ v materskej škole, riaditeľ školy a zástupca riaditeľa, vysokoškolský pedagóg, iné. Študijné programy študentov učiteľstva zapojených do prieskumu tvorili nasledovné: pedagogika a vychovávateľstvo, predškolská a elementárna pedagogika, maďarský jazyk a literatúra, história, doktorandský študijný program Pedagogika.⁵ Podľa rozdelenia pohlavia respondentov tvorilo prevažnú väčšinu ženské pohlavie, t. j. 83 % (66) a výrazne menšie percento tvorili muži, presne 17 % (14).

Otázky prieskumu

Otázky prieskumu v rámci Hodnotiaceho dotazníka, ktoré sú nami vybrané, analyzované, hodnotené cielene pre tento príspevok, prezentujú len segmenty nášho prieskumu. Sú to otázky:

1. *Súhlasíte s nasledovnými výroky ohľadne inkluzívneho vzdelávania?*
2. *Boli počas školenia použité také metódy alebo techniky, ktoré ste predtým nepoznali? Ak áno, uveďte, ktorý(é)!*
3. *Čo môžete z odborného vzdelávania začleniť alebo čo začleníte do svojej pedagogickej praxe v blízkej budúcnosti?*
4. *Zúčastnili by ste sa podobného vzdelávania v budúcnosti?*

Výsledky prieskumu

Prvá otázka vybraná na analýzu z hodnotiaceho dotazníka, ktorá tvorila predmet nášho prieskumu bola orientovaná na zmapovanie významu inkluzívneho vzdelávania v domácom prostredí. Respondentom bolo ponúknutých v tejto súvislosti sedem výrokov na zaznamenanie, pričom každý mohli hodnotiť podľa svojho subjektívneho aj objektívneho úsudku na piatich stupňoch, a to: vôbec nie, skôr nie, stredne, skôr áno, úplne. Otázka s možnosťami označenia bola formulovaná nasledovne:

1. Súhlasíte s nasledovnými výroky ohľadne inkluzívneho vzdelávania?
 - Naša spoločnosť potrebuje inkluzívne školy;
 - Inkluzívna škola je výhodná pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia;
 - Inkluzívna škola je výhodná pre žiakov so špecifickými potrebami;

⁵ Tieto údaje sa zaznamenali pri registrácii prihlásených účastníkov na obe vikendové vzdelávania.

- Inkluzívna škola je výhodná pre všetkých žiakov;
- Inklúzia je prospešná pre edukáciu;
- Pôsobím na inkluzívnej škole;
- Chcel(a) by som pôsobiť na inkluzívnej škole.

Pri sumarizácii výsledkov sme mohli konštatovať, že respondenti pri väčšine výrokov si len ojedinele zvolili stupeň vôbec nie a skôr nie, s výnimkou výroku Pôsobím na inkluzívnej škole – tam si 22,6 percent zvolila stupeň vôbec nie a skôr nie.

Z hľadiska aktuálnosti a nami skúmaného inkluzívneho vzdelávania tu vyzdvihneme prvý výrok tejto otázky, v ktorom sme zisťovali, aký majú názor pedagógovia a budúci pedagógovia ohľadne potreby škôl a školských inštitúcií s inkluzívnym prístupom. Výsledky sú pozitívne, totiž podľa odpovedí až 51,6% opýtaných tvrdí, že naša spoločnosť potrebuje inkluzívne školy, ďalšie pozoruhodné percento, presne 37,1% opýtaných volilo možnosť skôr áno, a len 9,7% považuje za stredne dôležitú potrebu mať v našej spoločnosti inkluzívne školy (Graf č. 1.).

Ako potvrdzujú sumarizované výsledky danej otázky, oslovení pedagógovia vnímajú inkluzívne vzdelávanie pozitívne. Je však dôležité si uvedomiť, že respondenti sa dobrovoľne prihlásili na vzdelávanie pedagógov zamerané na túto tému. Hoci naša vzorka zahŕňa účastníkov z rôznych regiónov Slovenska (Obr. č. 1), nie je reprezentatívna, a preto tieto výsledky neodzrkadľujú postoje všetkých pedagógov ani celej spoločnosti.



1. Graf: Percentuálne výsledky odpovedí respondentov na otázku, či naša spoločnosť potrebuje inkluzívne školy (Zdroj: vlastný graf)

Druhú vybranú otázku z dotazníka tvorila otázka v nasledovnom znení:

2. Boli použité počas vzdelávania také metódy, techniky, prístupy, ktoré ste pred tým nepoznali? Ak áno, upresnite, ktoré!

Respondenti túto otázku zodpovedali rôzne. Uvádzali aj konkrétne novo nadobudnuté a spoznané metódy, techniky a prístupy, ale boli aj stručné odpovede v znení „*áno*“ či „*nie*“. Nižšie uvádzame v prvom rade konkrétne, respondentmi uvedené a zaznamenané metódy, prístupy a následne uvádzame vybrané záznamy všeobecného charakteru.

a) Konkrétne uvedené nové metódy, techniky, prístupy:

„*Dramatopedagogika*“; „*Tvorivá dramatika*“; „*Dramatopedagogické metódy*“; „*Dramatické úlohy*“; „*Pozitívna pedagogika*“; „*Motivačný kalendár*“; „*Motivačný poster*“; „*Fotka*“.

b) Všeobecne formulované odpovede:

„*Áno*“; „*Nie, neboli*“; „*Všetky boli nové*“; „*Poznala som ich*“; „*Áno, napríklad dramatické metódy*“; „*Nové aktivity pre prax*“; „*Keď sme si mali sadnúť na stoličku a povedať, ako by sme pomohli v danej profesii*“; „*Viac ciest k inklúzii*“.

Tretia otázka, ktorú sme vybrali z dotazníka na analýzu a hodnotenie, slúžila na zistenie úspešnosti vzdelávania, a to z hľadiska využiteľnosti a adaptovateľnosti nadobudnutých nových poznatkov a skúseností do praxe. Otázka na zodpovedanie znela nasledovne:

3. Bol nejaký prvok školenia, ktorý by ste mohli začleniť do svojej pedagogickej praxe? Ak áno, čo to bolo?

Na základe odpovedí možno konštatovať, že hlavnými pozitívnymi prvkami vzdelávania „*Iniciujme zmeny spoločne!*“ z hľadiska hodnotenia respondentov boli najmä „*pojmy*“ často opakované, ako: aktivita, tvorivosť, motivácia. Z odpovedí tu vyberáme a citujeme v prvom rade tie, ktoré jednoznačne vyzdvihujú uvedené prvky, následne uvedieme pár vybraných všeobecnejšie formulovaných odpovedí.

Konkrétne uvedené aktivity:

„*Tvorivé aktivity*“; „*Tvorivý prístup*“; „*Pozitívne myslenie*“; „*Tvorba motivačného posteru*“; „*Motivačný kalendár*“; „*Prvky dramatopedagogiky*“; „*Situačné hry*“; „*Praktické činnosti*“; „*Príklady dobrej praxe*“; „*Výmena skúseností*“.

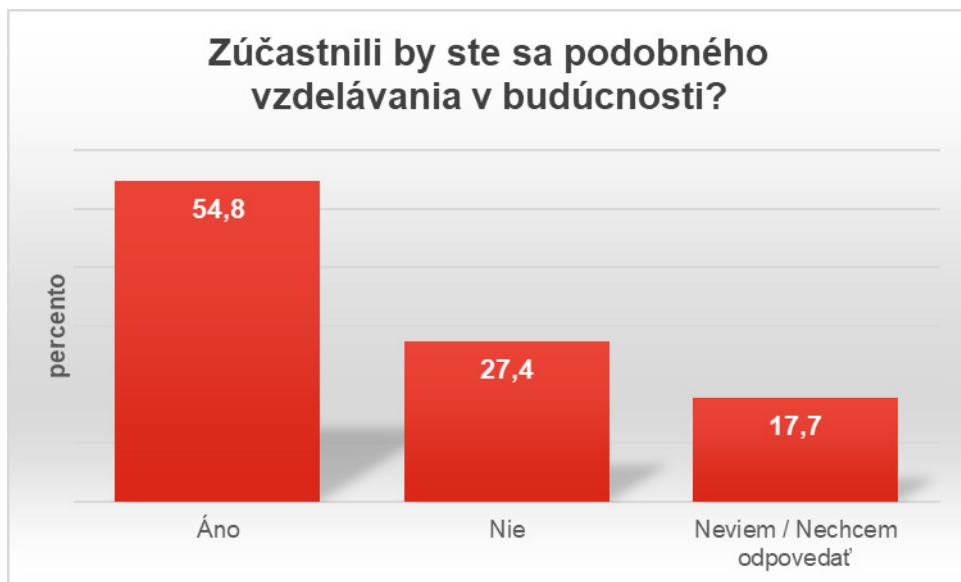
Vybrané všeobecne formulované odpovede respondentov, či by mohli z absolvovaného školenia nejaké prvky začleniť do svojej pedagogickej praxe:

„*Určite áno, ba všetky*“; „*Všetky*“; „*Všetky aktivity*“; „*Aktivity s deťmi*“; „*Zlepšiť inklúziu na škole*“.

Štvrtou nami vybranou a analyzovanou **otázkou** z dotazníka sme mali na zreteli zisťovať, či by respondenti mali záujem o ďalšie podobne orientované vzdelávanie. Z toho dôvodu bola otázka formulovaná nasledovne:

4. Zúčastnili by ste sa podobného vzdelávania v budúcnosti?

Odpovede respondentov z hľadiska prieskumu boli pozitívne, nakoľko nadpolovičná väčšina 54,8% odpovedí „*áno*“ tvorí pozitívny *výsledok*. Odpoveď „*nie*“ zaznačilo 27,4% respondentov a *na možnosť* „*neviem*“ reflektoval 17,7% respondentov (Graf č. 2.).



2. Graf: Odpovede respondentov či by sa zúčastnili podobného vzdelávania aj v budúcnosti (Zdroj: vlastný graf)

Na záver skúmaných otázok vybraných z dotazníka respondenti mali možnosť voľne, individuálne so subjektívnym pohľadom vyjadriť svoje skúsenosti, nadobudnuté dojmy a názory v súvislosti s trojdňovým vzdelávaním „*Iniciujme zmeny spoločne!*“, a to prostredníctvom otvorenej otázky na konci dotazníka. V tejto časti sme získali mnoho pozitívnych názorov a myšlienok, ktoré potvrdzujú význam, hodnotu, aktuálnosť i potrebu vzdelávania so zámerom rozvíjania inkluzívnych a komunikačných postojov pedagógov, a to z hľadiska profesijného, spoločenského i humánneho. Z odpovedí vyberáme tie, ktorých výpovedná hodnota dosvedčuje a podčiarkuje mimoriadny význam prezentovaných vzdelávaní, workshopov, absolvovaných príkladov dobrej praxe pre adresované odborné ale i ďalšie zainteresované strany a komunity. Na základe analýzy obsahu odpovedí ich zaraďujeme do dvoch väčších celkov, a to:

- a.) odpovede zdôrazňujúce potrebu rozvíjania a zvyšovania odbornej prípravy učiteľov a budúcich učiteľov v oblasti (aj) inkluzívneho vzdelávania;
- b.) odpovede vyzdvihujúce motivačný charakter a pozitívne prvky vzdelávania vo všeobecnosti.

Jednotlivé uvedené hľadiská v nasledovných riadkoch demonštrujeme niekoľkými vybranými odpoveďami respondentov.

a.) Odpovede zdôrazňujúce potrebu rozvíjania a zvyšovania odbornej prípravy učiteľov a budúcich učiteľov:

„Vzdelávanie učiteľov je veľmi dôležité, aby dokázali pracovať so žiakmi rôznymi inovatívnymi spôsobmi a odovzdávať vedomosti.“

„Musíme zlepšiť inklúziu v škole, pretože nie je dostatočná.“

b.) Odpovede vyzdvihujúce motivujúci a pozitívny prínos vzdelávania „*Iniciujme zmeny spoločne!*“:

„Školenie bolo veľmi motivujúce a inšpiratívne.“

„Ďakujem za veľmi príjemné a prínosné školenie.“

„Ďakujem za úžasné lektorky a sprievodkyne vzdelávaním.“

„Cvičenia, výmena skúseností, spoločné riešenia, tímová práca, všetko úžasné.“

„Ďakujeme za možnosť.“

„Školenie bolo veľmi prospešné a inšpiratívne.“

Na záver vzdelávania pedagógov a budúcich pedagógov „*Iniciujme zmeny spoločne!*“ 4K – príklady dobrej praxe v oblasti edukácie – Komunikačné, kritické, kreatívne, komunitu podporujúce príklady dobrej praxe organizovaného a realizovaného v rámci medzinárodného projektu *Inclusion4Schools* HORIZON 2020, vyvstáva diskutovať získané výsledky.

Na základe skúseností i odpovedí respondentov, resp. na základe výsledkov prieskumu, ako aj vďaka pozitívnym ohlasom a vyjadreným názorom účastníkov vzdelávania, možno jednoznačne konštatovať, že vzdelávanie pedagógov a budúcich pedagógov „*Iniciujme zmeny spoločne!*“ s cieľom umožniť účastníkom aktívne sa podieľať na realizácii rozvoja a inovácii svojej školy, inštitúcie, komunity splnilo svoje stanovené ciele.

V troch položkách môžeme poukázať na pozitívne výsledky, na základe ktorých možno konštatovať pozoruhodnú efektívnosť, aktuálnosť a úspešnosť vzdelávania. Potvrdzujú to výsledky odpovedí respondentov na otázku formulovanú v dotazníku, podľa ktorej respondenti svojimi vyjadreniami potvrdili fakt, že v rámci vzdelávania sa mohli zoznámiť a pracovať s témami, ktoré ich mimoriadne zaujali, lebo sú využiteľné v pedagogickej praxi. Taktiež sa dá hodnotiť ako výrazný výsledok postoj respondentov súvisiaci s výrokom, či naša spoločnosť potrebuje inkluzívne školy. Prevažná väčšina, t. j. 51,6% volilo súhlasnú možnosť „úplne potrebuje“ a 9,7% opýtaných potvrdilo potrebu inkluzívneho školstva v miere „skôr áno“. Za pozitívny výsledok sa dajú považovať aj výsledky odpovedí na otázku, či by sa respondenti zúčastnili podobného vzdelávania so zámerom rozvíjania inkluzívnych postojov aj v budúcnosti. Nadpolovičná väčšina, presne 54,8% respondentov svojou odpoveďou vyjadrilo svoj záujem o účasť na podobne orientovanom vzdelávaní. Uvedené sumarizované výsledky jednoznačne svedčia o hodnotnom a zodpovednom prístupe skupiny pedagógov a budúcich pedagógov ku svojej profesii, v súlade s aktuálnymi výzvami a inovatívnymi edukačnými i kultúrno-spoločenskými potrebami 21. storočia.

Získané, sumarizované a vyhodnotené výsledky prieskumu, vrátane výsledkov v pozitívnom zmysle dokazujú, že postoje pedagógov a budúcich pedagógov ohľadne inkluzívneho vzdelávania sú perspektívne a sú v súlade s medzinárodným trendom, nakoľko podľa štúdie Kiviranda a kolektívu (2022) je inkluzívne vzdelávanie kľúčové pre rozvoj pozitívnej kultúry v školách, kde sa podporuje spolupráca medzi rôznymi aktérmi, ako sú učitelia, rodičia a komunita. Tieto školy nielenže zlepšu-

jú akademické výsledky žiakov, ale tiež prispievajú k rozvoju sociálnych zručností a empatie medzi všetkými študentmi. Rovnako, štúdiá Dessemonteta a kolektívu (2011) ukazuje, že inkluzívne vzdelávanie má pozitívny vplyv na akademické výkony a adaptívne správanie detí s intelektuálnym postihnutím, čo naznačuje, že všetci žiaci profitujú z učenia sa v rozmanitých prostrediach. Opoku-Nkoom a Ackah-Jnr (2023) vo svojej štúdii zdôrazňujú, že úspešná implementácia inkluzívneho vzdelávania si vyžaduje silnú spoluprácu medzi školami, rodičmi a komunitou. Ich výskum ukazuje, že zapojenie rodičov do rozhodovacích procesov je kľúčové pre podporu detí so špeciálnymi potrebami (Opoku-Nkoom a Ackah Jnr 2023). Tento prístup je v súlade aj s názormi Rasmitadila a spolupracovníkov (2022), podľa ktorých spolupráca medzi univerzitami a školami zvyšuje kompetencie učiteľov a prispieva k rozvoju inkluzívnych praktík.

Progressívne prístupy a kultúrne inovácie sú akcentované aj v štúdii autorov Budiarti a Sugito (2018), v ktorej sa uvádza, že niektoré školské komunity prijali koncept inkluzívnych škôl prostredníctvom kultúrnych inovácií a politik, čo naznačuje, že inkluzívne vzdelávanie môže byť nástrojom na prekonanie sociálnych a kultúrnych bariér (Budiarti a Sugito 2018). Taktiež Jannah a Hermanto (2022) poukazujú na to, že inkluzívne vzdelávanie je alternatívou, ktorá pomáha znižovať diskrimináciu a zabezpečuje kvalitné vzdelanie pre deti so špeciálnymi potrebami.

Na základe uvedených štúdií je zrejme, že inkluzívne školy sú nevyhnutné pre rozvoj spravodlivej a rovnej spoločnosti. Tieto školy nielenže podporujú akademický a sociálny rozvoj detí so špeciálnymi potrebami, ale tiež prispievajú k vytváraniu tolerantnejšej a empatickejšej komunity. Spolupráca medzi školami, rodičmi a komunitou je kľúčová pre úspech inkluzívneho vzdelávania, a preto je potrebné pokračovať v podpore a rozvoji týchto iniciatív. Môžeme konštatovať, že oslovení respondenti nášho prieskumu zmysľajú o inkluzívnom vzdelávaní hlbavo, prezentujú progresívny pohľad a inovatívny postoj súvisiaci s rozvíjaním, budovaním a skvalitňovaním vzdelávania budúcich generácií v našej spoločnosti.

Záver

Prostredníctvom obsahu a absolvovaných príkladov dobrej praxe v rámci vzdelávania *„Iniciujme zmeny spoločne!“ 4K – príklady dobrej praxe v oblasti edukácie – Komunikačné, kritické, kreatívne, komunitu podporujúce príklady dobrej praxe, organizovaného a realizovaného v rámci medzinárodného projektu Inclusion4Schools HORIZON 2020* sa podarilo ponúknuť pedagógom možnosť a priestor na rozvíjanie a zdokonaľovanie svojich inkluzívnych a komunikačných postojov, ktoré v podstatnej miere dokážu zúročiť vo svojej priamej edukačnej praxi, adaptovať do výchovno-vzdelávacieho procesu, a to v súlade s profesionálnymi i kultúrno-spoločenskými výzvami 21. storočia.

PodĎakovanie

PodĎakovanie patrí medzinárodnému projektu Inclusion4Schools Horizon2020 „Školské – komunitné partnerstvo na zvrátenie nerovnosti a vylúčenia: transformačné postupy segregovaných škôl (2020-2024)“ (School-community Partnership for Reversing Inequality and Exclusion: Transformative Practises of Segregated Schools (2020-2024)) financovanému Európskou úniou na základe grantovej zmluvy č. 101004653.

Literatúra

Bagalová, L., Bizíková, L. a Fatulová, Z. (2015): Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v základných školách. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, Bratislava. 2015. ISBN 978-80-8118-143-6 file:///C:/Users/user/Downloads/Bagalova_Biz%C3%ADkov%C3%A1_Fatulov%C3%A1_metodika-podporujuca-inkluzivne-vzdelavanie-skolach.pdf

Budiarti, N. D. a Sugito, S. (2018): Implementation of inclusive education of elementary schools: a case study in Karangmojo sub-district, Gunungkidul regency. *Journal of Education and Learning*, 12(2), 214-223. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v12i2.8727>

Collins, A., Azmat, F., a Rentschler, R. (2018): 'Bringing everyone on the same journey': revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>

Csehiová, A. a Nagy, M. (2024): Vzdelávanie a výsledky vzdelávania v rámci projektu Inclusion4Schools so zameraním na rozvíjanie inkluzívnych a komunikačných postojov učiteľov a budúcich učiteľov. In A. Petheó a F. Tömösközi (Eds.), *Roma felzárkózás és a szociális gondoskodás*. Univerzita J. Selyeho. ISBN 978-80-8122-512-3. pp. 117-131

Csehiová, A. a Tóth-Bakos, A. (2022): Art and Intercultural Education with Signs of Tolerance, Acceptance from the Perspective of Future Teachers. DOI 10.3311/ope.503. In *Opus et Educatio* [textový dokument (print)] [elektronický dokument] Budapest, Hungary: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. 2022, 9., 2, (pp. 147-157) ISSN 2064-9908.

Dessemontet, R. S., Bless, G. a Morin, D. (2011): Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>

Dolihal, P., Horňák, L., Jablonský, T., Klein, V., Kovalčíková, I., Polláková, S., Porubský, Š., Rosinský, R., Strátek, P., Samko, M., Šilonová, V., Vančíková, K., a Zelina, M. (2014): Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách. In: PRINED – Projekt INkluzívnej EDukácie. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2014. ISBN 978-80-565-0208-2

European Commision (2024): Social protection & social inclusion. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=750>

FÜLÖP, Istvánné (2009): Útmutató az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítéshez, az IPR bevezetéséhez. http://new.mako.hu/letoltések/dokumentumok/pepo_IPR_utmutato.pdf

- Hornáková, M. (2014): Kroky k inkluzívnej škole. Ružomberok, Slovakia: VERBUM – vydavateľstvo KU. ISBN 978-80-561-0187-2
- INCLUSION4SCHOOLS (2024): Inclusion4Schools. School-Community Partnership for Reversing Inequality and Exclusion: Transformative Practices of Segregated Schools. <https://inclusion4schools.eu/> (2024. 06. 03.)
- Jannah, I. a Hermanto, H. (2022): Implementation of inclusive education at elementary schools during the COVID-19 pandemic. *Jurnal Prima Edukasia*, 10(2), 171-179. <https://doi.org/10.21831/jpe.v10i2.48884>
- Kivirand, T., Leijen, Ä. a Lepp, L. (2022): Enhancing schools' development activities on inclusive education through in-service training course for school teams: a case study. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.824620>
- Kocsis, Z., Nagy, M., a Strédl, T. (2023a): Az inkluzív oktatás útjai - egy szlovákiai közösség attitűd elemzése. In T. Strédl & A. Somogyi (Eds.): *Diakónia, szociális intézmények és szolgáltatásai* (pp. 84–96). Komárno, Slovakia: Univerzita J. Selyeho. ISBN 978-80-8122-484-3
- Kocsis, Z., Strédl, T., a Nagy, M. (2023b): Inkluzív iskola - projekt: A füleki közösség attitűd formálása. In R. Bodáné-Kendrovics (Ed.), *Hazai és külföldi modellek a projektoktatásban* (p. 44). Budapest, Hungary: Óbudai Egyetem. ISBN 978-963-449-319-8
- Kocsis, Z., Strédl, T., a Nagy, M. (2024): Attitűd-vizsgálat az iskolai inklúzió kapcsán egy szlovákiai településen = Attitude survey on school inclusion in one Slovak town. In P. Tóth, D. Hegyesi, A. Benedek, E. Berzsényi, & E. Bükki (Eds.), *I. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia - Oktatás egy változó világban* (pp. 183–187). Budapest, Hungary: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. ISBN 978-963-421-945-3
- Korbel, D., Lucia, J., Wenzel, C., a Anderson, B. (2011): Collaboration strategies to facilitate successful transition of students with disabilities in a changing higher education environment. *New Directions for Higher Education*, 2011(154), 17-25. <https://doi.org/10.1002/he.430>
- Meskhii, B., Ponomareva, S., a Ugnich, E. (2019): E-learning in higher inclusive education: Needs, opportunities and limitations. *International Journal of Educational Management*, 33(3), 424-437. <https://doi.org/10.1108/ijem-09-2018-0282>
- Nagy, M. (2021): *Školské - komunitné partnerstvo na zvrátenie nerovnosti a vylúčenia: transformačné postupy segregovaných škôl*. Available at: <https://www.ujs.sk/sk/horizon-2020-call-h2020-sc6-transformations-2018-2019-2020.html>
- Nagy, M., Csehiová, A., Puskás, A., Kocsis, Z., Strédl, T. (2024a): Analysis of Inclusiveness in the Mission Statements of Public Universities in Slovakia. In Puskás, A and Nagy, M. (Eds.) *Promoting Tolerance: Encounters of Education, Literature and Culture*.(pp. 137–147). Komárno, Slovakia: Univerzita J. Selyeho. ISBN 978-80-8122-510-9
- Nagy, M., Kocsis, Z., Strédl, T., Mészárosné Darvai, S. ZS., & Szenczióvá, I. (2024b): Egy szlovákiai hátrányos helyzetű tanulókat nevelő iskola közösségének környezeti attitűd-vizsgálata. In R. Bodáné-Kendrovics, M. Kovács-Németh, & L. Pálvölgyi (Eds.), *Tudomány és fenntarthatóság* (pp. 103–119). Budapest, Hungary: Óbudai Egyetem. ISBN 978-963-449-348-8
- Nagy, M., Puskás, A., Kocsis, Z., Zahatňanská, M., a Poráčová, J. (2023): Learners from socially disadvantaged backgrounds in an inclusive school. In B. Streitmann, M. Nagy, A. Puskás, & A. Neumayerné Streitmann (Eds.), *Innovative ways of teaching English as a foreign language* (pp. 195–208). Komárno, Slovakia: Univerzita J. Selyeho. ISBN 978-80-8122-485-0

Nagy, M., Tóth, P., Strédl, T., Lévai, A., Szarka, L. (2022): Inklúzia sociálne znevýhodnených žiakov na základných školách na Slovensku. DOI 10.36007/4096.2022.215 In: *13th International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections: Conference Proceedings: September 8-9, 2021 Komárno, Slovak Republic*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2022, s. 215-220. ISBN 978-80-8122-409-6

Opoku-Nkoom, I. a Ackah-Jnr, F. R. (2023): Investigating inclusive education in primary schools in Ghana: What inclusive cultures, environment, and practices support implementation? *Support for Learning*, 38(1), 17-36. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12435>

Rasmitadila, R., Humaira, M. A. a Rachmadtullah, R. (2022): Student teachers' perceptions of the collaborative relationships between universities and inclusive elementary schools in Indonesia. *F1000Research*, 10, 1289. <https://doi.org/10.12688/f1000research.74999.3>

Tóth-Bakos, A. (2021): Alternatív irányzatok a zenei nevelésben az inklúzió jegyében, avagy, hogyan lehet a zene tényleg mindenkié. In *Parlando* [online]. 2021, no. 6 . ISSN 2063-1979. Available at: https://www.parlando.hu/2021/2021-6/Toth-Bakos_Anita.pdf

Tóth-Bakos, A., a Csehiová, A. (2023): *Zene az inklúzió jegyében. Alternatív zenepedagógiai és zeneterápiás irányzatok a komplex fejlesztés és a befogadó nevelés jegyében. Music in the spirit of inclusion. Alternative music education and music therapy approaches for complex development and inclusive education*. Komárno, Slovakia: Univerzita J. Selyeho. ISBN 978-80-8122-482-9

UNESCO a MES Spain (Ministry of Education and Science Spain)(1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Available at: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF file:///C:/Users/user/Downloads/salamanca-statement-and-framework.pdf

Improvement of experience and communication skills in education

DALMA LILLA DOMINEK

Abstract

The paper presents the application of the Flow-based pedagogical model in education, focusing on a combination of experiential, play-based and collaborative methods. This paper presents the application of the Flow-based pedagogical model in education, focusing on a combination of experiential, play-based and collaborative methods. This model promotes experiential learning and creativity, and prepares students for the world of work and sustains higher achievement. The flow-based pedagogical model is an excellent way to implement good practice supported by digital tools. In this research, lessons based on the flow-based pedagogical model were analysed. In this study, we aimed to present the results of the study of lessons based on the flow-based pedagogical model, focusing on the development of communication skills.

Keywords: flow; communication; higher education; flow-based pedagogical model

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – Higher Education

DOI: 10.36007/eruedu.2025.1.018-027

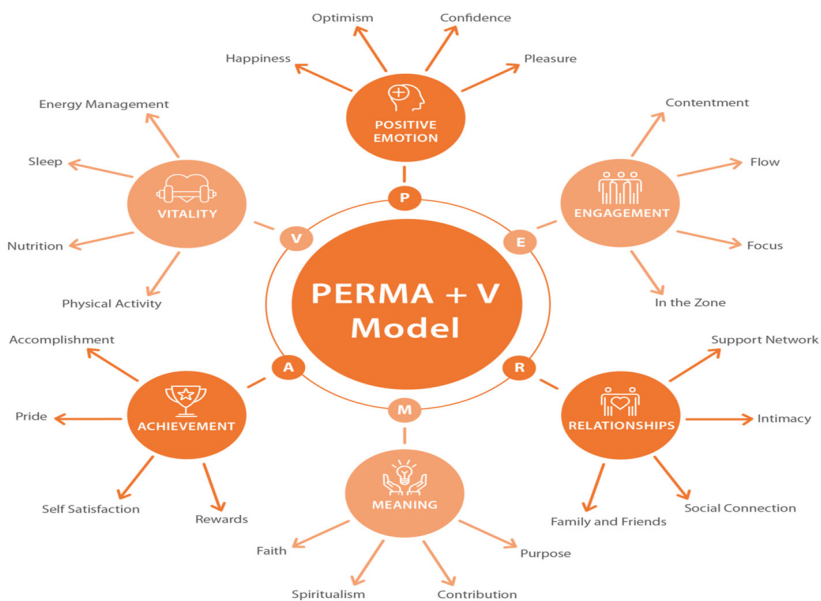
Theoretical background

In the theoretical background, we explore literature related to the research, focusing on obtaining as much information as possible about Generation Z, flow theory, and the learning environment. Generation Z in higher education uses completely different learning principles to acquire knowledge (Don Tapscott 2001), therefore the use of flow in education in the 21st century provides learners with the experience of flow (Mihály Csíkszentmihályi 1997) and at the same time creates a constructive learning environment (István Nahalka 1997). We consider it important that the learning environment includes two elements: digital and traditional teaching methods. We consider it important that the learning environment comprises two elements: the digital and the traditional educational methods. Both should be maintained during a given lesson. Based on this idea, the research was designed to examine whether this concept is valid or not. The three most important points are the representation of positive psychology, flow, and creativity during a given lesson.

First theory is the positive psychology: Researchers (Mihály, Csíkszentmihályi – Martin Seligman 2000) explain that learners associate a feeling or emotion with every situation. Teachers can use this in the classroom. Learning associated with digital experiences can trigger the flow channel and therefore achieve the flow ex-

perience. It is important for teachers to avoid a lack of motivation in the classroom and use teaching methods that can keep students' attention. A useful feature of positive psychology is the 'PERMA' model (Martin Seligman 2011), where P stands for positive emotions, E for engagement, R for relationships, M for meaning, and A for achievement. According to Martin Seligman – since 2018 – six factors contribute to the experience of well-being: positive emotions, engagement, relationships, meaning, achievement and vitality (Figure 1). Positive psychology emphasizes the joy inherent in learning and development, self-esteem, the perception of success as a reward, active efforts to improve, and the importance of curiosity.

Figure 1: PERMA + V model



Dr. Martin Sellgman University of Pennsylvania

Second theory is the flow: According to Mihály Csikszentmihályi (1997), most people expect flow or experience from changes in external conditions. If we seek out challenges, we can experience the moment of flow. Flow can be achieved if the achievement of such challenges generates new desires. Empirical research suggests that there are many ways to achieve mind control, but they all allow for the pleasure of discovery. This is how a learner can reach an advanced level of performance because of their concentration and motivation levels are at their highest. This can be considered as the FLOW state. This way, the learner's performance increases, and they can experience a more complex state of consciousness and reach a more advanced level of self-awareness, which is key to the flow experience. It is when we can exceed our expectations and have an experience that we had not previously anticipated.

Third is the creativity: Rhodes' theory (James Melvin Rhodes 1961) identifies four areas of creativity: 1. Personality, 2. Process, 3. Press, and 4. Product. Creativity requires the creative person, the process of creation, the external environmental influences, and the result. According to Mihály Csikszentmihályi (2008), creativity can be developed. When people experience a high degree of pleasure, their concentration is focused on the challenging task, and that is when they experience the ultimate experience. Creativity is also influenced by thinking skills and personality factors. One of the challenges of the 21st century is to rebuild cognitive flexibility in Generation Z, achievable through methodological innovation by teachers. Creativity has three components: the domain associated with symbolic rules and processes, the circles of experts who decide which products or ideas are to be included in the domain, and the individual who is the creator of creative ideas and products. Creativity can be described as a process in which the student creates something novel, original, and usable. It is essential to maintain the curiosity of the student in the classroom through innovative tools, methods, and procedures. When applied with the right teaching methodology, these result in improved performance, a sense of achievement, and high levels of motivation among students. According to Vlad P. Glăveanu – James C. Kaufman (2019): Creativity can and should be educated. It is now seen not only as a characteristic of talents but also as a skill essential for everyone to thrive in the 21st century.

Finally, let's discuss what stimulates creativity in individuals. According to the Matrix of Creativity Types by Unsworth (2001), creativity is influenced by empowerment and various motivational factors. This model, from industrial and organizational psychology, highlights the context—whether the problem is open or closed—and the motivation driving engagement, whether intrinsic or extrinsic. Unsworth's model outlines four categories of creativity:

Responsive Creativity: This involves performing a specific activity driven by external motivation, like solving a problem within predefined constraints in response to external demands.

Expected Creativity: Here, there is encouragement to be creative within an open context, driven by intrinsic motivation. There's more freedom, but also an external expectation to produce creative outcomes.

Contributory Creativity: This is interest-driven and focused on a particular subject. It involves deep personal interest and engagement in a specific area, leading to focused and productive creative efforts.

Proactive Creativity: This aligns with traditional definitions of creativity, where individuals create for personal reasons and according to their own guidelines. It is self-directed, driven by internal motivation, allowing for the highest degree of freedom and personal expression.

Understanding these categories helps us recognize that creativity can be stimulated in different ways, depending on the context and the type of motivation involved. Empowering individuals to engage in various forms of creativity, whether through external incentives or fostering intrinsic interests, can enhance their creative output and satisfaction.

Key goal

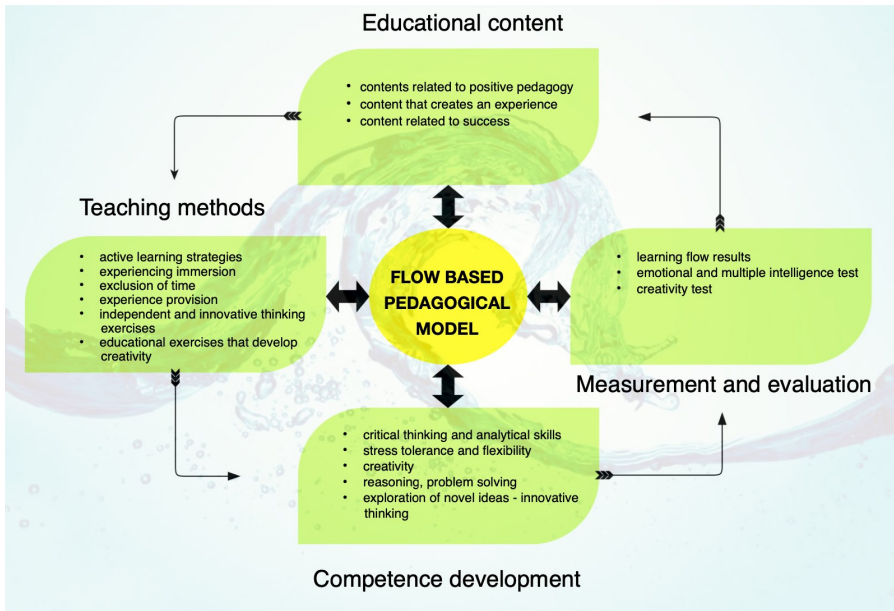
Lifelong learning is all about giving students the right knowledge so they can learn in a motivated and enjoyable environment. According to Andreas Héjj's cybernetic model from 2013, when students receive more emotional support, they feel more secure. This increased sense of security makes them more willing to engage with new learning materials, pay attention, and experiment. As a result, they experience more success from their own efforts, which boosts their competence.

Methodology

For our research, we used the flow-based pedagogical model (Dalma Lilla Dominek 2022). According to proponents of positive psychology and flow theory, the focus should be on the positive aspects of life, such as happiness, self-actualization, and the ability to make the right choices (Seligman – Csikszentmihalyi 2000; Szondy 2011). Students thrive in digital environments because they face challenges that encourage them to think, solve problems, and collaborate, which helps develop their competence and creativity (Labancz – Barnucz 2016). One of the goals of teaching with digital creative content is to help students enter the flow channel and experience flow state. This idea is also supported by the flow-based pedagogical model (Dominek, 2022), which incorporates creativity, flexible thinking, and even humor into education.

This model aims to create a flow experience and challenge, while also developing creative communication. The Flow-based pedagogical model is an innovative teaching method. We believe it is important for the teacher to be able to plan the curriculum, apply teaching methods, develop skills and measure the process based on the model. The figure2 shows that the curriculum should be designed with a positive approach, with content that creates experience, novelty and excitement for the students. By combining these with teaching materials, we can increase student attention and motivation. A model is valuable if it provides opportunities for measurement, so the figure includes a testing system that teachers can use to check the effectiveness of their teaching (Figure 2).

Figure 2: Flow-based pedagogical model



The main aim of the research is to understand students' reactions to integrating traditional and ICT tools in the classroom and to suggest the pedagogical elements needed to make the flow experience available in higher education, thereby introducing a flow-based pedagogical model. To improve the students' flow state and knowledge, the presenter conducted a pilot research at the Ludovika University of Public Service, using ICT tools in a communication class based on the flow-based pedagogical model.

Measurement tools

Two tests were used for the purposes of our research:

1: The Personal Communication Style Questionnaire, while not a validated questionnaire, helps researchers understand students' personal communication styles and develop them during training. This questionnaire is used in several research projects, such as at the University of Szeged. For our research, it was important to know the communication style and self-image students bring to and leave the training with. It provides crucial feedback for researchers to measure whether individual communication can be improved during the training.

2: The Dominek's Learning Flow Questionnaire (DLFQ) (Dalma Lilla Dominek 2023) measures the flow experience during learning activities. The purpose of the questionnaire is to identify the state of flow in relation to learning and to understand the factors contributing to engaging and enjoyable learning experience. The

DLFQ can measure the impact of different learning environments and methods on students' experience of flow and assess the extent to which a particular pedagogical method enhances this experience. Based on the DLFQ results, educators can modify learning environments and methods to enhance students' experience of flow. The questionnaire helps identify factors that increase learners' motivation during learning activities. In the questionnaire developed by Dominek, respondents were given 16 statements and asked to rate their agreement on a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree; 5 = strongly agree). The 16-item questionnaire consisted of two factors: the immersion factor, which relates to the basic conditions for entering the flow zone, and the balance factor, which summarizes the phenomena accompanying the flow.

The introduction of the research

A total of 98 students participated in the survey. The research was conducted over two courses, with one course each semester. Study Group 1 focused on Persuasive Communication and included 26 students. Study Group 2 focused on Customer Communication and included 72 students. All participants were full-time students, and the same teacher taught both subjects and all lessons. It's important to note that the students in the two subjects were not the same.

During the research, we formulated two hypotheses:

(1H): Higher education institutions can provide students with a curricular learning experience based on the flow-based pedagogical model.

(2H): In teaching the subject of communication, the flow-based pedagogical model can be developed and the teacher can create a constructive learning environment in the classroom where students can work together and support each other.

Results of FLOW

For Persuasive Communication (Table 1), 85.33% (percent) of the students achieved a continuous state of flow, showing full engagement. The balance factor reached 83.07%, and the immersion factor was 87.59%. This indicates that it was possible to keep the students in a sustained state of flow throughout the lesson. On average, students scored 33.23 out of a maximum of 40 points for the immersion factor and 35.03 points for the balance factor. For Customer Communication (Table 2), a constant state of flow was also observed, with involvement at 86.40%. Both the balance factor and the immersion factor showed a flow score of 86.21%. On average, students scored 34.48 points for the deepening factor and 34.63 points for the balance factor.

Table 1 : Persuasive communication

Table1	Database	Flow %
Challenges & Competence (C&C) = BALANCE	persuasive communication	83,077
Merging into Action (MA) = IMMERSION	persuasive communication	87,59641
Total	persuasive communication	85,3365

Table2: Customer communication

Table2	Database	Flow %
Challenges & Competence (C&C) = BALANCE	customer communication	86,21525
Merging into Action (MA) = IMMERSION	customer communication	86,59725
Total	customer communication	86,40625

Looking at the entire dataset (Table 3) with 98 respondents, we can conclude that students were in a sustained flow state. After the complete analysis of the selected lessons, the following results were obtained (N=98 people): the data of the respondents show that they have reached a state of sustained flow for the compulsory lessons, since both factors show results above 80%. I would like to emphasise that the time intervals of these lessons were up to 6 hours. During this time it was possible to keep the students in a constant flow state.

Table3: Persuasive communication & customer communication

Table3	Database	Flow %
Challenges & Competence (C&C) = BALANCE	persuasive communication & customer communication	85,38275
Merging into Action (MA) = IMMERSION	persuasive communication & customer communication	86,86225
Total	persuasive communication & customer communication	86,1225

Results of communication development

The Table 4 shows that our persuasive communication efforts have resulted in a 25% improvement in performance compared to the initial input percentage. Next, Table 5 illustrates that we have also seen a significant 34% increase in the hours dedicated to customer communication.

Table4: Persuasive communication

Table4	Database	Communication point
Inside	persuasive communication	63%
Outside	persuasive communication	88%
Develop total	persuasive communication	25%

Table5: Customer communication

Table5	Database	Communication point
Inside	customer communication	54%
Outside	customer communication	82%
Develop total	customer communication	34%

Finally, Table 6 provides an overview of our entire database, which includes responses from 98 participants. From this data, we can conclude that there has been notable development in communication skills across both subjects.

Table 6: Persuasive & customer communication

Table6	Database	Communication point
Inside	persuasive communication & customer communication	58,5%
Outside	persuasive communication & customer communication	85%
Develop total	persuasive communication & customer communication	29,5 %

Consequences and conclusion

With the application of the flow-based pedagogical model or a complex teaching environment, we see several key benefits. First, there's the flow state of the students. This means their involvement in the classroom is enhanced through both challenge and experience. Second, we observe significant development in communication skills. As for the consequences: The implementation of the flow-based pedagogical model has been successful. Teaching and learning are now perceived not just as methods of getting knowledge, but also as challenges and enriching experiences. Lastly, a broader adoption and implementation of the flow-based pedagogical model by universities is recommended.

Two student assessments related to the lessons are presented. The first one is about the persuasive communication (figure 3):

Figure 3: Persuasive communication

Justification

<p>Please describe shortly (max. 500 characters) why this good practice is recommended.</p>	<p>As a former student in Dr. Dominek Dalma Lilla's class at University of Public Service, I have experienced firsthand her dedication, passion and ability to make learning an engaging and transformative experience. From the very first day she created a welcoming and supportive environment where every student felt comfortable asking questions and exploring ideas. Always finds creative ways to make lessons exciting, using interactive activities.</p>
---	--

The second is about the customer communication (figure4):

Figure 4: Customer communication

<p>Please describe shortly (max. 500 characters) why this good practice is recommended.</p>	<p>Ms. Dominek was always well-prepared for our lessons. She was very conscientious, up to date and profound. I found her lessons always interesting and interactive as we were always involved into her lectures. Outside of class, she was available by any time and we could ask any kind of questions. She is also a kind, good hearted, balanced, confident and positive person. Her good personality was always reflected in her lessons as well. As I experienced she is a dedicated and professional teacher.</p>
---	---

In conclusion, the research can serve as a guide: Students feel comfortable in such a complex environment where they are challenged. They are driven to think, solve problems, and collaborate. We are also developing essential competencies for the labor market and communication skills. The focus is on the methodological features of the 21st century and the challenges of teaching. In my opinion: This research can be a good start to formulate proposals for improving communication and to start putting them into practice.

References

- Csikszentmihályi, Mihály (1997): *Flow. Az áramlat*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csikszentmihályi, Mihály (2008): *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találegonyság pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Dominek, Dalma Lilla (2022): *On flow-based pedagogic model. The emergence of experience and creativity in education*. *Eruditio – Educatio* 17 (3), 72–82.
- Dominek, Dalma Lilla (2023): *Dominek-féle tanulási flow kérdőív*. *Belvedere Meridionale* 35 (3), pp. 154–165.
- Glăveanu, Vlad P. – Kaufman, James C. (2019): Creativity. In *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 9–26). Cambridge University Press.
- Héjj, Andreas (2013): Mikor figyel a diák? Egy kibernetikai modell és a valóság [When does the student take attention? A cybernetic model and reality]. In H. Andl & Zs. Molnár-Kovács (Eds.) *Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012* [School in social place and time]. Pécs: Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Labancz, Imre – Barnucz, Nóra (2016): Kísérlet az IKT-eszközhasználat hatásának vizsgálatára hallgatók körében. In *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. *Felsőoktatás&Társadalom* (6). Partium; PPS; Budapest, Nagyvárad: ÚMK. pp. 262–277.
- Nahalka, István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, 7(2), 21–33.
- Rhodes, James Melvin (1961): An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42 (7), 305–311.
- Seligman, Martin – Csikszentmihályi, Mihály (2000): Positive psychology: An introduction. *The American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Seligman, Martin (2011): *Flourish*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, Martin (2018): PERMA and the building blocks of well-being. *Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335.
- Szondy, Máté (2010): *A boldogság tudománya. Fejezetek a pozitív pszichológiából*. Budapest: Jaffa Kiadó.
- Tapscott, Don (2001): 'Rethinking Strategy in a Networked World, (or Why Michael Porter is Wrong about the Internet)', *Strategy+business*, Issue 24 (Fall)
- Unsworth, K. (2001): Unpacking Creativity. *The Academy of Management Review*, 26(2), 289–297. <https://www.jstor.org/stable/259123>

New Perspectives in the Research of Special Education and Disability History in Hungary

KATA HODÁSZ

Abstract

The study presents the significant literature in the fields of Hungarian special education and disability history, with particular focus on theoretical and methodological developments. The aim of the comparative analysis is to explore the growing prevalence of interdisciplinary historical analyses which are increasingly shaped by social and cultural historical orientations. This reconsideration of historical perspectives allows for examining the social status, identity, and evolving educational and rehabilitative approaches affecting individuals with disabilities. The study summarizes several methodological considerations applied in the examination of disability and special education history such as the period-specific analysis of concepts and the exploration of intersections between institutional education and everyday life.

Keywords: history of disability; history of special education; social history; cultural history context; interdisciplinary approach; research methodology

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – History of Education

DOI: 10.36007/eruedu.2025.1.028-037

Introduction

This study aims to provide an overview of the significant literature in Hungarian special education and disability history, without aspiring to be exhaustive. Its goal is to offer insight into the theoretical and methodological approaches that characterize the interdisciplinary enrichment and development of these fields by reviewing works that undertake historical analyses of disability and the education of individuals with disabilities. The authors and writings presented in this study are notable for their efforts to construct a comprehensive historical reconstruction of the social and cultural perceptions of disability in relation to education. These works are remarkable not only for their theoretical foundations and interdisciplinary diversity but also for their methodological approaches. The methodologies applied in reconstructing the history of disability serve as essential resources for professionals preparing to work with the education of children with disabilities, as well as for researchers in the field.

Social history orientation in Hungarian research on the history of education

More and more authors of historiographical analyses of pedagogical history draw attention to the fact that in the field of international and Hungarian research on the history of pedagogy, there has been a significant transformation in the research themes, the theoretical background and the methods of reconstruction since the 1960s (Cohen & Depaepe 1996; Depaepe & Simon 1996; Tenorth 1997; Németh 2010). The consequence of this shift in research attitudes and theoretical foundations has been a move away from the classical historicist perspective and a simultaneous opening towards inter- and multidisciplinary analyses. This change has been noticeably reflected in the impact of the new results and concepts of social, cultural and postmodern historiography on the historiography of pedagogy (Németh 2010, 149-150). In the history of pedagogical history in Hungary in the 20th century, the demand for a method of processing embedded in a broader cultural-historical context appeared at the end of the 20th century, Hungarian researchers turned towards new historical frontiers, and the paradigm shift in history brought to the fore the approach of educational phenomena from a social-historical perspective (Németh 2002).

Increasing emphasis has been placed on understanding the different aspects of education and training as a complex phenomenon embedded in the social reality of a given age. As a result, historians of education are moving beyond the traditional themes of the discipline, such as public education, the history of institutional education and education policy, to a greater interest in the minutiae of everyday life, the micro-histories of individual life trajectories, and the changes in childhood, adolescence, family life and the adult world¹. (Németh 2002) Many issues of the history of everyday life have been brought within the problematic and theoretical horizons of the history of education. From this period onwards, the focus of attention of the authors has increasingly turned to the inner life of schools of the old times, the development of human relations, interpersonal relationships and pedagogical spaces.

It can be seen, therefore, that international and Hungarian research in the history of education has undergone a significant transformation, as a result of which, in addition to moving away from traditional approaches, there has been an increasing emphasis on inter- and multidisciplinary approaches. This shift in approach has been accompanied by the need to interpret educational phenomena in their social context, thus promoting a deeper understanding of different aspects of educational history. This thematic and methodological enrichment and broadening of horizons is not only evident in the history of education in general but is also increasingly present in the history of special education and in the history of disability studies,

¹ A phenomenon related to this paradigm shift is that researchers in the history of education no longer focus exclusively on children growing up in average or ordinary circumstances, but also investigate the historical processes of the education of disadvantaged children belonging to minority social groups (Németh 2002, 14).

which is less than two decades old. Researchers are pushing the boundaries of educational history and adopting new historical approaches in their work.

Interpretation of disability and special education history

Before presenting the literature on the history of special education and the history of disability in Hungary, it is essential to review how the two fields branch out, what different interpretative frameworks, perspectives and methods are offered and applied in the historical approach to the life, education and teaching of persons with disabilities. The difference between the history of disability and the history of special education is essentially due to the perspectives used in the study of the history of disability and related social, cultural and educational phenomena, and the length of the period under study.

Disability history is the discipline of disability studies that focuses on disability as a social and cultural construct, and on understanding how norms, values and attitudes to disability have evolved and changed over historical time. Research can focus on how different periods have shaped the social status, legal status and identity of people with disabilities. Furthermore, disability history analyses the social structures, moments and hidden ways of functioning that have influenced the exclusion or inclusion of people with disabilities. (Könczei, Antal & Kolonics 2016, 2)

The aim of research on the history of special education, on the other hand, is to explore the interrelationships and laws of the history of curative education, to examine the impact of historical events, turning points and personalities that have determined its development, and to help in the planning of the special education process (Gordosné Szabó 1997). We can see that while the history of disability analyses the perception of disability and the situation of disabled people from a social and cultural perspective, the history of special education focuses on the historical development of educational and rehabilitation approaches, presenting the pedagogical and institutional aspects of the phenomenon of disability.

The thought of Anna Gordosné Szabó (1978) give us an idea of the method we should use in our historical research when we attempt to reconstruct the events affecting disabled people. A particular event or section of the history of disability and special education can only be analysed and evaluated correctly if it is seen in the context of the developmental process and movement of which it is a part. Furthermore, we can only gain an authentic picture of a stage in the history of people with disabilities and special needs education if we consider its specific problems and the laws that have governed its development in accordance with the most general laws of social development. Thus, each historical moment can only be critically evaluated in the context of the laws that determine the development of society. (Gordosné Szabó 1978)

Research methodological considerations for research on the history of disability and special education

As early as 1933, Zoltán Tóth (1883–1940) provided a guide to the historical approach to the education of handicapped children, since he systematized the questions that could be included in the history of special education, and the aspects and order in which they could be synthesized. According to his research methodology, if the history of special needs education is to be written as a coherent whole, it is necessary to break with the thinking applied to groups and to examine the development of universal issues relating to the education of children with disabilities: *“This work must therefore be such as to make it possible to know the course of development of curative education as applied to groups, in relation to the education and training of individuals with disabilities; secondly, it must be such as to include knowledge of the development of social activity in the history of curative education, that is to say, it must deal with the history of the prevention of disabilities and the development of legal, social and economic protection.”* (Tóth 1933, 264) According to him, it is only possible to describe the development of universal special education thought, its most essential moments, when the historical development focusing on the education and teaching of different types of disabilities, prevention, social, legal and economic protection is before us. Only after these antecedents can we describe the process of the development of theories and practices directed at disabled children and the development of ideas about the development of universal issues in special education, and then the history of institutions (Tóth 1933). Zoltán Tóth’s ideas already reflect an openness to interdisciplinary analyses in the research topic, in the theoretical background and in the methods used, and call for a foundation in social history and cultural history.

In 1982, Svetluše Solarová summarised the increasing difficulties that researchers face in writing about the history of the education of disabled children in general. The author has synthesised her ideas in relation to the overall history of special needs education, but we can also see these difficulties when looking at individual areas. The need to educate people with disabilities and their pedagogy as a scientific discipline is not an old one, so it can be difficult to understand and describe it without distortions. A coordinated, coherent approach is made difficult by the interdisciplinary interaction that is a specific feature of special needs education. These disciplines - such as philosophy, anthropology, theology, sociology and many medical disciplines - are not fundamentally part of pedagogy, but it is inevitable that the interfaces between these disciplines are included and analysed in our investigations (Solarová 1982 cited in Bachmann 1992).

György Könczei, in the first historical chapter of the volume *„A Taigetosztól az esélyegyenlőségig”*, quotes Leo Oppenheim: *„What is needed is a way of looking at things that evaluates the achievements of the past in the context of their own time and does not try to fit them into a comprehensive development scheme at any cost”* (Oppenheim 1977, 373-374, quoted in Könczei 2002: 30). These lines and the above quotations highlight the fact that instead of imposing

developmental patterns, we must strive to preserve the realism of the facts we discover, their embeddedness in everyday processes. If we fail to do so, we will seek answers from a 21st century perspective, using historical parallels to try to explain the issues of the present. In addition, we may look for examples from the past to confirm or refute a particular opinion or theory, which is facilitated by the rich repository of history, since we can find examples for everything. (Magyar 2018) *„Therefore, if we approach an age or culture not with its own values and standards, but with our own presuppositions, we will hardly understand its essence”* (Könczei 2002, 30).

Miklós Kőszeghy and Szabolcs Parragh draw attention to further methodological challenges in disability history research. In their view, it is a methodological mistake to try to understand the phenomena of the past on the basis of the conceptual framework and questions of the present. Indeed, before the 19th and 20th centuries there was no “linguistic space” in which society could define the situation of disabled people or their relationship to the majority. *„In a sense, then, we are back to asking the wrong questions when we are interested in the situation of disabled people in the past. Social rejection or support are relations that were institutionally and linguistically unknown until the late modern era.”* (Kőszeghy & Parragh 2016, 532) We should therefore refrain from looking for contemporary concepts of special education or disability studies in contemporary sources and projecting current professional concepts and expectations back into the past.

At the same time, Walter Bachmann points out that *„history is never limited to the past, but also includes those whom science is directed at, and thus enables them to reflect on their own. Thus, knowledge of the past fate of the disabled contributes to the understanding of their present situation as something historically happened, something created by people and thus changeable”* (Bachmann 1992, 30-31). Epistemological relativism, the co-existence of many different “truths”, is now accepted in historiography. According to postmodern historiography, the exploration of the past results in a multiplicity of different readings and interpretations, the comparison and reconciliation of which form the historical knowledge that is incorporated into our knowledge of the past (Golnhofer & Szabolcs 2016). The researcher’s present circumstances, his or her vision and current knowledge can help us to develop a differentiated historical perspective that treats the periods under study with respect and due humility.

Recent trends and research topics in the history of disability and special needs education

In Hungarian publications examining the historical aspects of disability and the education of children with disabilities, the need to place them in a cultural-historical context and to be open to border studies has become increasingly emphasised (Magyar 2018). These researches are characterised by an increasingly differentiated approach, which no longer focus exclusively on the historical aspects of

institutional education, but are often located in overlapping fields: among others, the history of curative education, the history of disability, the history of children's age and social history.

One of the first examples of this approach in Hungary in the field of the history of disability is the book by Zsófia Kálmán and György Könczei, titled *„A Taigetosztól az esélyegyenlőségig”*, published in 2002. The historical overview of the volume shows the changes in the perception of people with disabilities from antiquity to the present day, highlighting how social attitudes surrounding disability have evolved. The authors include perspectives from different cultures, religions and historical periods that have contributed to the development of attitudes towards disability. A key element of the volume is also an analysis of the evolution of disability policies in the 20th century, with a particular focus on the strengthening of human rights perspectives and international efforts to achieve equal treatment.

In the first chapter of the book by Zsófia Kálmán and György Könczei, we read: *„In the long term, the task will be to reconstruct the social status of people with disabilities, the reasons for their disability, whether they were able to work, marry, have children, the extent to which they were separated from society, what happened to severely disabled children, and so on. When we started this research, there were hardly any publications on this subject. Nowadays, there is work on these issues in many parts of the world, but it will take generations of joint work to get a much clearer picture than we have at present. What is most striking even today is the almost complete lack of literature on the history of disability.”* (Könczei 2002, 29) In her doctoral dissertation (2017), Emese Berzsényi cites *„Disability History Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte: Die Einführung”* (2010), edited by Elisabeth Bösl, Anne Klein and Anne Waldschmidt, as a source that shades the gaps in European research on disability history. According to the volume, disability history has only recently become a new discipline of historiography in the Anglo-Saxon context (Bösl 2010 cited in Berzsényi 2017, 11-12).

An example of the interdisciplinary approach is the volume of studies *„Tággabb értelemben vett gyógypedagógia”* edited by Péter Zászkalický and Tamás Verdes, first published in 2004, which is of importance beyond the field of education: it presents perspectives from history, literary history, art history, philosophy history and religious history, among others. In addition to providing insights into the (historical) concept and dimensions of disability from different disciplines, it also allows the disciplines to examine the issue through their own problem horizons, going beyond the narrow understanding of education and special education, and is thought-provoking for researchers in special education and disability history. *„The boundaries of special education in the broader sense are defined by disciplines in which the phenomenon of disability, as a central category of special education, is generally marginalised and usually only comes into the field of research as a result of interdisciplinary links with the science of remedial education”* (Zászkalický & Verdes 2016, 11). The aim of this volume is therefore not only to explore disability in the context of remedial education, but also to place it in a broader context. In this way, the phenomenon of disability becomes an object of

study in academic disciplines where it is traditionally less present. This approach can be a stimulus for the history of special education and disability, and even for the social sciences, to bring new perspectives to the understanding and analysis of different aspects of disability. The volume is a thought-provoking stimulus for researchers to explore the concept and phenomenon of disability within a broader, less conventional scientific framework. These comprehensive approaches not only enrich knowledge in special education but can also generate new syntheses in understanding the history of disability and its perception in society.

Katalin Kéri (2010) draws attention to the fact that in researching the history of education, it is necessary to understand the universal history of education from a broad perspective. In every historical period and place, people are both the product and the shaper of the historical process, as well as the creator of pedagogical ideas (Kéri 2010). In this respect, the work of Emese Berzsényi is of fundamental and pioneering importance in the research of the history of disability, since no work of this kind was previously known not only in Hungarian literature, but also in the literature of the Anglo-Saxon and German-speaking worlds, which summarised the history of disability and the education of disabled people from a similar perspective.² The author of *„Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyasztékoságról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint”* was published in 2020 as a monograph for her doctoral thesis. The volume presents a comparative religious history of the life and education of persons with disabilities from the teachings of the Abrahamic religions, providing insights into their attitudes and teachings on disability. Anna Gordosné Szabó (1978) points out that there are few sources available on the treatment of disabled people and attempts to deal with them up to the Middle Ages, since few sources provide information on everyday life in prehistoric and ancient societies. The importance of this volume is therefore demonstrated by the fact that it presents the lives, social status and educational opportunities of people with disabilities in a contextual and chronological context, sometimes structured according to the type of disability, which traces the most important task of the scriptures, that of social teaching on disability. The historical field of the research moves from the prehistoric introduction to the ancient period with occasional commentaries on the early Middle Ages.

Continuing historical research in 2024, Emese Berzsényi's book titled *“Bűnös vagy ártatlan? – Az európai középkor fogyasztékoságtörténete”* (Berzsényi, 2024a) was published. In this case, the researcher of the history of education, special education and disability has in her hands a work that is inescapable in many respects. On the one hand, it is also striking how the interpretation of disability is embedded in the social, economic and religious contexts of the time, which are also described in detail in the book – providing a valuable source for border studies; on the other hand, in a world of writings reporting on the results of scientific research, its clear language and comprehensible structure are sometimes surprisingly effective. The volume is an outstanding example of the interdisciplinary

² Her studies outside the more narrowly understood history of disability contribute to the understanding of the universal history of education (see for example Berzsényi 2014, 2015).

approach mentioned in the introduction to this paper, since it draws attention to environmental factors (see the chapter on „*A középkor életvilága és ebben a fogyatékos személyek helyzete, lehetőségei*”) in addition to religious, philosophical, anthropological and cultural connections.³

An example of the connection between classical social sciences and the history of childhood, the history of mentality, the history of everyday life and historical iconography is provided by Adél Magyar's doctoral thesis defended in the spring of 2017 at the Education and Society Doctoral School of Education of the University of Pécs, and the resulting volume „*Fejezetek az értelmifogyatékoság-kép történetéből*” (2018).⁴ The central theme of the investigation was to explore how the social image of children and adults with intellectual disabilities developed and changed, with particular attention to the perspectives of childhood and the history of mentalities, from the image of individuals in the ancient Near East and antiquity up to the end of the 19th century. The volume provides an insight into the perspectives on people with intellectual disabilities in different historical periods and cultures, and the roles and social status attributed to them by contemporary communities. The author provides a comprehensive historical perspective that goes beyond the mere presentation of facts. The book addresses the social and medical discourses of the time, giving the reader an insight into how intellectual disability was shaped by the ideologies of different periods. Of particular interest is the way in which the author explores the duality of confinement and cure, showing society's exclusionary and inclusive approaches and how these attitudes have changed under different historical and social influences.

Conclusion

This paper serves as an introduction to a larger, ongoing academic project and aims to present new Hungarian directions and theoretical and methodological frameworks in the study of disability and special education history. Since the mid-20th century, the discipline of educational history has undergone transformation, reflecting an interest in social history perspectives and interdisciplinary approaches which is also evident in the examination of events impacting the lives of people with disabilities. The monographs cited above highlight innovative aspects in the study of disability and special education history (such as the analysis of social and environmental contexts) and are essential for modern research approaches, while theoretical and methodological innovations provide an opportunity for a broader understanding of the phenomenon and history of disability.

³ Further studies of the author related to the period are Berzsényi 2024b.

⁴ For further studies on this topic, see for example Magyar 2019, 2020.

Acknowledgements

This study was supported by the University Research Scholarship Programme (EKÖP) of the Ministry for Culture and Innovation from the source of the National Research, Development and Innovation Fund.

Bibliography

Bachmann, Walter (1992): Építőkövek a gyógypedagógia európai történetéhez. *Gyógypedagógiai Szemle*, 20(1), 28–43.

Berzsényi Emese (2014): Tudásértelmezés a középkori iszlámban, Ibn Khaldún „Bevezetés a történelembe” című műve alapján. In Szabolcs Éva & Garai Imre (szerk.): *Neveléstudományi kutatások közben – válogatás doktori hallgatók munkáiból* (pp. 134–148). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Berzsényi Emese (2015): A társadalmi gondoskodás és tanítás történelmi előképei. *Iskolakultúra*, 25(9), pp. 100–112.

Berzsényi Emese (2017): *A fogyatékos személyek nevelésének története interkulturális megközelítésben, az ábrahám vallások – a zsidóság, a kereszténység és az iszlám – szent könyveiben megfogalmazott tanítások tükrében*. Budapest: ELTE PPK NDI, Doktori (PhD) értekezés.

Berzsényi Emese (2020): *Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékos-ságról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Berzsényi Emese (2024a): *Bűnös vagy ártatlan? – Az európai középkor fogyatékos-ságtörténete*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Berzsényi Emese (2024b): Részletek a középkor fogyatékos-ságtörténeti kutatásaihoz: A munka és idő az értelmezésének változásai a 10-14. században. In Józsa Krisztián et al. (szerk.): *15th International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections*. Conference Proceedings (pp. 195–205). Komárno: J. Selye University.

Cohen, Sol & Depaepe, Marc (1996): History of Education in the Postmodern Era. *Paedagogica Historica*, 32(2), pp. 301–305.

Depaepe, Marc & Simon, Frank (1996): Paedagogica Historica: Lever or Mirror in the Making of the History of Education? *Paedagogica Historica*, 32(2), pp. 421–450.

Golnhöfer Erzsébet & Szabolcs Éva (2016): Az 1945 utáni korszak neveléstudományának kutatása: Kutásmetodológiai megfontolások a személyes dokumentumok forrásértékéről. In Németh András, Garai Imre & Szabó Zoltán András (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában* (pp. 185–202). Budapest: Gondolat Kiadó.

Gordosné Szabó Anna (1978). *Gyógypedagógia történet I*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Gordosné Szabó Anna (1997). Gyógypedagógia-történet. In Báthory Zoltán & Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon* (pp. 621–623). Budapest: Keraban Könyvkiadó.

Kálmán Zsófia & Könczei György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Budapest: Osiris Kiadó.

Könczei György, Antal Zsuzsanna & Kolonics Krisztián (2016): *Kérdések a módszerről – avagy tapasztalati adalékok a partícipatív kutatás elméletéhez és gyakorlatához*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, OTKA 111917k kutatási beszámoló (kézirat).

Kószeghy Miklós & Parragh Szabolcs (2004): „...nem voltak fogyatékosok a történelemben.” A fogyatékoság jelensége a történettudományban. In Zászkaliczky Péter & Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia* (pp. 517–536). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Magyar Adél (2017): *Az értelmi fogyatékos gyermekről és felnőttéről alkotott mentális kép alakulása – az elzáró, gyógyító és fejlesztő intézményrendszer tükrében – a kezdetektől a 19. század végéig*. PTE BTK OTNDI, Doktori (PhD) értekezés.

Magyar Adél (2018): *Fejezetek az értelmifogyatékos-kép történetéből. Elzárás, gyógyítás, fejlesztés a kezdetektől a 19. század végéig*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Magyar Adél (2019): A pszichiátriai betegekről és az értelmi fogyatékos személyekről alkotott kép változásai a 19. századi Magyarországon. In Bukor József et al. (szerk.): *11th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections: Conference Proceedings* (pp. 107–116). Komárno: J. Selye University.

Magyar Adél (2020): Az értelmi fogyatékos személyek első speciális nevelőintézetének megjelenése – út az asylumoktól a gyógyítva nevelésig. In Németh András et al. (szerk.): *12th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections: Conference Proceedings* (pp. 207–215). Komárno: J. Selye University.

Kéri Katalin (2010): Az egyetemes neveléstörténet tág értelmezése. *Magyar Pedagógia*, 110(3), pp. 265–276.

Tenorth, Heinz-Elmar (1997): A kézmű dicsérete, az elmélet kritikája – a németországi pedagógiai historiográfia helyzetéről. *Magyar Pedagógia*, 97(2), pp. 111–125.

Tóth Zoltán (1933): *Általános gyógypedagógia. A gyógypedagógia fogalma* (I. rész). Budapest: Magyar Gyógypedagógiai Társaság.

Zászkaliczky Péter & Verdes Tamás (szerk.) (2004): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Unique paths: The experiences of students with dyslexia and dysgraphia in high school evaluations and the history graduation exam

ZSANETT HONT – ANDRÁS BÉRES – ZSÓFIA MOLNÁR-KOVÁCS

Abstract

This study explores the history teaching and assessment experiences of high school graduates in Hungary, with a particular focus on students diagnosed with dyslexia and dysgraphia. Semi-structured interviews were conducted with ten university students to investigate the tasks they encountered in history classes, the nature of their final exams, and their overall experiences with assessment. The results show that history lessons often lacked developmental tasks, and students generally favored oral assessments over written ones. However, source analysis posed significant challenges during oral exams, particularly for students unprepared for such tasks. The findings underscore the importance of tailoring history instruction and assessment to specific needs of students with dyslexia and dysgraphia. In addition, effective differentiation is most beneficial when it is aligned with student preferences as revealed in the interviews. Differentiated assignments and appropriate support strategies can significantly increase their engagement and performance in both classroom activities and graduation exams.

Keywords: dyslexia; dysgraphia; history education; high school graduation exam

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – History of Education

DOI: 10.36007/eruedu.2025.1.038-049

Introduction – a contemplation on the education of history

One of the primary objectives of history education is to teach students critical thinking skills, the ability to identify connections, and an understanding of global events (Gyertyánfy 2014). According to András Gyertyánfy, history education in Hungary currently faces two significant challenges. First, completing the curriculum in secondary schools is often an unattainable goal. Frequently, insufficient attention is given to 20th-century history, with teachers failing to “reach the end of the material” (Gyertyánfy 2014). This omission is particularly problematic, as understanding contemporary global conflicts requires a foundational knowledge of 20th-century events. Second, teachers tend to employ a narrative-driven approach rather than tailoring their instruction to meet students’ needs. These issues collectively contribute to high school students developing a negative perception of history as a

subject, leading to widespread disengagement.

Gyertyánfy attributes this lack of interest and enthusiasm primarily to the overwhelming volume of course content. Today's students exhibit unique needs; for instance, their attention spans are often shorter, and their foundational knowledge varies significantly. Additional barriers, such as changing social and technological influences, further complicate effective instruction (Gyertyánfy 2014).

This raises an important question: if an average high school student struggles to connect with the subject of history, how much more challenging is it for students with learning disabilities, such as dyslexia or dysgraphia? The prevalence of severe learning disabilities in Hungary has increased steadily over the past decade, necessitating greater attention to inclusive teaching strategies. According to data from the Hungarian Central Statistical Office (2024), the number of students with significant learning disabilities rose from 30,104 in the 2012/2013 academic year to 47,933 by the 2023/2024 academic year.

Purpose of the study

This research aimed to examine the experiences and perspectives of students with learning disabilities in relation to their education and assessment. Specifically, the study focused on how these students engage with diverse types of history assignments and examinations. Through a combination of interviews and observations, this paper seeks to identify the significant difficulties and challenges faced by students with learning disabilities in the context of learning and assessment. Additionally, it aims to explore effective methods of support and intervention that could address their unique needs and foster their optimal academic performance.

Research methodology

Sample of the study

The study's target group comprised students admitted to the University of Pécs who have both dyslexia and dysgraphia. A significant challenge emerged when students who had negative experiences in history classes during public education—or had been humiliated in such settings—immediately declined participation when contacted. Consequently, the interviewees were selected from among students who recalled their history classes with either neutral or positive associations. This sampling bias likely results in findings that skew more positively than the actual experiences of the broader population.

Despite this limitation, the interviews yielded valuable insights, although the research findings cannot be deemed representative. A total of ten interviews were conducted, and for the purpose of reporting results, the participants are anonymized and labeled alphabetically from A to J (see Csíkos, 2020). The study was carried out in 2023.

The gender distribution of the sample was balanced: four women participated (labeled A to D), while six men were interviewed (labeled E to J). Participants' ages ranged from 20 to 26 years. All interviewees completed their secondary education under the 2012 National Core Curriculum and graduated within that framework (see National Core Curriculum, 2012).

In terms of educational backgrounds, five participants graduated from general secondary schools (B, F, G, H, I), three attended vocational secondary schools (C, D, J), and two graduated from technical schools (A, E). All participants had been formally diagnosed with learning disabilities during their primary school years. These assessments are typically reviewed every two years by pedagogical services, which evaluate any progress or stagnation. A final assessment is issued during high school, valid until the completion of the student's studies, providing guidance for both the students and their teachers.

During the interviews, each participant was asked about the content of their current assessment. Seven participants (A, B, D, F, G, I, J) were fully exempt from spelling requirements, while the remaining three (C, E, H) were partially exempt. Additionally, all participants were allowed to substitute oral examinations for written tests for major assignments and exams, with extra time also granted as needed.

The interview method

Structured interviews were conducted with the participants, adhering to the guidelines of Csaba Csikos (2020). Questions were precisely formulated in advance and followed a consistent sequence during the interviews. The approach also incorporated the insights of Iván Falus (2004), ensuring that the same open- and closed-ended questions were posed to all participants in the same order (see in Appendix).

Given that the research sought to explore the perspectives of individuals with dyslexia and dysgraphia, a group less frequently examined in Hungarian studies, the primary objective was to document and analyze the collected data.

The path to the assessment of knowledge of history

Types of tasks in history class

The ten interview subjects were asked whether there were exercises in their history classes. Six people (A, C, E, G, H, J) clearly indicated that there were no exercises in class, in the case of two people (B, I) it was varied, one of them had a change of teachers and one of the history teachers used exercises during lessons while the other did not. In the other case, assignments were given not in history class, but in the history elective. In the remaining two cases (D, F), exercises were regularly solved in class. Various researches also support the fact that the ways the exercises can be solved are officially formalized, are rarely integrated into the structure of the lesson, and predominantly do not serve developmental goals, but rather a

disciplinary tool, or perhaps a tool for exam preparation (Fischerné Dárdai 2020, 105.). The subjects who had assignments in class were asked if there was a typical exercise that would have caused them problems. The answers were as follows:

(B): *“There was none, except when a longer text had to be processed alone - lack of time”.*

(F; I): *“We got tests that could also be at the graduation exam”.*

Assessments, challenging task types

Next, the students were asked about the written and oral assessments. In the six cases where there were no assignments solved in class, there were questions about possible difficult tasks. First, the subjects were asked about the written assignments, what type they were, and if they had a problem with any of them. In most cases, the written final topic tests were already graduation exam-type assignments. Concepts, dates, source analysis, short essay, true-false, matching, map analysis. In cases where these types of tasks were already practiced in class, similar ones were included in the papers, which greatly helped the student's confidence and success. Several highlighted essay writing as a task they struggled with, the correct use of sources, and the amount of writing itself were problems mentioned. The next question was whether they received any help from their teacher and whether there was any differentiation. Out of the ten cases, one person (J) did not remember exactly, three people (A, H, I) did not receive any help, and in three cases (B, D, F) it was discussed with the teacher that if they needed more time, they could continue writing the test during a break. Three people (C, E, G), on the other hand, were given differentiated tasks, for example, they could ask the teacher to restate the question while writing a paper. In several cases, interpretation problems were observed here (C). In another case, part of the paper was different from what the classmates were given: the short choices were the same, but the essay did not have to be written as a whole, he only had to write main outline points (E). In the third case, the tasks were the same, only one or two of them were taken out of it, and at the end of the class, he could tell what he intended to write for which task, and he could also finish the tasks orally if needed (G). In the following, the study deals with how the subjects would have experienced it if the teacher had made exceptions during the tests for them. Since the answers were extremely diverse, it seemed to be appropriate to present the reactions of each respondent.

(A): *“Honestly, I don't know, maybe I would have been anxious that I would be distinguished from the others, but maybe (...) it was good because I was really able to prepare for the graduation exam”.*

Subject (B) hid his condition, so he was happy that he was not distinguished from the others: *“I have always felt that because of this disability, I am stigmatized and I cannot wash it off and therefore I am an odd on out, I am not enough to others, I will always be weaker, I will always be worth less, I will struggle in vain, I will not be as good as the others, I will always have to put more work into*

things than the others and even then they will judge my work, my work will be the bad one.” (...)

(C): “I had and still have problems with this, and now for me, it’s somehow stepping out of my comfort zone to do this interview with you, and I can finally talk about it openly because a few years ago I wouldn’t have been able to help, because I wouldn’t have been able to talk about it, because this disability is such a sore spot for me, over the years, I have received much more negativity than positivity because of my disability, and because of this I still have a bad feeling.”

Subject (D) would have reacted *“obviously negatively”* to the exception.

Subject (E) gave the following answer: *“I didn’t feel that I cheated my classmates with this, they agreed that I needed this kind of help.”*

Subjects (F), (I), and (J) said they could not even imagine the scenario.

Following this, the subjects were asked whether they get stressed out when they have to give a written account of their knowledge. In seven (A, B, C, D, F, G, H) cases, the answers were that they do not feel the written exam situations to be stressful. In the remaining three cases, the subjects gave an affirmative answer. The following answers were indicated as the reasons for this: *“I’m an anxious person, I’ve always been and always [will be]”* (E); *“It’s common that I felt like I couldn’t give as much as I wanted. I could not write down what I wanted to, mainly either because I was tired, or I had to pay so much attention to making sure the sentences I was writing down were legible, because then at least I would get points for that for sure. There were multiple occasions that I had no time to write down every crucial piece of information, even though I knew them”* (I); *“I was very anxious while writing the essay.”* (J). The question arose as to what extent the teachers emphasized the spelling of foreign cities, concepts, and foreign persons during the written assessment. In most cases, the instructors accepted phonetic writing and did not deduct points for swapping one or two letters. In one case, the student had discussed with their instructor that because they were preparing for the advanced level exam, the “traditional” preparation, similar to the others, would be more beneficial. In addition to preparation, the subjects indicated several other problems as well. It was common that there was not enough space on the paper, since they wrote in large letters, and in several cases, the students did not know exactly what they had to write down. As a result, they wrote down everything that came to their mind but ran out of time. Subsequently, the students were asked whether they had the same problem during the oral exams, and they gave negative answers, thus concluding that for students with partial disabilities, this particular problem occurs in written assignments. In addition, another problem was when the student misread the questions and therefore misinterpreted the task. To remedy this, they tried to use different tactics, for example, they read the task twice or tried to handle parts of it separately: however, this took up even more time.

The next part of the study deals with oral assessments. In all ten cases, there were oral assessments during their studies. For some more often, and for others less frequently. To a question about pronunciation, the subjects said that they had no problem with that. Regarding the course of the oral examination, the feedback

was that the teacher let them explain the material according to their own logic and only asked questions when necessary. Only in a few cases did specific question-and-answer situations occur.

Lastly, the subjects were asked which type of assessment they preferred. The answers were quite surprising, as it was expected that every student would prefer oral assessments over written ones. Five people (B, C, E, F, I) clearly preferred to take oral exams, *“I prefer oral exams a 1000%, even the teacher knew that it would be better for me”* (I) – even though the teacher knew this, they were not given oral options more often during their studies, out of habit and laziness, they explained. Three of the subjects (A, D, J) clearly liked to solve tasks in writing. One person (H) felt there was no difference between the two possibilities, and one person liked written assessments better, especially if they had the opportunity to add to it orally at the end. They considered this the best solution.

In conclusion, it is becoming more and more evident that every dyslexic and dysgraphic person is unique, everyone wants something different, and there is no uniformly acceptable solution for everyone. It is clear that if the students hide their condition or if the school does not want to recognize the individual's problem, they cause more harm than good. A lot depends on the class and the teachers, but also on the students and parents themselves, and how they approach the question. The best way to help the students is most possibly open communication, and to treat the student in a way that suits them. As the study shows, some people preferred the oral examination method, while others preferred the written exam in order not to stand out from the class. In any case, both opportunities should be given for the students to get the most out of them and for the students to feel supported and not pitied.

The history exam

As the final part of the interview, the subjects were asked about their own history graduation exam experiences, focusing on how they evaluate their own high school graduation. While asking the questions, it was kept in mind that the main goal of the new high school graduation exam, in addition to subject knowledge, is to convey norms, develop skills, emphasize competencies in the subject, as well as interpret and apply the correct use of resources in space and time (Fischerné Dárdai 2010).

The first question was how the subjects felt about their graduation exam in history. The answers were mainly negative: *«I was very afraid of it”* (A, B); *“I had mixed feelings, a little disappointed, it didn't work out as I would have liked, but it did not turn out bad”* (C); *“Stressful and tiring”* (E, I). But there were also a few subjects who recalled positively *“Good feelings”* (F); *“I was proud of myself”* (H); and *“I'm as good as a normal person”* - referring to the result (B). The study deals with whether the experiences were related to the degree of the exams of the subjects. In the study, five participants took middle-level exams (A, B, C, D, G), and five participants who took advanced-level exams (E, F, H, I, J), the two groups were therefore equally represented. It is important to make a distinction between the two

levels because the middle-level graduation exams are written by those who will no longer want to be related to the subject in any form in the future, while the advanced level is written by those who will presumably still deal with the field in some form in higher education. A significant difference is that the advanced level places emphasis on the expressiveness of interpretation and thinking operations, not on lexical knowledge (Kaposi, 2006 pp. 11–38; Kaposi, 2015). Based on expert opinions, several subjects would have had the opportunity to take two oral exams in history, so the focus was put on this in the following questions. Here, we have to look at the advanced and intermediate-level exams separately. The main reason for this is that there is a more complex essay in the advanced-level exam, and because of the intention to further study history, the score the student achieves is much more important. Only two out of five people (A, B) took the intermediate-level exam, both in written and oral form. There was a subject (A), who wanted two oral exams instead, but the school management refused him, probably due to the lack of expert opinion, but he did not address this in detail during the interview. Two people (C, D) who graduated “during the Covid pandemic” only took written exams, while another student who graduated during the pandemic took two oral exams (G). Three of those who passed the high school diploma took both oral and written exams (H, I, J) and two took only oral exams (E, F). According to subject (F): *“If you have the opportunity, you definitely should take the two oral exams, because you will be able to experience how stressful it is to take the state exam.”* In one case (I), the interviewed student was not informed about their options, so the next question focused on whether the subjects were informed about their options by the school management or class teachers. Six people clearly said yes, they were informed, three did not remember it, and in one case the subject had to manage everything for themselves and did not receive any help from the school. Eight out of ten students took advantage of the extra time for the graduation exam. Seven people took both written and oral high school exams, and here the question arose as to how their spelling was evaluated: in all cases, it was not taken into account.

In the following, the study examines the seven people who took the written exam, and how the exam went for them. The history paper has two main parts: a test and an essay section. First, they were asked about their experiences with the test section. In five cases, due to a lot of practice, the tasks did not cause any particular problems, they did as they expected. Two, on the other hand, thought they were stronger in terms of tasks and for some reason, it did not work out, they did not know why. It was suggested that the material was not mastered properly, or that certain types of tasks were more difficult. During the graduation exam analysis, László Kojanitz concluded that the assignments contain a large number of pictorial or textual sources from specific ages, for which the related instructions do not require critical thinking. Reminder sources only expect retrieval operations from students, the task is made more difficult in some cases by the fact that the text source is longer (Kojanitz 2022).

The following experiences were made in the second essay part. Several subjects noted that their writing of essays has improved and developed over the years and through a lot of practice. Previously, for example, the inclusion of sources caused a big problem. One person had no problem with formatting the text. One person was lucky because they got their favorite topic as a long essay, and it also helped a lot that they first wrote their thoughts on a sketch pad, just as their teacher had suggested before. There were two cases where the subjects made an error in essay matching, but in one case they were able to correct it by using the extra time. In three cases, however, the students encountered more serious difficulties. "It always had been difficult for me, I had problems with the wording of the text, what to write, what is important, so I practiced a lot" (B); *"I wrote a lot, but not the information that was needed"* (C); *"Because of my handwriting, the end of my essay was not legible and got no scores (...) my hands were tired, I couldn't concentrate, and I couldn't write anymore"* (I).

During the study, it was clearly visible that in several cases students had a serious problem with formulating the essential information in writing, and their bad handwriting was also a significant issue. In such cases, the problem was not with learning the material, but the "symptoms" of dyslexia and dysgraphia appeared. In these cases, the teachers, after consulting with the students, should have clearly recommended the two oral exams, so that the final exam could reflect their real performance. It is clear which of the subjects received sufficient attention and support from their history teacher and school and who did not. A positive example is that one student (G) did not have good handwriting and could not determine in writing what was important and what was not, so they could only take an oral exam. A negative case is that although the same difficulties existed for another student (I), they had to do both oral and written tests at an advanced level. Although the experiences could be similar, they received different treatment from their school.

The study continues with the three people who took two oral exams, and an expected scenario happened. In the source analysis discussed above, there was one person (E) who did not deal with the provided supporting materials at all. The oral exam also has resources and "I've lost the most points there," stated the subject (E). It is also clear from this that it is not a helpful solution if the teachers do not analyze sources with their dyslexic and dysgraphic students, or only written sources are not analyzed because the sources come up even if the students take two oral exams. In the other two cases (F, G), they experienced the two oral exams positively and had no problems, they were able to present their real knowledge.

At the end of the interview, the focal point was the matter of whether the subjects had received specific help or any suggestions from their history teachers regarding what to focus on in the graduation exam. The majority of respondents said that the teacher provided advice to the students at the class level, and there were no specific recommendations for students with dyslexia and dysgraphia.

Conclusion – Overall impression of the interviews

Although the number of participants in this study is small and the sampling is non-representative, it is still possible to derive insightful conclusions regarding the average experience of students with disabilities in history education. The interviews revealed a wide range of cases and perspectives, which were analyzed and summarized at the end of each section.

One key finding was that all participants expected some form of support from their history teachers, although the type of assistance varied significantly. Some students preferred to keep their difficulties private, while others were comfortable with their challenges being known. Respecting the individual preferences and needs of each student is essential to providing effective support.

Regarding exam tasks, no single type of assignment was universally problematic. Instead, challenges often arose in individual cases, which could be addressed through collaboration between the student and teacher. Tailored development plans were identified as a viable means of improving outcomes.

Essay writing emerged as the most significant challenge for students, owing to multiple factors. Writing long texts often led to fatigue and reduced concentration, and integrating sources proved particularly difficult. Additionally, emphasizing key points and avoiding misinterpretation posed substantial obstacles. To address these challenges, it could be beneficial to provide students with sample essays during practice sessions. Teachers could then highlight and discuss what earns points in such tasks and what aspects require special attention, preparing students for high-pressure exam situations.

During the graduation exam, special instructions should always be provided to the students, for example, instructing them to read the assignment several times, in written sources to focus on the questions and look for the answers to them in the text, to highlight the main points. Let us support them with information in advance so that they can get the help that could be given to them based on expert opinions and use them in tough exam situations. If it is possible for someone to do two oral exams, then let us talk with them about the advantages and disadvantages. Consider what our experience was with them, whether they were able to express their thoughts better in oral testing, or whether they had no problems in writing during the previous years. The argument in favor of the two oral exams is that there is no need to worry about the appearance of handwriting and misinterpretation. Moreover, if the student goes into a different topic orally, the committee can tell the student to reconsider. However, the student must also be informed that if they have two topics, it can be just as favorable as unlucky for them. While the written test covers all eras, the two oral exams are more specific, and it can easily happen that the student has to give an account of his knowledge only from their “stronger” or only from their “weaker” topics. Moreover, having an oral exam twice in a row could take a fairly long time, even if there is a short break between them. Here, I (Zsanett Hont) would like to share my personal experience. I took an advanced history exam with two oral exams. The examination took a very long time, I was inside the exam room for several hours, but my history teacher prepared me for this. This did not put

me at a disadvantage as a history major, there is no need to be afraid of this based on my own experience. Looking back, it was a good decision that we decided on the two oral exams (by Zsanett Hont).

In this study, a wide spectrum is apparent. Ten students with dyslexia and dysgraphia who were admitted to the University of Pécs were randomly selected. We can see the extremes in the analysis. There were times when the school did not even care about the student, did not even want to acknowledge, and even denied their difficulties (I). However, there was also a student who went to a special school and was provided with an environment where they received maximum support (J).

Listening back to the interviews, it is fairly surprising how two people who “struggled” with the same difficulties can take such different paths. The reason for this lies in the attitudes of the school management, the class teachers, the history teachers, and the classmates. In addition, it is to be found in the inconsistent quality of the education system, which is influenced by several factors, for example, the quality of education can only increase if competent and capable teachers teach in the school in the long term (Sági – Varga 2011, 295). In addition, the location of the school is also important, since parents who belong to the middle class can send their children to higher quality schools further away from their place of residence, thus some schools are becoming more and more segregated while others can teach at increasingly higher levels (Neumann 2018, 148–151).

These factors can influence the student’s life in an extraordinary way, as well as the family’s mentality and acceptance. Perhaps the most crucial factor is how the students experience the whole situation, and if they dare to ask for support, or if they even want their history teacher to give them a helping hand.

Sources

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (National Core Curriculum, 2012). *Magyar Közlöny*, 2012(66), 10635-10847. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (2025.01.20)

Csikos, Csaba (2020): *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Fischerné Dárdai, Ágnes (2020): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektívák). In Á. Fischerné Dárdai, J. Kaposi, & A. Katona (Eds.), *A történelemtanítás a történelemtanításért*. Budapest: Magyar Történelmi Társulat. pp. 84–109.

Fischerné Dárdai, Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején. (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás*, XLV, 1.

Gyertyánfy, András (2014): Gondolatok történelemtanításunk helyzetéről. *Történelemtanítás – Online történelemdidaktikai folyóirat*, XLIX Új folyam V, 2-4.

Hungarian Central Statistical Office (2024): *Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékoság-típus szerint*. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html (2025.01.20)

Kaposi, József (2006): Változás az állandóságban – az új történelemérettségi. In Zs. Horváth & J. Lukács (Eds.), *Új érettségi Magyarországon – Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. pp. 11–38.

Kaposi, József (2015): *Válogatott tanulmányok I.: történelem, érettségi, megújítás*. Budapest: Szaktudás.

Kojanitz, László (2022): Érettségi feladatok és forráshasználat. Az érettségi feladatok elemzése az elsődleges források használata szempontjából. *Történelemtanítás* – Online történelemdidaktikai folyóirat, LVII, 3-4.

Neumann, Eszter (2018): A „társadalom torkán lenyomott helyzet” – konfliktusok és egyeztetések az oktatási integrációról és a tanulók elosztásáról egy magyar városban. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *ÉN VÉTKEM. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. pp. 251–268.

Sági, Matild, Varga, Júlia (2011): Pedagógusok. In É. Balázs, M. Kocsis, & I. Vágó (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 295–325.

Appendix - Interview questions

1. Path to History Assessments

1.1. Task Types in History Lessons

What types of tasks did you commonly work on during history lessons?

Were there any tasks involving complex diagram analysis? How successful did you feel while completing these?

What kinds of questions did your teacher ask? How diverse were the teacher's questions? Did they tend to ask more open-ended or closed-ended questions? (For example: open-ended – *Describe the causes of World War I*; closed-ended – *When did World War I start?*) Which type was easier for you to answer? How successful were you in completing these?

Did you encounter crossword puzzles? How successful were you in solving these? Sentence-completion tasks are common in history lessons. How did you handle these?

How successful did you feel when working on multiple-choice questions?

Were essays assigned? How did you perform on these?

How frequent were the following task types in your history lessons: matching tasks, timeline-based tasks, and term definitions? How successful did you feel in completing these?

1.2. Problematic Task Types in Assessments

What types of tasks did your teacher typically use during assessments?

Among the tasks mentioned earlier, did any pose significant challenges for you?

Were these included in your assessments?

During written assessments, was differentiation applied to accommodate your dyslexia and dysgraphia? Did you receive alternative types of tasks?

If yes, how did you experience this?

While writing tests, how nervous were you? Did you feel additional stress because you had to demonstrate your knowledge in writing?

During written assessments, how would you evaluate tasks that required writing the names of foreign cities, people, and terms? Did the teacher accept phonetic spelling?

Were oral responses conducted in front of the class or in a private setting?

During oral assessments, how challenging was it for you to pronounce the names of foreign cities, people, and terms?

During oral assessments, did your teacher allow you to elaborate on your thoughts, or did they interrupt or ask continuous questions?

Did your teacher primarily use supportive questions during your responses?

How did you perceive your teacher's supportive attitude during your answers?

Which type of assessment did you prefer and why?

Did the preparation for assessments depend on whether a particular topic was discussed and understood over multiple lessons?

2. Graduation Examination of History

How do you feel when recalling your history graduation exam?

What level of history graduation exam did you complete?

Did you take both a written and oral history graduation exam?

How well did you perform on the tasks and essays in the written exam?

Did your history teacher provide specific guidance on what to focus on for the exam?

Did writing essays cause any difficulties for you?

Teachings on Disability in the Abrahamic Religions An English Presentation of a 2017 Doctoral Research Study

EMESE BERZSENYI

Abstract

While disability studies have a history spanning only a few decades, interpretations of sacred texts are as old as the texts themselves. Millennia have passed, each era with its own goals, its own self-perception, and its own ideas about the surrounding world and the transcendent reality above it, namely God. Consequently, the interpretations of teachings evolved, and the translations of texts have also changed over time. What was the objective? What was the message? Who conveyed it, to whom, and about whom? Perhaps it is hardest to break free from scholars influenced by atavistically entrenched and power-driven structures, as numerous elements of contemporary cultures and civilizations are built upon them. The respect for authority, adherence to tradition, and fear of the new and the different can easily bind us. These mechanisms, though seemingly hidden, play an inescapable role in the complex system of social and cultural influences. Is it knowledge? Assumed knowledge? Science? Or merely experiments and constructs? This research undertook nothing less than to identify the fundamental teachings on disability and persons with disabilities within the sacred texts of the Abrahamic religions—Judaism, Christianity, and Islam. Naturally, the term itself is a modern concept, yet the reality of impairment has always been part of community life and its complex structures. However, exclusion, stigmatization, and in extreme cases, annihilation, could not have been part of the revealed teachings. They could only serve as a framework for legitimizing a distorted reality shaped by other interests.

Keywords: history of disability; persons with disabilities; Abrahamic religions; sacred texts; social teachings; protection of the disabled fetus; discrimination

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – History of Education

DOI: 10.36007/eruedu.2025.1.050-066

Research Problem and the Timeliness of the Study

The primary motivation for this research was to explore the foundational principles and interpretations within the teachings of the Abrahamic religions—Judaism, Christianity, and Islam—based on their sacred texts, in order to trace the origins of pre-

sent-day efforts toward equal opportunity in the educational and historical contexts of disability in later cultural periods.

Over the past three decades, I have studied cultural and social history, Catholic theology, comparative religion, and educational science. Within this framework, I have dedicated more than a decade to examining perspectives on disability and the status and role of persons with disabilities within the teachings and practices of major world religions.

The inspiration for this topic came in 2012 when I was invited by the András Pető Institute for Conductive Education of Motor Disabled and Conductors to deliver a lecture on the perception of persons with disabilities within Islamic teachings. This experience highlighted the lack of Hungarian-language academic resources on the religious, social, and cultural dimensions of disability. Even on an international level, there was an absence of comprehensive works on the topic. This realization led to the research presented here, which formed the basis of my doctoral dissertation in 2017 (Berzsenyi, 2017) and was published in Hungarian in 2020 under the title “Kiválasztott vagy megbélyegzett? Tanítások a fogyatékoságról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint” / “Chosen or Stigmatized? Teachings on Disability: According to the Sacred Texts of Judaism, Christianity, and Islam” by Eötvös József Publishing (Berzsenyi 2020). This study marks the first English-language summary of my research.

Structure of the Research

Justification for a Multi-/Interdisciplinary Approach and Its Significance in the History of Education and Disability

In recent decades, the interdisciplinary nature of educational history has intensified, aiming to address issues that were previously neglected or only superficially examined. Today, attention extends not only to the “normal course” of development but also to minorities and individuals with disabilities (Nóvik 2013, 9-10). The concept of disability, much like the concepts of childhood or femininity, has been historically linked to notions of dependency (Szabolcs 1999, 16).

This research seeks to contribute to a deeper understanding of the nature, identity, and intellectual foundations of the history of education and disability from the perspective of religious history. It incorporates details, elements, and scholarly literature into the field that previously fell outside its investigative scope. Tracking the numerous representations of the human body and its various disabilities throughout the historical and social transformations of past millennia would be a formidable task. However, it is evident that cultures rooted in ancient foundations often regarded disability as an illness with a fixed duration in this earthly life.

The histories of education, disability, and religion are all based on some continuously present, yet evolving concept of humanity. The prevailing interpretation of humanity and the world in a given era significantly influences the educational ideologies and practices of that period (Berzsenyi 2020, 9-19).

Scope and Boundaries of the Research

The aim of this work is not to exhaustively present every trace of disability history within ancient high cultures; rather, this serves merely as a background for the historical analysis of fundamental teachings found in the sacred texts of the major world religions still practiced today. The primary focus is a comparative analysis of teachings within the foundational texts of Judaism, Christianity, and Islam – the Hebrew and Christian Bibles and the Quran – situated within a socio-cultural and anthropological-historical context.

From the ancient timeframe, this research only extends vertically to more recent historical periods where it is necessary to interpret or illustrate significant consequences. It also explores cases where the severity of these historical consequences can only be addressed through contemporary theoretical and practical re-interpretations.

Educational Science Interpretive Framework

In the sacred texts, direct references to education and teaching, in the sense we understand today, are scarce. However, the word “teach” and its various forms appear 561 times (163 in the Old Testament and 398 in the New Testament). A research project focused on the history of disability from a religious-historical perspective aligns with the historical discipline of educational science by highlighting and tracing the details in the sacred texts that pertain to the primary societal mission – teaching – particularly as it relates to people with disabilities and the concept of disability itself.

“God as pedagogue” (Tarjányi 2000) is a thought expressed by a Catholic priest and historian of education, one steeped in faith yet meeting secular professional standards, since scripture is viewed as God’s word and the undisputed foundation of religion. Religion, especially in earlier historical periods, shaped and often exclusively influenced the culture that embraced the individual, embedding them through enculturation. This is a complex area of cultural pedagogy through which individuals assimilate into the society that surrounds and includes them by gradually learning and internalizing its cultural norms (Kron 2000; Loch 1969).

According to the Abrahamic religions, the world is sustained by three principal pillars: worship, love, and teaching. Worship, as a ritual, serves as a transcendent connection; love, or human relations, reflects a secular expression of reverence toward God and faith. Teaching represents the temporal dimension, building upon past experiences to ensure continuity into the future.

In this light, teaching forms the realm through which religion materializes, establishing a continuous and practical link between scripture and education. Thus, the sacred texts play a practical role in providing guidance, extending to the education of people with disabilities. This encompasses both the process of integrating individuals with disabilities into the broader culture and defining societal norms that relate to them.

Intellectual and Conceptual Foundations for Interpreting Disability

According to Günther Cloerkes, experts have yet to develop a unified definition of disability. This shortfall lies in the complexity and individuality of the phenomenon, as each person's physical, intellectual, or social evaluation can only be assessed individually. Consequently, the definition of disability depends on the historical era, societal expectations and customs, the individual's capacities, and, last but not least, the nature and extent of the disability itself. As an umbrella term, disability encompasses a broad scope and demands contextual clarification, primarily from the perspective of the individual and then from the surrounding world (Cloerkes 2007, 43).

It is essential to distinguish between fear of illness and fear of abnormality; the former relates to fear of death, whereas the latter signifies fear of social exclusion, lifelong stigma, and deprivation of opportunities. Such forms of difference have not been viewed consistently across times and places. In fact, apart from a set of social implications and viewpoints, there is no unified position on disability (Stiker 1999, 8-9, 14).

“Our society is more preoccupied with victims than ever before” (Girard 2013, 195). According to René Girard, in no previous historical period or society has there been as much attention and effort dedicated to supporting disadvantaged groups – including individuals with disabilities – as there is today (Girard 2013, 195-201).

Methodological Approach and Research Questions

There is no known work in Hungarian or international scholarship that consolidates the history of disability, the lives and education of people with disabilities, according to the teachings of the Abrahamic religions' holy books in the manner approached in this research. Consequently, this study aims not only to explore the religious-historical aspects of disability and present them within the unique perspectives of educational history, but it must also meticulously process relevant elements from available sources. Since completing this research, I have become aware of only one work of similar scope: in 2016, Darla Y. Schumm and Michael Stoltzfus edited “Disability and World Religions: An Introduction”, published by Baylor University Press. This comprehensive 475-page book examines the concept of disability in Hinduism, Buddhism, Confucianism, Taoism, Judaism, Catholicism, Protestantism, and Islam, and addresses Western traditions. Unlike this research, it provides a broader emphasis on contemporary analysis while covering less detailed historical and scriptural analysis (Schumm and Stoltzfus 2016).

My own study employs an anthropological approach with a qualitative, content analysis-based hermeneutic foundational research method (Falus 2004, 27-28). Content analysis seeks to uncover and identify the true significance of explicit teachings, or what Gadamer calls the pursuit of truth (Gadamer 1984, 21), as this research navigates fields at the intersection of educational history, disability history, religious studies, cultural history, social history, anthropology, theology, and philosophy. The narratives in sacred texts have received countless interpretations over the centuries, impacting societal and cultural history profoundly, influencing

the fundamental premises in today's social sciences. This work is complicated by the varied terminologies in translations from different eras and the shifts in religious teachings shaped by ecclesiastical separations.

The fact that a particular interpretation endured for centuries in religious tradition does not necessarily confirm alignment with the original purpose of the sacred authors regarding the fundamental meaning of the teachings. This research strives to gain deeper, more nuanced insights by examining behavioural norms and attitudes embedded within different cultures and civilizations across distant historical eras, as they pertain to the living conditions and societal integration of people with disabilities (Danner 1998, 90-93). According to the interpretive paradigm, it emphasizes the constructed, continually evolving nature of the world as created and redefined by humans. Through this lens, the research uncovers hidden meanings that have become taboos, forgotten, overwritten, isolated, detached from their original contexts, and thereby lost to public consciousness – and, consequently, to the potential for scholarly examination (Szabolcs 2001, 23).

Presentation of Sources

For the Hebrew Bible, I used the 1984 bilingual Hebrew-Hungarian edition of “The Five Books of Moses and Haftorahs” by Joseph Herman Hertz. The explanations associated with this text are consolidated in the written law found in the Talmud; for this, I used the German edition by Lazarus Goldschmied, published between 1897 and 1909, which includes the translation alongside the original, without vowel marking Hebrew text. Among the Christian Bible translations, while there are no significant interpretive differences, I favoured the Catholic Bible for quoting scriptural passages, as it contains the most canonical books, making it the most comprehensive and longest version. The apocryphal texts (referred to as pseudoepigraphical in Protestant usage), as well as the works of early Church Fathers, provide important supplementary material for the New Testament books. Additionally, I referenced “The Code of Canon Law” the “Codex Iuris Canonici 1983” (Erdő 1997) and “Teachings of the Second Vatican Council” (Cserhádi and Fábíán 1975) for insights into the modern objectives and missionary activities of the Catholic Church.

For the Qur'an, while there are several translations and commentaries, the original Arabic text is considered suitable solely for devotional purposes. Secondary sources include the Sunna and the Hadith, of which only excerpted collections are available in languages other than Arabic.

Furthermore, the research references various lexicons, works by prominent thinkers of different religions, and scholarly literature – primarily in German and English – addressing the historical domains of religion, disability, and pedagogy and their interconnections. Given that no comprehensive works on this topic exist, the research required meticulous efforts in locating and logically organizing small yet significant details, a process that proved to be highly time-consuming.

Research Assumptions and Questions

This research commenced with the following assumptions:

The historical oppression and exclusion of people with disabilities in certain periods of social and cultural history cannot be attributed to the revealed teachings of the world religions.

Nowhere in the sacred scriptures are the physically “able” majority called upon to eliminate, harm, expel, or exclude those deemed disabled, nor are they encouraged to enact other discriminatory measures. Even in implicit terms, the scriptures do not authorize the exacerbation of perceived or real divine punishments, nor do they support selective, practical implementations of laws otherwise interpreted as sacred.

The goal of my research is to demonstrate that the fundamental teachings of the Abrahamic religions neither endorse nor support the discrimination and exclusion of people with disabilities; on the contrary, such practices are explicitly prohibited in many cases.

The occurrence of such actions in human history does not imply that the teachings themselves are flawed or cruel. Instead, it suggests that these teachings were either misinterpreted or intentionally misconstrued to serve other political, social, or economic agendas. Actions undertaken in the name of faith, even when endorsed by the highest ecclesiastical authorities (such as during the Inquisition), do not guarantee that they align with the true spirit and practice of foundational teachings, nor do they assure adherence to them. Literal interpretations extracted from context have often led to re-evaluations that distort the original essence of these teachings entirely. When these distortions were supported by power interests and paired with prevailing superstitions and fears – along with human ignorance and gullibility – they could result in particularly harmful, destructive, and dangerous outcomes.

Just as contemporary human rights aim to address the most pressing social issues, the same can be said of their legal predecessors: religious laws. The laws affecting society’s most significant concerns were framed as unchallengeable divine commands, constituting social measures for the people.

Scientific and Professional Applicability of the Research

People with disabilities have existed in all eras and cultures. The application of this concept depends not only on the precision of its definition and the tolerance of the society or community, but also on tangible, physical differences that impacted individuals’ lives, making them distinct from the ordinary. Our knowledge about the daily lives of prehistoric and ancient societies is limited, especially regarding the challenges faced by people with disabilities and their immediate surroundings, which we can only trace in scattered fragments and faint hints. Regardless of whether a community revered this form of difference as sacred or rejected and ostracized it, individuals and their families often had to face considerable hardships. In examining social relationships, the fate of the individual, the community’s responses, and the immediate environmental influences all play crucial roles, mutually and necessarily influencing one another.

Disability has always been a part of daily life structures, yet it remains underrepresented in scientific research. The structures that can be read from the sacred texts of the world religions – specifically the Abrahamic religions in this study – are also areas with relatively little exploration. What primarily remains from the ancient world and religious teachings are social doctrines. By following these traces, considering any details that may be discovered, and analysing them within sociocultural contexts, we can draw conclusions within a historiographical framework on mentality.

The topics of illness and, by extension, disability have scarcely garnered attention in historical narratives from the perspective of the “able” or “healthy” majority. Works on medical history typically recorded information beneficial for the majority, while others focused on detailed descriptions of fixed conditions. Social history approaches to the history of disability do not emphasize this direction in research.

The perception of illness has varied significantly across cultures, and attitudes toward disability were already diverse in antiquity. According to Elisabeth Bösl, disability history has only recently emerged as a distinct discipline in the historical sciences within the Anglo-Saxon world, presenting an opportunity to write history from a specialized perspective – one that portrays people with disabilities not merely as patients, victims, or passive recipients of assistance (Bösl 2010, 30). The settings for education have always coincided with social and cultural settings, which is why this field broadly examines the historical changes of pedagogical effects and issues associated with different living environments.

My dissertation presents the lives, education, and social status of people with disabilities within a contextual and historical framework that is absent in Hungarian academic literature and, as previously mentioned, has minimal international coverage.

Structure of the Research

Division

To avoid repetition, I examine the teachings related to disability and people with disabilities within the three Abrahamic religions – Judaism, Christianity, and Islam – not in parallel, but rather by establishing Judaism as the foundation, with differences and confirmations in the other two highlighted. Certain topics are explored in detail either because they significantly shape the spirit of the religious teachings – such as demonology in the case of Christianity – or because they are frequently mentioned in works addressing the social-historical aspects of disability due to their later significance. For instance, the eligibility for high priesthood in the Jewish temple and the relationship with the Pharisaic movement are discussed in relation to Judaism. In Islam, according to the teachings of the Prophet Muhammad, we encounter a re-evaluation of the teachings of Judaism and Christianity, aimed at eliminating distortions and returning to pure doctrines through divine revelation.

Ancient Historical Introduction

Following the introductory sections on research, methodology, and the history of concepts, this study includes an extensive review of the history of disability within the high cultures of the ancient Near East. These societies either predated or existed alongside Judaism and Christianity. Often, they not only influenced one another but also impacted religious teachings and the understanding of disability, thereby affecting the practical manifestations of societal behaviours.

In antiquity, revelations were integrated into the societal frameworks of the time, with human laws elevated to divine status to ensure the survival of the community. The instructional and disciplinary power of these laws lay primarily in their ultimate, unknowable consequences. Because disabled individuals represented the most vulnerable social group in every era, laws and customs typically offered them special protection. This approach reflects an enduring principle of ancient legal and social systems, where caring for those with disabilities was considered a sacred duty, providing them with safety and a place within the community (Berzsenyi 2020, 45-81).

Judaism

Among the three Abrahamic religions, Judaism is covered in the most extensive chapter. This is due partly to the vast historical period it encompasses and partly because it serves as the foundation for the teachings of all three religions. The primary educational tools in this faith are the “mitzvot”, or commandments, also known as the obligations, to perform good deeds, which collectively allow for the practice of “tzedakah” – social justice that supports the community (Háberman 2013).

In the framework of expected behavioural norms derived from divine commandments, “tzedakah” requires every individual to serve the community to the best of their ability, while the community, in turn, finds a place for each member in fulfilling these expected tasks or obligations. This is demonstrated by the fact that the term “beggar” appears only once in the Hebrew Bible, and even then, only in the form of a conditional question. In the era when religion was a central part of societal life, there were no unfortunate masses relegated to the periphery of society.

Judaism acknowledges the physical and intellectual manifestations of disabilities. While certain laws mention disabilities in the context of perfectionism, there exists a tradition-based, consciously inclusive system across society, rooted in “tzedakah”.

“He may eat the bread of his God, both of the most holy and of the holy” (Leviticus 21:22). Only those with contagious diseases that posed a public health risk were excluded. A healthy lifestyle, proper nutrition, and bodily care were regulated by law. Disabilities were not seen as permanent; while healing was within the realm of human expertise, recovery itself was entrusted to God’s omnipotent grace. In this context, disabilities also take on a metaphorical meaning, drawing attention to human imperfections. Just as metaphorical disabilities can be overcome through acceptance of the teachings, physical disabilities are also embraced through divine laws (Berzsenyi 2020, 82-127).

Christianity

Christianity emerged during a period of social and religious crisis within Judaism, in an era when Hellenistic-Roman forces posed a significant threat to age-old traditions. Judaism responded to these changes in various ways, each focused on preserving religious tradition above all else. Movements such as the Essenes and Pharisees exemplified this desire to safeguard the faith. Christianity itself began as a religiously based social reform movement aimed at redirecting rigid, ritualistic teachings back towards the individual, within a world that had become fragmented in many respects. It introduced the presence of beggars and a marginalized segment of society that included outcast persons with disabilities. With the disintegration of “tzedakah” – the practice of social justice in service of the community – the ancient order was disrupted, and there was no replacement to uphold its values.

The core teaching of the New Testament is love. “For God so loved the world that he gave his only Son, so that everyone who believes in him may not perish but may have eternal life.” (John 3:16)

In the figure of Jesus of Nazareth, the continuity of divine teaching is personified. He frees humanity from demonic forces, the corruption of the world, and the inhumanity of a religion reduced to strict rules, placing the imperfect and vulnerable human being – as God’s creation – at the forefront. He restores their dignity, grants forgiveness of sins, and promises eternal happiness. Jesus’ role was unmistakably that of a teacher, one he fulfilled both publicly and privately among his disciples. This responsibility of teaching was entrusted to the apostles and, by extension, to the Church itself. The importance of social teaching is embodied in the Church’s threefold mission: sanctifying, teaching, and serving in love.

Following the Old Testament’s perspective, Jesus also recognized disability within the framework of human imperfection and vulnerability, rather than as a punishment for sin. “His disciples asked him, ‘Rabbi, who sinned, this man or his parents, that he was born blind?’ Jesus answered, ‘Neither this man nor his parents sinned, but this happened so that the works of God might be displayed in him.’” (John 9:2)

Therefore, it does not allow for a causal connection between disability and behaviour that is estranged from God. In the Gospels, even demonic possession is portrayed as a sign of weakness and vulnerability, not as a manifestation of sin. Jesus frees those he encounters from the power of demonic forces, and we see the term “Satan”, which in Hebrew means accuser, adversary, or opponent. John’s Gospel, written in Greek, uses the word “diabolos”, which personifies sin as the fallen angel of damnation, opposing God and aiming for humanity’s eternal ruin.

The Gospels, therefore, are not solely directed at Jewish Christian communities but are for anyone who wishes to follow Christ’s teachings. Removed from their original social and cultural contexts, these texts require new interpretations, provided by the Church Fathers. Tertullian (160-220) believed that human nature was inherently corrupt and prone to evil, making the concept of damnation essential to restrain humanity. The term “diabolos” became established in translations, and a few centuries later, Saint Augustine of Hippo (354-430) unequivocally linked it with sine’s interpretation shaped Christian thought and social ethics for over fifteen

centuries: he viewed only the soul as the essence of humanity, struggling to accept the unavoidable body in which we live in this earthly life. Although divine revelation speaks of the unity and equal dignity of body and soul, Augustine could never reconcile this dualism. His philosophy “continues to overshadow Christian anthropology even today” (Nyíri 1991, 128), as the devaluation and disdain for the body and its needs prevailed well into modern times (Nyíri, 1991, 126-129; Pukánszky 2003, 37-40). In his critically toned work, “The History of Hell” (2012), Georges Minois argues that Augustine, driven by his anti-Pelagian fervour, reached an ultimate level of injustice by condemning pagans and unbaptized children to hell. This perspective is particularly problematic given Augustine’s significant influence as a foremost figure in patristics, a stance that gained substantial weight due to his authority.

The Second Vatican Council, convened from 1962 to 1965, ultimately resolved the relationship between divine punishment and its physical and spiritual manifestations. Even though between Christian enculturation and the New Testament has always been part of the framework of social teaching, its interpretations have evolved significantly. Today, they have largely returned to their original foundations, as understood through Jesus’ teachings (Berzsenyi 2020, 128-166).

Islam

In the sequence of revelations, Islam is considered the third revelation. The Islamic faith recognizes both Moses and Jesus as prophets but holds that the final, corrected revelation was delivered to the Prophet Muhammad through the Archangel Gabriel. Moses was a child with a speech impediment and faced abandonment; Jesus, due to Herod’s persecution of infants, lived as a refugee in Egypt with his parents; and Muhammad, orphaned early in life, was often labelled mad because of his visions. Exclusion and peripheral existence were integral parts of each of their lives.

This chapter, the shortest in the study, offers clarification on teachings regarding people with disabilities and examines their historical, social, and cultural contexts. According to Islamic belief, Muhammad is the last prophet, the seal of the prophets, marking the completion of the divine revelations and the establishment of the Arab faith. The God of the Abrahamic religions is one. His name, “El” in Hebrew, has a plural form “Eloah”, which appears in Aramaic as “Elohim” and is rendered in Arabic as “Allah”.

In the view of Islam, society-supporting social justice is reinterpreted and revived almost a millennium after the initial revelations. While it does not dismiss the possibility of human folly and sinful behaviour, Islam explicitly rejects the notion that disability could be a punishment for sin. Humans are seen as vulnerable and mortal beings of God, naturally inclined to imperfection both physically and, as metaphorical interpretations suggest, spiritually as well.

However, God has created a remedy for every illness, leaving it to humans to discover, apply, and embrace healing—even in a metaphorical sense. The mystical branch of Islam, Sufism, has adapted the existential philosophy of Judaism and Christianity into its own worldview. The philosophical concept of humanity, analysed in detail in Abu Abdullah Ghulam Moinuddin’s “Die Heilkunst der Sufis”

(1984), is explained in simpler terms by Jalaluddin Rakhmat in his work “Die Ethik des Helfens im Islam” (2005).

In Sufi thought, a person belongs to three different realms, and thus life can be understood on three different levels. “Nafs” refers to the physical level, the body; “fikr” to the intellectual and psychological level, the mind; and “ruh” to the eternal spiritual reality, the soul.

The term “nafs” in Arabic signifies the body’s needs and desires, including food, warmth, rest, wealth – essentially everything encompassed by instincts and necessities driven by sensory experiences and emotions. Every physical illness or disability can be traced back to either a deficiency or an excess of these basic needs. The word “nafs” holds a broad semantic range, also referring to breath, animal existence, soul, self, personality, and being. In Sufism, it denotes the development of the soul as reflected in human behaviour, personality, and character. The highest state of this development is a form of enlightenment referred to as “nafs-i kull”, the universal soul, symbolizing mystical unity with God and complete spiritual fusion.

The second level is the realm of consciousness and emotions, which significantly influence both the “nafs” and overall physical and spiritual health. Emotions and moods have physical repercussions on the body. Feelings like anger, fear, joy, anxiety, and hatred can directly impact physical well-being. If these emotions dominate one’s mood and feelings over time, they disrupt the body’s internal balance and can lead to illness, and in extreme cases, may even result in a form of disability through persistent imbalance. This mental and emotional realm is termed “fikr” in Arabic, primarily denoting deep meditation or profound thought processes.

The third level of human existence, known as “ruh” or soul, is the element that endures beyond death, continuing after physical life ceases and intellectual existence fades. The harmony of these three levels – the body, consciousness, and the soul – completes the essence of a human being, connecting physical activity with conscious awareness and the indwelling spirit. In everyday language, terms like “spirit” and “soul” have been used interchangeably for millennia, but in the terminology of existential philosophy, they refer to distinct qualities. The spirit pertains to the material world and reflects both mental and spiritual needs related to earthly life and physical existence, while the soul represents the immortal divine part within humans.

The breath of life, signified by the first intake of air after birth, is only possible with Allah’s permission, known as “idhn”. (Rakhmat 2005, 132-134) As stated, “Even if all the doctors on earth were to gather and try every remedy, they would not be able to heal a person from whom the Creator God – by whatever name He is called – has withdrawn idhn, the permission for life and breath. Since it is breath that activates bodily functions, the end of breath marks the end of earthly life.” (Rakhmat 2005, 133-134)

A schematic outline of the human concept as it appears across the three Abrahamic religions is presented as follows:

Body

Flesh and Blood (Hebrew: basar – Arabic: basar [meaning “human”])

Breath

The life force carried in the blood (Hebrew: nefesh – Arabic: nefes and nafs [meaning “soul, self”])

Breath of life, living beings

animals = nefes haya

Spirit of God

Divine energy, excess of existence (Hebrew: ruach Elohim – Arabic: Ruh Allah)

The state of Adam and Eve, or the paradisiacal condition

Consciousness, will, character (Hebrew: neshamah – Arabic: nasamah [meaning “person, soul count”])

The self-sustaining, thinking, and creative human being

At its core, Islam is a human-centred and socially conscious religion, though its teachings have been subject to various distortions and interests throughout history. (Berzsenyi 2020, 167-191)

The Issue of Abortion

One particular topic that I highlight separately in each chapter is the question of abortion. This emphasis stems from the relationship between body and soul, that is, the anthropological interpretations in the religions regarding individuals with disabilities. The formation of a human – understood as the unity of body and soul – is defined differently in each religion and is linked to various stages of development. However, one aspect is common across all three religions: the destruction of human life, even in the fatal stage, is considered a sin. The only variance lies in the judgment of when life begins, viewed through the lens of existential philosophy. Once a person with disabilities is born, they are seen as an equal and rightful creation of God, though their responsibilities may be adjusted or lightened according to their abilities. (Berzsenyi 2020, 85-90., 128-131., 171-173)

The Jewish law, or halacha, approaches the issue of abortion based on foundational works like Fred Rosner’s comprehensive *Biomedical Ethics and Jewish Law* (2001), Michael Klöcher and Udo Tworuschka’s handbook “*Ethik der Weltreligionen*” (2005), and the source commentary by religious philosopher József Szécsi’s study on the question of abortion in ancient Jewish, Roman, and early Christian sources. (2004).

The permissibility or prohibition of abortion in Jewish law primarily depends on when the soul is believed to enter the foetus, as per the philosophical underpinnings of the religion. This ancient framework forms the basis of Jewish legal practice regarding abortion, continuously evolving and updating through the collaborative work of scholars and theologians.

According to Jewish law, a fertilized egg is considered “mere water” for the first forty days, a time when the embryo is not visible and when typically, a woman becomes aware of her pregnancy. Until birth, the foetus does not have a separate personhood status (nefes); it is viewed as an extension of the mother rather than an independent entity until it begins the birthing process (including caesarean section), thus initiating its journey toward autonomy.

This principle is supported by biblical, Talmudic, and rabbinical sources, as outlined by Rosner and Szécsi. Although the Bible does not explicitly mention inten-

tional abortion, it does reference accidental miscarriage in the Book of Exodus: “If men struggle with each other and hit a pregnant woman, causing her to lose her offspring but without further danger to her life, a fine shall be imposed as the woman’s husband demands, and the judges determine. But if there is serious injury, you shall give life for life” (Exodus 21:22-23). Since an unborn foetus is not considered a person or soul (*nefes*), its destruction does not carry the death penalty.

Referring to Talmudic sources, the Mishnah states: “If a woman is having difficulty in childbirth [and her life is endangered], the foetus should be cut up in her womb and removed limb by limb, because her life takes precedence over the foetus’s life. But once the greater part [of the foetus] has emerged, it must not be touched, for one life may not be set aside for another” (Ohaloth 7:6, cited by Szécsi 2004, 12; Rosner 2001, 179).

Throughout the Talmud and rabbinic literature, the consistent perspective is that a foetus is considered a part of the mother and not an independent being or person (*nefes*).

In contrast, following the traditions of Western Christianity, the Roman Catholic Church maintains that a child is considered a human being, a person (*nefes*) from the moment of conception and is imbued with the divine soul (*ruah Elohim*). Thus, upon diagnosing any potential abnormalities during the fetal stage, abortion is not even considered an option. The child is viewed as a gift from God, and consequently, the parent has no authority over the child’s life or death.

The “Catechism of the Catholic Church” (2006), referencing the 1988 Instruction on Respect for Human Life in Its Origin and on the Dignity of Procreation (*Donum Vitae*) by the Congregation for the Doctrine of the Faith, states in section 2274 that a foetus must be treated as a person from the moment of conception, with its integrity and life protected, as well as receiving necessary care. Prenatal diagnosis is permitted if it respects the life and health of the foetus and is aimed solely at preserving or treating the foetus. “It is gravely opposed to the moral law if the diagnosis leads to an abortion. The diagnosis must not equate to a death sentence” (KEK 2006, 2274).

Regarding euthanasia, the Christian stance aligns with Jewish law in its application to persons with disabilities. “Particular respect must be given to those whose lives are diminished or weakened. The sick or handicapped persons should be helped to lead lives as normal as possible” (KEK 2006, 2276). “Whatever its motives and means, direct euthanasia consists in putting an end to the lives of handicapped, sick, or dying persons. It is morally unacceptable” (KEK, 2006: 2277). Such acts are considered to oppose divine will and are deemed murder, irrespective of human goodwill or sincere intentions.

Protestant churches, on the other hand, often see a conflict between the rights of the unborn child and the mother’s right to self-determination. This position is significantly influenced by the civil laws of each country and the decisions made by national church synods. Abortion, according to God’s will, is generally impermissible, with the Evangelical Church firmly opposing its legalization. However, in cases where a pregnancy termination is medically necessary to save the mother’s life – where both would otherwise perish – termination may be permissible if the mother

consents. Without her explicit consent, the procedure should not occur (Klöcher and Tworuschka 2005, 29-30).

In the context of birth control, the Qur'an suggests a two-year breastfeeding period in Surah 2:233, providing an opportunity for natural spacing between births. As for preventive contraception, although not explicitly discussed, natural methods practiced in the Prophet's time have generally been deemed permissible by Islamic scholars. However, abortion is strictly prohibited, and there is limited literature specifically addressing the topic. While the Qur'an does not provide a direct ruling on induced abortion, it emphasizes the sanctity and protection of life, which is of paramount importance.

The major schools of Islamic jurisprudence, or madhabs, have a relatively consistent stance on the matter. They stipulate that the "breath of life" fills the embryo by the 40th day after conception, though some interpretations extend this period to as late as the 120th day. Within this framework, abortion may be permissible in severe medical cases, but only up to these specified points in pregnancy. In later stages, the foetus's rights are respected, yet if the mother's life is at risk and both would otherwise perish, priority is given to preserving the mother's life. Islamic law, or sharia, also includes the principle of "darura" (urgent necessity), allowing for exceptions to otherwise prohibited actions in genuine emergencies, assessed on a case-by-case basis (Klöcher and Tworuschka 2005, 116).

In the Islamic world, every child is considered a divine gift, holding immense value for both family and the broader community. The birth of a child transforms a marriage into a family bond and strengthens the ummah, the community of believers.

When prenatal tests reveal a disability, certain Islamic scholars allow for the possibility of terminating the pregnancy only if medical evidence indicates that the foetus will not survive until birth. Stricter interpretations require waiting until the foetus is conclusively no longer alive before permitting intervention. If the foetus is healthy aside from the diagnosed disability, there is no valid reason to terminate the pregnancy. Disability is not viewed as a negative mark or demeaning characteristic. Theologically, each individual is unique, a distinct creation of God, with only the Creator able to truly understand the depths of each person's heart (Schirmacher and Spuler-Stegemann 2004, 199).

Summary of the Work

The bibliography of over 200 sources was compiled only through gradual discovery, often requiring substantial time and effort to locate seemingly critical details. The research was further complicated by the fact that a significant portion of these works is not available in Hungarian libraries and public collections. Consequently, I obtained most of my sources through the University of Vienna Library or its associated networks.

Overall, this research involved processing roughly ten thousand pages of scholarly material, and I relied solely on my own plans and insights for organizing the material. In several instances, it was the references or ideas from seemingly less significant works, along with professional assistance from colleagues, that led me to unavoidably important details.

Experts specializing in individual religions or historical periods may identify notable omissions. However, my goal was to provide a comparative and comprehensive analytical overview. Within the scope of a doctoral dissertation, it would be impossible to cover every detail exhaustively, even with the greatest care and intent. Therefore, I focused primarily on those characteristic issues frequently highlighted in various sources and on teachings that fundamentally shape the perspective and spirit of each religion's sacred texts.

Conclusion of the Research

The Abrahamic religions do not prescribe any general discrimination against people with disabilities. However, over the course of history, interpretations of their fundamental teachings have sometimes been distorted or misinterpreted, influenced by overzealousness or the demands of power, embedding these misunderstandings into cultural practices. This process, driven by the continuous evolution of culture, is never truly complete, thus requiring periodic adjustments, reinterpretations, and clarifications. The older and more widely established a religion's social teachings, the more challenging it becomes to strip away the distorted elements and reintegrate a refined version back into the culture. The modern-day references in this work aim primarily to illustrate and substantiate this ongoing necessity.

From my research, it is clear that major human cultures defined on a religious basis, such as those rooted in the sacred texts of Judaism, Christianity, and Islam, do not inherently endorse discrimination. Their core teachings provide no instructions or even indirect suggestions for such actions. References to discrimination, distortions, misinterpretations, and other agendas are solely the result of efforts to obtain some form of power-based legitimacy.

Bibliography

Berzsenyi Emese (2017): *A fogyatékos személyek nevelésének története interkulturális megközelítésben, a nagy világvallások – a zsidóság, a kereszténység és az iszlám – szent könyveiben megfogalmazott tanítások tükrében*. Doktori értekezés, ELTE PPK NDI https://ppk.elte.hu/file/berzsenyi_emese_disszertacio.pdf

Berzsenyi Emese (2020): *Kiválasztott vagy megbélyegzett? – Tanítások a fogyatékoságról: a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint*. Budapest: Eötvös József Kiadó.

Biblia (SZIT) Szent István Társulati Biblia. <http://szentiras.hu/SZIT>

Bösl, Elisabeth (2010): Was ist Disability History?. In: Bösl, Klein és Waldschmidt (szerk.): *Disability History – Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte: Die Einführung*. Bielefeld: Transcript Verlag. 29–43.

Cloerkes, Günter (2007): *Soziologie der Behinderten – Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Cserhádi József és Fábán Árpád (1975 szerk.): *A II. Vatikáni Zsinat tanítása*. Budapest: Szent István Társulat.

- Danner, Helmut (1998): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik – Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Erdő Péter (1997, szerk.): *Az Egyházi Törvénykönyv*. Budapest: Szent István Társulat.
- Falus Iván (2004): A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 9–33.
- Gadamer, Hans Georg (1984.): *Igazság és módszer*. Budapest: Gondolat.
- Girard, René (2013): *Láttam a sátánt, mint villámlást lehullani az égből*. Budapest: Atlantisz.
- Goldschmied, Lazarus (ford. szerk. 1897–1909): *Der Babylonische Talmud – mit Einschluss der Vollständigen Misnah I-VIII*. Berlin: S. Calvary & Co. <http://www.bibelentdeckungen.de/index.php/quellen/9-babylonischer-talmud>
- Háberman Zoltán (2013): *Cedaka és társadalometika*. Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem. (PhD disszertáció) URL: <http://www.or-zse.hu/javne/Haberman-Cedaka.pdf>.
- Johnson, Paul (2005): *A kereszténység története*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Katolikus Egyház Katekizmusa / KEK (2006): *A Római Katolikus Egyház tanításának összefoglalása*. <http://www.katolikus.hu/kek/>, Letöltési idő: 2015.12.04.
- Klöcher, Michael és Tworuschka, Udo (2005, szerk.): *Ethik der Weltreligionen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Korán (SR) Simon Róbert fordítása (2001): *A Korán és a Korán világa*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Kron, Friedrich. W. (2000): *Pedagógia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Loch, Werner (1969): Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: Weber, E. (szerk.): *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn, 122–140.
- Minois, Georges (2012): *A pokol története*. Budapest: Atlantisz.
- Moinuddin, Abu Abdullah Ghulam (1984): *Die Heilkunst der Sufis*. Freiburg: Bauer Hermann Verlag.
- Nóbik Attila (2013): A neveléstörténet helyzete a felsőoktatásban. In: Baska, Hegedűs és Nóbik (szerk.): *A neveléstörténet változó arcai – A múlt értékei, a jelen kihívásai és a jövő*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 9–16.
- Nyíri Tamás (1991): *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Budapest: Szent István Társulat.
- Pukánszky Béla (2005): A modern pedagógia történeti gyökerei. In: Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (szerk.): *Neveléstörténet – Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest: Osiris Kiadó. 13–133.
- Rakhmat, Jalaluddin (2005): Die Ethik des Helfens im Islam. In: Weiß, H., Feders Schmidt, K. és Temme, K. (szerk.): *Ethik und Praxis des Helfens in verschiedenen Religionen – Anregungen zum interreligiösen Gespräch in Seelsorge und Beratung*. Neukirchen: Neukirchner Verlag. 125–140.
- Rosner, Fred (2001): *Biomedical Ethics and Jewish Law*. Hoboken, New Jersey: KTAV Publishing House, INC.
- Schirmmacher, Christine – Spuler-Stegemann, Ursula (2004): *Frauen und die Scharia: Die Menschenrechte im Islam*. München: Henrich Hugendubel Verlag.
- Schumm, Darla Y. – Stoltzfus, Michael (2016): *Disability and World Religions – An Introduction*. Waco, Texas: Baylor University Press.

Stiker Henri-Jacques (1999): *A History of Disability*. Michigan: The University of Michigan Press.

Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában – Gyermekképek Magyarországon 1868–1890*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Szécsi József (2004): *Az abortusz az ókori zsidó-, római- és a korai keresztény forrásokban*. Keresztény-Zsidó Társaság, Budapest. [http: www.szecsijozsef.hu/3/SZEC-SI%206.doc](http://www.szecsijozsef.hu/3/SZEC-SI%206.doc)

Tarjányi Zoltán (2000): *Pedagógia I. – A keresztény nevelés és oktatás története*. Budapest: Szent István Társulat.

The group dynamics context of gamification

MÁRIA JASKÓNÉ GÁCSI

Abstract

The functioning and methodology of the gamified medium draws on the findings of psychology and uses the tools of game design. Interaction with gamification features has positive effects on social, emotional and cognitive engagement, enhances loyalty, and can adopt engagement-based features such as those aimed at increasing social participation to achieve goals. Gamification offers ways to address social challenges. Its repertoire includes methods to address social challenges in an appropriate way. We can find gamification concepts to reduce poverty and social exclusion, to save energy, to stimulate local tourism, to promote public transport, or to address nature and environmental problems. We have also undertaken to describe examples and logical links to address societal challenges and to describe the specific gamification tools used to address them.

Keywords: education; gamified environment; game experience; social challenges

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2025.1.067-075

The emergence of gamification in society

From the moment we are born, humans love to play, it provides us with a sense of relaxation, it is associated with experience, it develops our social and social competences, and it was therefore to be expected that the information society would raise the questions that lay the foundations for gamification (Kiss 2021). The term gamification itself was coined in 2002, and since then it has seen countless definitions and interpretations. In 2014, Andrzej Marcewski used quantitative and qualitative methods to collect thirty definitions and then investigated their interrelationships (Fromann 2017). The interesting thing about Marcewski's research is that he compared the words used to describe the definitions, highlighting the most popular ones (engagement 38%, people 28%, fun 25%, motivation 22%). We will present some of these definitions to outline the conceptual definition of gamification and its impact on social processes. "Gamification is a process whereby game-like thinking and game-like design elements (game dynamics, mechanisms, elements) are used in a non-game context to engage the user, help them solve a problem, or reveal or develop a skill/ability (Brown, 2020, 20)". Sebastian Deterding and his team set out to create a general definition of gamification, which was defined in 2011 as the application of game design elements in a non-game context, i.e. players do not see

their activity as a game (Fromann 2017).

Werbach and Hunter's definition adds to this description by separating game elements and game design techniques, emphasising game design thinking. Gamification can appear in the following three areas: a belső játékosítás (internal gamification):

1. when gamification supports the internal functioning and processes of an organisation),
2. external gamification: when gamification is targeted at customers,
3. behavioural gamification: when gamification is not business-driven, but is done in the spirit of social responsibility (Fromann 2017).

Karl M. Kapp has continued his research in the field of education on the use of play-based methods and strategies. The author's definition of gamification is the use of game-based operational principles, game aesthetics and game design thinking to engage people, motivate them to action, and facilitate learning and problem solving (Fromann 2017). According to the author, the integration of games and playful techniques in education has an impact on learning attitudes, significantly increasing motivation to learn. To reorganise the learning environment, it is necessary to mobilise the following motivational elements from the toolbox of games:

- curiosity,
- allowing mistakes to be made,
- belonging to others, the experience of commitment,
- the possibility of decision-making competences,
- providing a framework story.

Gabe Zichermann and Joselin Linder explore the concept of gamification in relation to workplace, business and marketing objectives, and the decline in loyalty and commitment to a company or brand from both employee and customer perspectives. Zichermann and Linder argue that gamification can reverse this process, that is, gamification is the process of increasing the engagement of participants using loyalty programmes and the tools of game design and behavioural economics (Fromann 2017).

In 2012, Huotari and Hamari defined gamification in the context of service marketing, whereby an existing basic service is supplemented with playful experiences to add value (Fromann 2017).

In this interpretation, gamification is a branch of product development that aims to improve the quality and quantity of services.

Brian Burke, an expert at market research and analytics firm Gartner, stated in 2014 that gamification can only be achieved through digital means, that is, gamification is a process of using digital tools to shape the game mechanics and experience to motivate and engage the player (Fromann 2017).

Structure and participants in gamified systems

We can distinguish three main levels of structure in gamified systems (Fromann 2017):

1. mechanics: it contains the elements that structure the game, the forms of action defined by the dynamics determine the mechanical elements.
2. dynamics: the sum of the actions performed by the user.
3. aesthetics: summarises the emotions that the player experiences during the game, the aesthetic elements are represented by the system's experience of the player.

The significant growth of the games industry has been accompanied by the scientific study of games, ranging from the observation of mathematical relationships, to the study of game design methods and techniques, to the scientific observation of player behaviour (Kenéz 2015). Statistical results of demographic analyses showed that a wide range of society plays (men and women, from teenagers to retired people), with the average age of the player being 30. The motivation of games lies in the impact on the player's cognitive, emotional and social functions. For the game to have an experiential effect, the player must be absorbed in the activity, in a state of harmonious and orderly consciousness. When a natural function becomes a socially elaborated task that can be performed according to a goal-directed, pre-determined set of rules and requires skill, a flow experience is created, the player's dopamine production increases, and thus the game stimulates the brain (Kenéz 2015).

A gamified system, if compared to an engine, consists of the following components (Barna and Fodor 2018):

- game experience (the apex of the pyramid, the goal),
- dynamics of play: this includes rules, emotions, storytelling, progress during play, self-expression, and the network of relationships built during play,
- game mechanics: this includes challenges, chances, competitions, turns, cooperation, feedback, acquisition of resources,
- game elements: game elements provide the foundation, including points, badges, levels, avatars, achievements, leaderboards and community graphs.

It is important to underline that just because a system uses any of the player elements does not make it interesting or effective for the participants, nor will it produce the expected results.

A gamified application will achieve the desired effect if it is addictive and motivating, providing the opportunity for the participant to achieve short-term goals, fail to achieve them, as well as fail and try again. In summary, the following factors play a role in increasing engagement: vision, opportunities, work and tasks, self-determination, social environment, communication, environment, corporate values and practices, remuneration and recognition (Barna and Fodor 2020). Players can be typified in several ways based on their motivation (Fromann 2017). Of these, we will describe the Bartle model in more detail. Richard Bartle is credited with

the birth of the multiplayer online role-playing game in 1978, and in 1996 he also created a test of thirty items with the aim of classifying players into one of four main game types based on their game identity.

Achievers: the group of achievers, also known as aspirants, is made up of players who strive for achievement (obtaining rewards, equipment, items, leveling up, gaining more points). They enjoy the game most when they are more prepared and at a higher level than other players.

Explorers: explorers are players who seek to explore the game world, its environment. Their primary objective is to solve puzzles, find hidden treasures and unravel mysteries.

Social: players who primarily seek to socialise with other players during the game, interpreting the game as one big chat room. Their main goal is to make as many friends as possible as soon as possible and to join all groups, guilds and clans. They are generally helpful, empathetic and open. They often use communication channels outside the game.

Killers: a group of players who take pleasure in destroying or causing damage to others. They take pleasure in showing off their power, annoying their teammates.

Their style of play is aggressive and provocative, yet their role in the gaming society does not make them negative characters, because they are not antisocial, not rule-breaking trolls, and often even leaders of guilds. They focus on the competitive part of the game, trying to get ahead of their peers through interpersonal combat.

The research of SpielosLét has expanded these categories in the light of different group dynamics (Fromann 2017). Through quantitative and qualitative methods, it was possible to develop the F-model, which is still valid today, distinguishing two main dimensions (people-centred, world-centred), three main motivational components (competitive, social, exploratory) and the seven motivational subcomponents that belong to them, i.e. the seven player types (leader, fighter, team player, dating, imaginative, hoarder, problem solver).

Applications of the gamification structure to increase social participation

The functioning and methodology of gamification draws on the findings of psychology to use game design tools (Fromann 2017). Interaction with gamification features positively impacts social, emotional and cognitive engagement, enhances loyalty, and can adopt engagement-based features such as those aimed at increasing social participation to achieve goals (Kiss 2021).

Gamification methods can be classified into four groups (Czeily and Dajnoki 2021).

The reward-based gamification method: it is recommended to use this method if you have short-term goals. For example, if an organisation wants to make immediate changes. The use of this method leads to an immediate deepening of engagement, as the new system attracts the interest of users who want to experience the

exciting changes first hand as soon as possible. But this positive shift will only last as long as the reward system is in place. If the reward system is discontinued, the positive effects triggered up to that point will also disappear.

2. The instinctive gamification method: this methodology is recommended if you want to achieve long-term results. As the name suggests, it is a method that builds on people's inner drives. There are actions that people feel are important because they have an inner urge to do them. According to organisational integration theory, when an individual is motivated to perform an activity, his or her attitude towards the performance of the activity is more positive. Achievements of intrinsically motivated activities are more enjoyable, more important, more meaningful and more challenging. The difficulty of the method is to create individual challenges for the participants that awaken their intrinsic motivation (this is different for everyone).

The structural gamification methodology: a method that does not change the content of the activities, but adds playful elements to them, by gamifying the way they are performed.

Content gamification is a method of structural change that changes the content of an activity and transforms it into a game. It is a costly method and less flexible. Examples include Farmville and Duolingo.

Based on the literature reviewed, gamification can be applied in the following areas:

- management, employee motivation, service marketing, knowledge management, consumer loyalty,
- marketing, online consumer behaviour,
- innovation, product development, service, industrial service development,
- tourism, tourism,
- education-research, student motivation,
- production, logistics
- healthcare,
- cultural fields.

Possible outcomes of the gamification process at different analytical levels of the organisation (Tóth 2022):

- individual-level results:
 - o perception: creativity, problem-solving ability develops, learning skills increase,
 - o Health and well-being: reduced feelings of exhaustion, boredom and stress,
 - o Attitude: emotions are more easily expressed, job satisfaction and organisational involvement increases,
 - o task-related results: transforming tasks into games increases the time spent on them, training is put into practice more effectively,
- group level results:
 - o trust between members is strengthened, a creative and effective work climate is created, peer interactions are enhanced, thus increasing the quantity and quality of bonds, and a sense of solidarity is developed between people at different levels

of the hierarchy and in different jobs,

- o results at organisational level: a more welcoming organisational atmosphere is created, commitment to the organisation increases.

The effectiveness of gamification is directly applicable and tangible in the listed application areas. Gamification offers ways to address social challenges, and in its toolbox we can find methods to address the social challenges discussed below (Kiss 2021).

We can find gamified actions to reduce poverty and social exclusion, to save energy, to stimulate local tourism, to promote public transport, to address nature and environmental problems. Specific examples and logical links and the gamification tools used to address these social challenges (Kiss 2021):

- energy waste: energy saving – MVM EDISON startup competition, Smart Home,
- generational tensions:
 - Reducing generational differences – Evoke, Sociopoly, Gamified education,
 - Strengthening workplace competencies – COVIDEA, Babel, Coursera, Doulingo, Redmenta.com, Start me up! brainstorming competition, COVIDEA, MVM EDISON startup competition,
 - knowledge enhancement – National Blue Tour, Geocaching, Smart Home, SmartWall, Immigropoly, FreeRice, Gamified Education
- deprived areas and the backwardness of their inhabitants:
 - stimulation of local tourism: Kajla Passport, Geocaching, National Blue Trail,
- Reducing poverty and social exclusion: Sociopoly, Immigropoly, FreeRice, Evoke,
- contamination of the natural environment:
 - promotion of public transport: the Kajla Passport,
- Kajla Passport, Geocaching, National Blue Hike, Fox Crawl, Smart Home, Smart Larder.

In the above list, we have summarised the social challenges from Gergely Kiss' study and have listed the gamified possible methods already in practice, which we have also grouped according to the problem areas where they can provide effective help. Based on this, small local communities, civil society organisations, new or existing businesses and organisations can also make excellent use of good practices complemented by gamification. The motivational aspects of gamification can be observed as a general social impact of good practices (Kiss 2021).

It is important to describe Sociopoly in more detail because it is one of the gamification methods that serves the social function of gamification. In addition to being a very intensive programme, its knowledge-enhancing function is indisputable. The idea and its realization was developed by the Gyerekesély Közhasznú Egyesület as a weapon in the fight against poverty and social exclusion, an interactive board game for groups of 20-25 people, which aims to provide new knowledge about extreme poverty and the opportunity to reflect on stereotypes through the participants' own experience of the game (Kiss, 2021). The game lasts three hours and requires a trained game leader.

By skilled a complex set of knowledge and skills that combines geographical and historical knowledge of a given situation with appropriate leadership skills and knowledge of social contexts and processes are meant. The game shows families' day-to-day lives, from working to shopping to unexpected expenses. Team members have to imagine themselves in the role of a family member and have to behave and make decisions according to the situation. The game can be used to increase social awareness and team building.

Gamification in the education sector

Gamification is the use of games and game elements in non-game areas of life with the aim of making the processes that take place there more interesting and effective (Fromann and Damsai 2016). It can be implemented in two ways in the learning process: content gamification and structural gamification (Jaskóné 2020).

On the course of the lesson, i.e. content gamification.

Classcraft: the primary aim of the platform is to develop students' learning skills and prepare them to work effectively in teams, integrating a role-playing system with a special reward system, independently of the curriculum. It is detailed in both interface and content and is engaging to use (Jaskóné 2020).

b) MinecraftEdu: poorly structured in graphical elements, so it does not burden students. What is the educational purpose? For example, to organise a virtual field trip to a remote location, or to the site of a former battle, to simulate the results of physical experiments. The portal also offers complete lesson plans for teachers.

The Hungarian-developed Smart Box: tasks are categorised by subject and topic, for lower, upper and secondary school students.

The collection contains digitised tests, which do not differ in structure from paper tests, nor do they contain playful design elements (Jaskóné 2020).

Redmenta is a Hungarian-language platform: a worksheet creation platform that aims to facilitate the work of teachers, but this site does not contain playful design elements either.

Classtools: English language site for educators, with a variety of task and game types (e.g. puzzles, arcade-type games, Facebook profiles for famous people), with a playful design look.

GoalBook: favours interaction between students, especially teamwork, in a way that both teacher and parent can track milestones in individual student progress (Fromann – Damsa 2016).

ClassDojo: a digital classroom, a digital classroom management system that involves the student, the teacher and the parent in a unified system, where they have the opportunity to build and complete different challenges, students can create an avatar for themselves, which they can develop through their activity in the process (Fromann – Damsai 2016).

KidBlog: a communication platform that allows whole classes to share content with each other. A teacher-developed programme that aims to provide an effective

tool for developing literacy skills and competences (Fromann, Damsai 2016)

OpenBadges: a platform developed by Mozilla to build a diverse merit badge system around the goals and challenges we have outlined. It provides the possibility of continuous feedback (Fromann – Damsai 2016)

For the accountability-assessment, i.e. structural gamification. A very important factor in gamification for assessment is to provide students with an optimal workload (tasks should be neither too easy nor too difficult), appropriate levelling (sub-goals to maintain motivation), reward system (feedback on performance), offering choices and decisions (students should have the opportunity to shape events).

In 2020, Krisztina Győri and Dávid Papp conducted a questionnaire survey in this area: they compared traditional and video game lessons, asking the participating students to score the lessons according to given criteria. There were pattern similarities between the results of the two groups, but the average motivation score was higher in the case of teaching with video games (Győri – Papp 2020).

The gamification approach is proving its validity in education every day, materialising as an alternative way of expanding knowledge, providing a proven way of maintaining the attention of students of different age groups and ensuring a shared experience of working together. The experience of educators using gamification methods is that not only does student activity increase, but student performance is directly proportional to this, with better grades. Students of all ages show a more open and active attitude to innovative opportunities.

Bibliography

Barna Balázs (2020): *Gamifikáció hatásának vizsgálata vállalati és oktatási közegben*. Doktori értekezés. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Gazdaságinformatika Doktori Iskola. https://phd.lib.uni-corvinus.hu/1102/1/Barna_Balazs_dhu.pdf (2024.04.01.)

Barna Balázs – Fodor Szabina (2018): Gamifikált közösségi megoldás használata a kedvezőbb munkahelyi légkör kialakítása érdekében. *Vezetéstudomány*. Budapest, Management Review, 49 (3). 2–10.

Czeily Tibor – Dajnoki Krisztina (2021): Játékosítás mint a HR új stratégiai eszköze. *Economica*. XII. Új évfolyam, 1–2.

Fromann Richárd (2017): *Játékoslét. A gamifikáció világa*. Budapest: Typotex.

Fromann Richárd – Damsa Andreai (2016): A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*. 2016/ 3–4.

Győri Krisztina és Papp Dávid (2020): MinecraftEDU – Van-e relevanciája a videójátékokkal történő oktatásnak? *Mesterséges intelligencia – interdiszciplináris folyóirat*, II. évf. 2020/2. 23–33.

Jaskóné Gácsi Mária (2020): Gamifikáció a pedagógiában. *Mesterséges intelligencia – interdiszciplináris folyóirat*, II. évf. 2020/1. 83–91.

Kenéz András (2015): Gamification – a játékok alkalmazása a marketingben és a marketing-oktatásba. *Marketing és Menedzsment*, 49(4), 36–51.

Kiss Gergely (2020): A játékosítás alapjai, avagy beszéljünk a gamifikációról! In: Tavaszi Szél 2019 Konferencia. In: *Spring Wind 2019: Konferenciakötet II*. Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest, 284–289.

Kiss Gergely (2021): A gamifikáció szerepe a társadalmi kihívások kezelésében. *Információs Társadalom*: társadalomtudományi folyóirat, 21 (1). 125–142.

Szabóné Balogh Ágota (2023): Mesterséges intelligencia az oktatásban. *Mesterséges intelligencia* – interdiszciplináris folyóirat, V. évf. 2023/2. 51–61.

Tóth Rita (2022): Játék és játékosság a szervezetben. *Vezetéstudomány*, Budapest Management Review, 53 (2). 15–26.

A pedagógusképzésben részt vevők tanári énhatékonysága

SÝKORA HERNÁDY KATALIN – HORVÁTH KINGA

Teacher Education Students' Self-Efficacy

Abstract

The aim of our research is to adapt the Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NT-SES) to the Hungarian educational environment in Slovakia, ensuring that it functions reliably and validly when measuring Hungarian teacher training students in Slovakia. The reliability indicators of the adapted questionnaire range between 0.823 and 0.870. During factor analysis, we did not obtain the factor structure shown in the original model. Through statistical analysis, we developed a new model with 3 subscales and also presented a model covering 6 subscales, which demonstrated an acceptable fit index. The students we examined are most confident in their ability to address challenges related to collaborating with parents and colleagues, organising education, and adapting teaching to individual needs—these are the areas in which they have the strongest belief in their own abilities. The greatest challenge for them is maintaining discipline; however, they also find motivating students and coping with changes in educational circumstances to be significant challenges.

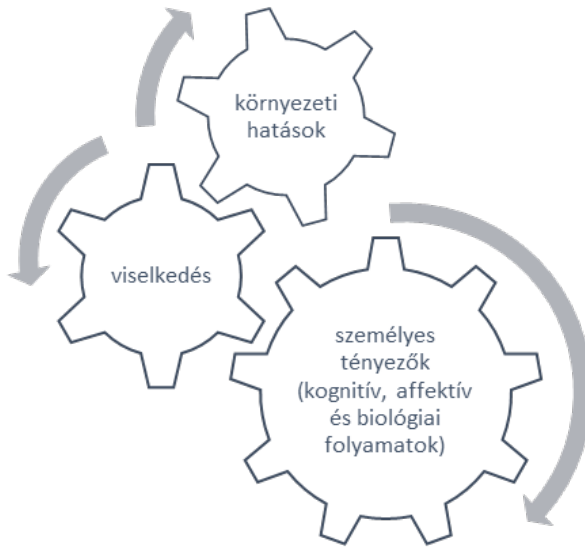
Key words: self-efficacy; teacher self-efficacy; teacher education students

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – Educational Psychology

DOI: 10.36007/eruedu.2025.1.076-091

Bevezetés

Az énhatékonyság (self-efficacy) fogalma elsőként az Albert Bandura (1986) által kidolgozott szociális kognitív elméleti keretben jelenik meg, amely azt állítja, hogy az emberi teljesítmény az egyén viselkedése, a személyes tényezők (pl. meggyőződések) és a környezeti feltételek közötti kölcsönhatásoktól függ (1. ábra). Az észlelt énhatékonyság az egyén saját képességeiről való meggyőződésére vonatkozik, melyek szükségesek a különféle eredmények és célok eléréséhez. Mindez a valós kompetenciáinktól független, hatást gyakorol azonban a viselkedésünkre, motivációnkra, sikerünkre vagy kudarcunkra. Bandura kölcsönös determinizmusba helyezi az egyén viselkedését, személyiségjellemzőit és a külső környezetet. A self-efficacy fontos szerepet játszik a személyiségjegyeket érintően, s a cselekvéseink egyik legjelentősebb hajtóerejének számít (Bandura 1977; 1986; 1997).



1. ábra: A teljesítményt befolyásoló tényezők (saját szerkesztés)

A hatékonysággal kapcsolatos elvárás azt jelenti, hogy az eredmények eléréséhez szükséges viselkedést sikeresen végre tudjuk hajtani. A várható eredmény az arra vonatkozó becslésünk, hogy az adott viselkedésünk eredményes lesz. A saját hatékonyságunkról alkotott meggyőződésünk mértéke befolyásolhatja a megküzdési erőfeszítéseinket, mivel hajlamosak vagyunk elkerülni azokat a helyzeteket, melyek félelmet, bizonytalanságot keltenek bennünk a saját képességeinkre vonatkozóan (Bandura 1977).

A tanári éhatékonyaság azon képességünkbe vetett hitünk, meggyőződésünk, mely révén pozitívan tudjuk befolyásolni a tanulók tanulását, fejlődését, tanulmányi eredményeit (Gibson – Dembo 1984).

Gibson és Dembo (1984) kidolgozták a 30 tételből álló TES (Teacher Efficacy Scale) mérőeszközt, melynek faktoranalízise Bandura (1977) elméleti modelljével megfelelő két faktort eredményezett (személyes tanári hatékonyság és tanítási hatékonyság), s számos egyéb, a tanári éhatékonyaságot mérő eszköz kifejlesztésének kiindulópontjává vált. A kérdőívet eredetileg 53 tétel alkotta, ami az elemzést követően 30-ra csökkent, emellett a szerzők kidolgoztak egy rövidített, 16 ítemes változatot is.

A tanári éhatékonyaság sokrétű jellegére való tekintettel többdimenziós skálára volt szükség. Tschannen-Moran és Woolfolk Hoy (2001) kifejlesztettek egy három dimenzióból álló, 24 tételes TSES (Teachers' Sense of Efficacy Scale) tanári hatékonyságérzet-skálát, amely az oktatási stratégiákat, az osztálytermi menedzsmen-tet és a tanulói elkötelezettséget fedli le.

A tanárokkal szemben támasztott feladatok és követelmények sokféleségét Skaalvik és Skaalvik (2007) szerint nem lehet három dimenzióra redukálni. Bandura (1977; 1997) felhívja a figyelmet arra is, hogy az éhatékonyaság vizsgálatára szol-

gáló mérőeszköz magas reliabilitása keveset árul el annak validitásáról, mivel az egyes tételek tartalmilag nagyon hasonlóak.

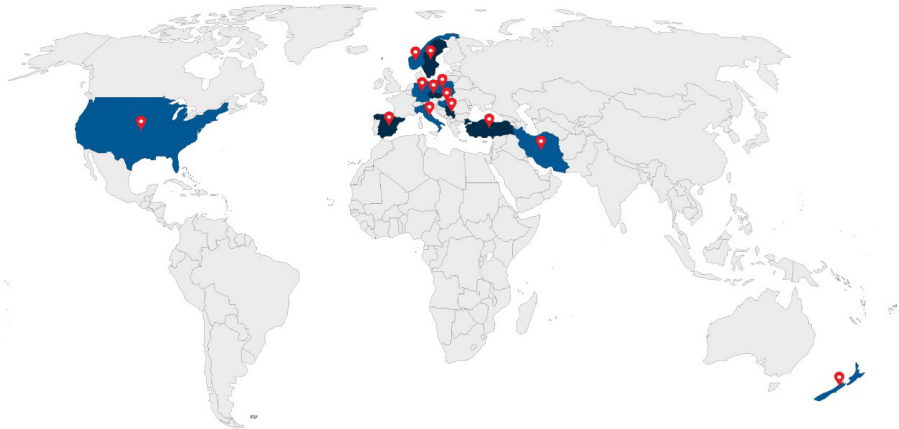
Skaalvik és Skaalvik (2007) kidolgozták a 24 tételű NTSES (Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale) kérdőívet, amely a következő hat alskálán mér: oktatás, az oktatás tanulók egyéni szükségleteihez való igazítása, a tanulók motiválása, a fegyelem fenntartása, a kollégákkal és a szülőkkel való együttműködés, továbbá a változásokkal és kihívásokkal való megbirkózás. A mérőeszközt számos országban adaptálták a világ különböző pontjain (2. ábra). Elsősorban azokra a kutatási eredményekre voltunk kíváncsiak, melyeket a Web of Science adatbázisában szereplő cikkekben közöltek. A megbízhatósági mutatókat tekintve (Cronbach $\alpha = 0,79 - 0,92$; $N = 140$) megfelelőnek bizonyult Olaszországban (Avanzi et al. 2013), Khezerlou (2013; 2017) által végzett kutatás során Iránban ($N = 230$) és Törökországban ($N = 156$; Cronbach $\alpha = 0,83$), továbbá egy faktor kivételével (Cronbach $\alpha = 0,515 - 0,766$; $N = 168$) Szerbiában is (Djigić et al. 2014).

Lengyelországban Baka (2017) a mérőeszköz háromdimenziós szerkezetét tárta fel ($N = 404$), amely nem igazolta az eredeti norvég modell hatdimenziós felépítését, ugyanakkor megfelelő megbízhatóságot és konstrukciós érvényességi együtt-hatásokat mutattak az eredmények (Cronbach $\alpha > 0,6$).

Magyarországon Kóródi és munkatársai (2020) kutatásukban ($N = 769$) az eredeti hat faktor helyett a magyar mintán öt faktort azonosítottak, amely nem támasztja alá a szerzők eredeti modelljét, bár egy faktor kivételével kitűnő megbízhatósági értékeket mutattak a kapott eredményeik (Cronbach $\alpha = 0,736 - 0,944$).

A tanári énhatékonyság kutatása Szlovákiában és Csehországban sem maradt el, ahol a TES került alkalmazásra (Gavora 2011; Greger 2011; Gavora – Majerčíková 2012), a szlovákiai magyar pedagógusok, illetve a szlovákiai magyar pedagógushallgatók vizsgálatára viszont ez idáig nem került sor.

2. ábra: Az NTSES alkalmazása más országokban



Egyetemi/főiskolai hallgatók mérésére is alkalmazták az NTSES kérdőívet például Csehországban (Dofková – Kvintová 2017) vagy Új-Zélandon (Berg – Kovács 2018). A pedagógushallgatók körében zajlott kutatások során ugyanakkor Csehországban használták a Gavora és Wiegerová (2017) által megalkotott SEPRES-t (Self-Efficacy – Preschool), az Amerikai Egyesült Államokban, Törökországban és Izraelban pedig Gibson és Dembo (1984) TES-mérőeszközzel vizsgáldtak (Woolfolk Hoy 2000; Wertheim – Leyser 2002; Cerit 2010).

Célkitűzések

Kutatásunk célja a tanári éhatékonyság mérésére szolgáló NTSES kérdőív (Skaalvik – Skaalvik 2007) megbízható és érvényes magyar nyelvű változatának elkészítése, amely alkalmas a szlovákiai magyar pedagógushallgatók mérésére.

A vizsgálat során arra kerestük a választ, hogy miként alakul a pedagógusjelöltek éhatékonyságról alkotott nézete, illetve a háttérváltozók vonatkozásában adódik-e szignifikáns eltérés az egyes változók vonatkozásában, s ha igen, akkor milyen változó esetén.

Azt kívántuk megállapítani, alkalmazható-e a Norvég Tanári Éhatékonyság Kérdőív – NTSES – magyar nyelvre adaptált változata a szlovákiai magyar pedagógushallgatók szélesebb körű vizsgálatára.

Módszer

Adatgyűjtés, eljárás

Kvantitatív következtető leíró kutatást végeztünk, kérdőíves felmérés segítségével, keresztmetszeti adatfelvétellel. Az adatokat az SPSS Statistics 26 IBM segítségével dolgoztuk fel. Kutatásunk a 2024-es év végén zajlott, ebből kifolyólag az adatok még feldolgozás alatt állnak, s jelen tanulmányunkban csak részeredményeket közlünk. A tanári éhatékonyság mérésére kérdőíves felmérést valósítottunk meg online felületen.

Minta

Kutatási mintánkat a szlovákiai magyar pedagógusképzésben részt vevő, tanulmányaikat mesterszinten végző egyetemi hallgatók alkották. Véletlen rétegzett mintavétellel kiválasztva összesen 64 hallgató (N = 64) vett részt a kutatásban, közülük 59 nő és 5 férfi. Átlagéletkoruk 26,03 év. A kitöltők 89,1%-a szlovákiai, 10,09%-a magyarországi állandó lakhellyel rendelkezik, 54,7%-uk vidéken, 45,3%-uk pedig városban él. A szlovákiai hallgatók 47,37%-a, azaz legjelentősebb része a Nyitrai kerületből származik, ezt követi 26,32%-kal a Nagyszombati kerület, 17,54%-kal a Besztercebányai, 7,02%-kal a Kassai, majd 1,76%-kal a Pozsonyi kerület. Az összes válaszadónk a Selye János Egyetem valamely mesterszintű tanári tanulmányi programjának a hallgatója. Középiskolai végzettségüket tekintve a kitöltők legjelentősebb része szakközépiskolából érkezett érettségivel (51,6%), illetve gimnázii

umból (43,8%). Mintánk csekélyebb részét alkotják azok, akik már a középiskolai tanulmányaik során segítő vagy pedagógusszakmát választottak (20,31%). A minta egyik nem megszokott jellegzetessége, hogy a felmérést nemzeti kisebbségi környezetben végeztük. Ami az alapsokaságot illeti, a válaszadók által látogatott egyetem tanulmányi osztályától kapott adatokat feldolgozva megállapítottuk, hogy a mesterszintű, szlovákiai magyar pedagógusképzésben részt vevők száma összesen 185. Szlovákiai magyar pedagógusképzésben részt vevőként azokat definiáltuk, akik magyar tanítási nyelvű, másodfokú főiskolai/egyetemi képzésben vesznek részt Szlovákiában tanítói vagy tanári szakon. A 2024/2025-ös akadémiai évben az érintett felsőoktatási intézmény mesterszintű képzését összesen 185 hallgató látogatja, kérdőívünket 34,59%-uk töltötte ki. A 141 nappali tagozatos hallgató közül 54 (38,30%), reszpondensünk volt, a 44 levelező tagozatos közül pedig 10 (22,73%) válaszolt az általunk feltett kérdésekre. A tanulmányi programot illetően a válaszadók közül 43 kitöltő a tanítóképzést, 21 pedig a tanári szakot választotta.

Olyan további háttérváltozókat is vizsgáltunk, mint például a válaszadó édesanyjának és édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége, milyen távolságra található az egyetem az állandó lakhelyüktől, milyen módon oldják meg az intézménybe való bejárást, átlagosan milyen eredménnyel végzik tanulmányaikat, milyen idegen nyelveket beszélnek, végeznek-e valamilyen önkéntes tevékenységet, dolgoznak-e az egyetem mellett, továbbá, hogy milyen jövőtervel rendelkeznek a pedagógus szakmát illetően. Kíváncsiak voltunk arra is, van-e/volt-e a családjukban/rokonságukban pedagógus, illetve kinek a hatására választották a pedagóguspályát.

Mérőeszköz

A tanári énhatékonyság mérése céljából több mérőeszközt is alkalmaztak a külföldi nemzetközi kutatások során, nincs tudomásunk azonban a szlovákiai magyar pedagógusközösségre adaptált kérdőívről. Az általunk használt mérőeszköz kiválasztásánál egyrészt azt a szempontot vettük figyelembe, hogy alkalmas legyen az énhatékonyság több skálán való elkülönítésére, másrészt, hogy az már sikeresen adaptálásra került nem csak a környező országokban, melyekben hasonló az oktatási rendszert érintő körülmények, hanem Magyarországon, a magyar nyelvű változat is.

A fentiekre támaszkodva döntöttünk Skaalvik és Skaalvik (2007) Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES) mérőeszköze mellett, amely az alábbi alszállakon vizsgálja a tanári énhatékonyságot:

- Oktatás/Oktatásszervezés (Instruction): a pedagógus képes hatékonyan elmagyarázni a tananyagot, érthető utasításokkal tud szolgálni;
- Az oktatás egyéni szükségletekhez való igazítása (Adaptating Education to Individual Student's Needs): a pedagógus képes alkalmazni a differenciált oktatás alapelveit a gyakorlatban;
- A tanulók motiválása (Motivating Students): a pedagógus képes megfelelően motiválni a tanulókat az eredményes tanítás/tanulás érdekében;

- Fegyelem fenntartása (Keeping Discipline): a pedagógus képes fenntartani a fegyelmet az osztályában és kezelni tudja a magatartási problémákkal küzdő tanulókat is;

- Együttműködés a kollégákkal és szülőkkel (Cooperating With Colleagues and Parents): a pedagógus képes a hatékony együttműködésre mind a szülőkkel, mind a többi kollégával;

- Változásokkal való megküzdés (Coping With Changes and Challenges): a pedagógus képes megbirkózni az oktatási körülmények, feltételek változásaival.

A 6 alszállára oszló, 24 tételből álló önértékelő – önbevalláson alapuló – kérdőívben, amely faktoronként 4 tételt tartalmaz, a válaszadók 7 fokozatú Likert-skálán jelölik a rájuk leginkább kifejező értéket. Az eredeti kérdőív norvég és angol nyelven került kidolgozásra, ezek közül a 24 tétel angol változattal dolgoztunk. Beaton et al. (2000) ajánlásait követve, a kétszeres oda-vissza fordítás során két független fordító fordította a tartalmakat magyar nyelvre, melyek közül az egyik nem ismerte a kutatás elméleti háttérét. Az egymásnak ellentmondó részeket szerkesztettük, visszafordítottuk angol nyelvre. A hibák és anomáliák kiküszöbölését követően három egyetemistát vontunk be a tételek tökéletesítésébe, majd ismét javítottuk a szöveget. Az online kérdőív kitöltése önkéntes alapon, anonim módon történt.

Eredmények

Miután elvégeztük a fordítással összefüggő adaptációs és előkészítési feladatokat, továbbá a mintavételi eljárást, megvizsgáltuk, hogy az NTSES-kérdőív alkalmas-e a szlovákiai magyar pedagógushallgatók szélesebb körű mérésére. Ezt követően megnéztük, milyen a mérőeszköz faktorszerkezete. A statisztikai eljárásaink során elvégeztük a normalitásvizsgálatot, elvégeztük többek között a leíró statisztikai elemzést és a megbízhatósági mutatók vizsgálatát is.

A skála-típusú kérdőívek esetében a megbízhatóság megállapításának szokványos módszere a belső homogenitás meghatározása. A megbízhatóságot a Cronbach-alfa együtthatóval mértük, s a 0,6 és 0,9 közötti értékeket tekintettük elfogadhatónak. A faktorok reliabilitási mutatóit egyesével vizsgáltuk (1. táblázat).

A faktorok közül az Oktatás/Oktatásszervezés (Cronbach $\alpha = 0,846$), Az oktatás egyéni szükségletekhez való igazítása/Egyéni szükségletek (Cronbach $\alpha = 0,870$), A tanulók motiválása/Motiválás (Cronbach $\alpha = 0,823$), a Fegyelem fenntartása/Fegyelemfenntartás (Cronbach $\alpha = 0,842$), az Együttműködés a kollégákkal és szülőkkel/Együttműködés (Cronbach $\alpha = 0,854$) és a Változásokkal való megküzdés/Megküzdés faktor (Cronbach $\alpha = 0,863$) értéke mind kiváló szintű reliabilitási mutatóval rendelkezik az adott részterületen. A különböző faktorok Cronbach-alfa értéke 0,823 és 0,870 között mozgott. A teljes kérdőívre vonatkozóan a megbízhatóság szintén kiváló értékeket mutatott (Cronbach $\alpha = 0,969$). A standardizálást követően kapott értékeket az 1. táblázatban mutatjuk be (Cronbach $\alpha = 0,825 - 0,871$).

Scale	Cronbach's alpha	Cronbach's alpha based on standardized items	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Oktatásszervezés	0,846	0,848	$\alpha <$
Egyéni szükségletek	0,870	0,871	$\alpha <$
Motiválás	0,823	0,825	$\alpha <$
Fegyelemfenntartás	0,842	0,847	$\alpha <$
Együttműködés	0,854	0,855	$\alpha <$
Megküzdés	0,863	0,864	$\alpha <$

1. táblázat: Megbízhatósági mutatók (saját szerkesztés)

A különböző faktorok Cronbach-alfa értékeire való tekintettel változóink megbízhatónak tekinthetők, azaz megfelelnek egy mérőeszközzel szemben támasztott követelményeknek. Egyetlen item kihagyásával sem tudtunk emelni a megbízhatósági mutatókon.

A 2. táblázatban megadtuk a NTSES-kérdőív leíró statisztikai mutatóit a kutatásunkban részt vevő 64 hallgatóra vonatkozóan. A legalacsonyabb szórásérték az SE1, SE9, SE13, SE24, SE6 tételeknél mutatkozott, míg a leginkább megoszlóknak az SE3, SE4, SE10, SE11 tételek bizonyultak.

Item	M	SD	95% Conf.int. low	95% Conf.int. upper
SE1	5,45	0,975	5,21	5,70
SE2	5,34	1,1171	5,05	5,64
SE3	5,30	1,318	4,97	5,63
SE4	5,52	1,321	5,19	5,85
SE5	5,48	1,182	5,19	5,78
SE6	5,59	1,094	5,32	5,87
SE7	5,56	1,167	5,27	5,85
SE8	5,63	1,215	5,32	5,93
SE9	5,27	1,027	5,01	5,52
SE10	4,94	1,355	4,60	5,28
SE11	5,56	1,32	5,23	5,89
SE12	5,42	1,138	5,14	5,71
SE13	5,38	1,031	5,12	5,63
SE14	5,34	1,114	5,06	5,63
SE15	5,31	1,139	5,03	5,60
SE16	4,98	1,134	4,70	5,27
SE17	5,22	1,133	4,94	5,50
SE18	5,41	1,109	5,13	5,68
SE19	5,77	1,08	5,50	6,04

SE20	5,61	1,177	5,32	5,90
SE21	5,30	1,15	5,01	5,58
SE22	5,58	1,206	5,28	5,88
SE23	5,97	1,247	5,66	6,28
SE24	5,48	1,039	5,22	5,74
táblázat: Az NTSES itemeinek leíró statisztikai mutatói (saját szerkesztés)				

Az egyének közötti eltérést vizsgálva az egyes alskálákat illetően megfigyeltük, hogy a legmagasabb szórás a fegyelemfenntartás terén mutatkozott, azaz ebben az esetben oszlanak meg leginkább az önbevalláson alapuló nézetek, ugyanakkor az a legjellemzőbb, hogy a hallgatók az oktatásszervezés területére vonatkozóan adtak a leginkább megegyező válaszokat (3. táblázat).

Scale	M	SD	95% Conf. int. low	95% Conf. int. upper
Oktatásszervezés	22,16	3,52	21,28	23,04
Egyéni szükségletek	21,92	3,99	20,92	22,14
Motiválás	21,17	3,76	20,23	22,11
Fegyelemfenntartás	21,02	4,14	19,98	22,05
Együtműködés	22,23	4,08	21,22	23,25
Megküzdés	21,90	3,69	20,98	22,83
táblázat: Az NTSES változóinak leíró statisztikai mutatói (saját szerkesztés)				

Az általunk vizsgált egyetemisták úgy tartják, hogy a szülőkkal, kollégákkal való együttműködés, az oktatásszervezés és az oktatás egyéni szükségletekhez való igazítása terén képesek a legmagabiztosabban kezelni a kihívásokat. A legnagyobb nehézséget elsősorban a fegyelem fenntartása, majd a tanulók motiválása és az oktatási körülmények változásaival való megküzdés jelentik számukra (4. táblázat).

Ranking	Scale
1.	Együtműködés
2.	Oktatásszervezés
3.	Egyéni szükségletek
4.	Megküzdés
5.	Motiválás
6.	Fegyelemfenntartás

4. táblázat: Részterületek rangsorolása az adott minta esetében (saját szerkesztés)

A normalitásvizsgálat azt mutatta, hogy egyik változónk eloszlása sem normál, így a H_0 hipotézist, miszerint az adott változó szignifikánsan nem különbözik a normál eloszlástól, elutasítottuk ($p < 0,05$). Ennek alapján elvégeztük a Spearman-féle korrelációs számítását. A változónk között szinte mindenhol korrelatív kapcsolatot találtunk. Megvizsgáltuk az NTSES faktorszerkezetét. A Kaiser–Meyer–Olkin-mutató és a Bartlett-próba alapján is (5. táblázat) a tételek alkalmasak a faktoranalízisre ($KMO = 0,906$, $\chi^2[276] = 1364,871$, $p < 0,000$).

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,906
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1364,871
	Df	276
	Sig.	,000

5. táblázat: KMO and Bartlett's Test (saját szerkesztés)

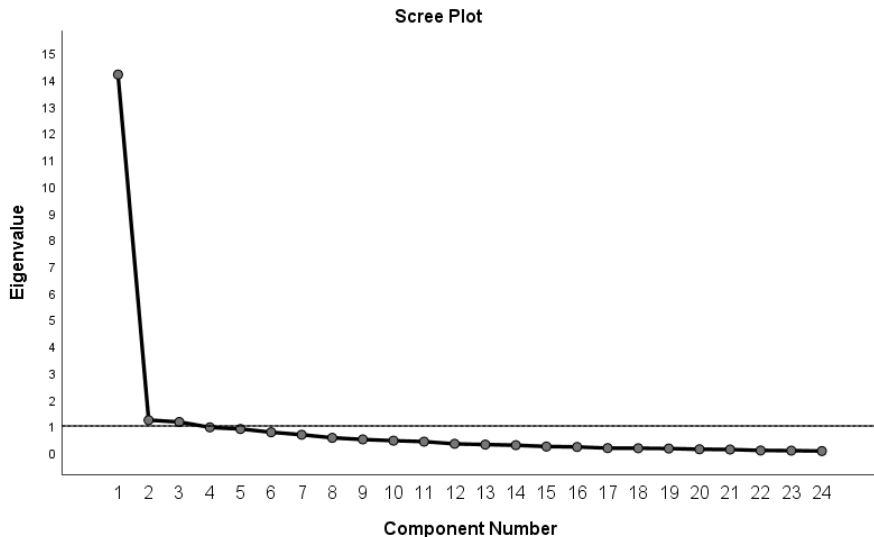
A program elvégezte valamennyi változó standardizálását ($M = 0$; $SD = 1$; $V = 1$). A modell teljes kezdeti variáciája 24. Az elemzéshez főkomponens-analízist, maximum likelihood-módszert és Varimax-forgatást alkalmaztunk. A főkomponens-elemzés alapján a tételek 3 faktorba rendeződtek. A látens változókkal magyarázott teljes információtartalom 16,549. Az új modell a variancia 68,955%-át őrizte meg (6. táblázat), ami a társadalomtudományi kutatásokban elfogadhatónak tekinthető.

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	14,183	59,098	59,098	14,183	59,098	59,098
2	1,218	5,076	64,173	1,218	5,076	64,173
3	1,148	4,781	68,955	1,148	4,781	68,955
4	,946	3,942	72,897			
5	,885	3,688	76,585			
6	,764	3,183	79,768			
7	,671	2,796	82,564			
8	,554	2,310	84,874			
9	,493	2,055	86,928			
10	,448	1,865	88,793			
11	,412	1,717	90,510			
12	,329	1,369	91,879			
13	,301	1,254	93,133			
14	,276	1,151	94,284			
15	,227	,945	95,230			
16	,211	,881	96,110			

17	,167	,696	96,807			
18	,165	,686	97,493			
19	,151	,631	98,124			
20	,123	,513	98,637			
21	,115	,480	99,117			
22	,081	,336	99,453			
23	,073	,306	99,758			
24	,058	,242	100,000			
Extraction Method: Principal Component Analysis.						

6. táblázat: Teljes variancia magyarázata (saját szerkesztés)

A 3. ábra azt mutatja, hogy a 24 metrikus változónk meredeksége az elsőtől az utolsó felé haladva csökken, a 3 faktorszámnál találunk Elbow-féle könyökpontot.



3. ábra: Scree plot

Csak azokat a főkomponenseket vettük figyelembe, melyek saját értéke legalább 1. Nem kaptuk vissza azt a faktorstruktúrát, amelyet az eredeti modell mutatott. Az eltérés jelentős. A minimálisan 0,6 faktorsúllyal rendelkező változókat vettük figyelembe. A modellben minden item szerepel. A faktorok között semmilyen korrelatív kapcsolatot nem találtunk. A kérdések tartalmukat tekintve összetartanak.

Rotated Component Matrix ^a			
	Component		
	1	2	3
13.Oktatásszervezés	,770		
12.Megküzdés	,740		
24.Megküzdés	,716		
11.Együtműködés	,716		
18.Megküzdés	,675		
19.Oktatásszervezés	,663		
20.Egyéni szükséglet	,628		
23.Együtműködés			
6.Megküzdés			
21.Motiválás			
4.Fegyelemfenntartás		,826	
15.Motiválás		,725	
22.Fegyelemfenntartás		,652	
16.Fegyelemfenntartás		,632	
14.Egyéni szükséglet		,631	
3.Motiválás		,615	
17.Együtműködés			
5.Együtműködés			
8.Egyéni szükséglet			
9.Motiválás			,789
1.Oktatásszervezés			,700
10.Fegyelemfenntartás			,660
2.Egyéni szükséglet			
7.Oktatásszervezés			
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.			
a. Rotation converged in 21 iterations.			

7. táblázat: A faktorok alkotóelemei a Varimax-forgatást követően (saját szerkesztés)

Az egyes faktorok alkotóelemeit a Varimax-forgatást követően a 7. táblázat szemlélteti. Az általunk kapott modellt alkálait a faktorok értelmezésével a következőképp neveztük el (8. táblázat):

F1: Az oktatás és oktatásszervezés kihívásai (problémamegoldás és konfliktuskezelés heterogén tanulói csoportokban; a megfelelő oktatási módszerek ismerete és kiválasztása; hatékony oktatásszervezés heterogén tanulói csoportokban; rugalmasság az oktatási körülmények változásaival szemben).

F2: A tanulók motiválása és pozitív befolyásolása az oktató-nevelő folyamat so-

rán (fegyelemfenntartás heterogén csoportokban; motiválás a hatékony tanulás céljából; empatikus, odafigyelő és személyre szabott megközelítés).

F3: A tanulási nehézségekkel és magatartási zavarral küzdő tanulók kezelése (a tanulási nehézségekkel és magatartási zavarral küzdő tanulók oktatása, nevelése, irányítása, motiválása).

Scale	Item
F1: Az oktatás és oktatásszervezés kihívásai	13, 12, 24, 11, 18, 19, 20
F2: A tanulók motiválása és pozitív befolyásolása	4, 15, 22, 16, 14, 3
F3: A tanulási nehézségekkel és magatartási zavarral küzdő tanulók kezelése	9, 1, 10

8. táblázat: A Varimax-forgatást követően létrejött modell (saját szerkesztés)

Az eredeti modellben a mért változók más-más faktorba kerültek. Ennek oka lehet a kis esetszám is. Bár széles körben elterjedt mérőeszközről van szó, ennek ellenére érdemes lehet foglalkozni a validitás kérdésével is. További okként megnevezhető az esetleges fordítási pontatlanság, az eltérő oktatási körülmények, illetve eltérő oktatási rendszer. Megfontolandó az a kérdés is, hogy a gyakorló pedagógus ugyanazt érti-e az egyes állítások alatt, amit a pedagógusképzésben részt vevő hallgató, esetleg rendelkeznek-e kellő ismeretekkel az egyetemisták ahhoz, hogy meg tudják ítélni az egyes állításokat, amelyek a kérdőív kitöltéséhez szükségesek.

Az elemzések során megnéztük, hogyan alakul a modellünk a maximum likelihood-módszer alkalmazása esetén. A maximális faktorszámot beállítottuk 6-ra, ahogy az az eredeti modellnél is van, az illeszkedési mutató szerint viszont a faktor-modell nem illeszkedik jól a megfigyelt adatokra ($\chi^2=177,193$; $df=147$; $p=0,45$). A rotálást követően sok item kimaradt. Más faktorszámot is megpróbáltunk. A maximum likelihood-módszerrel 7 faktor tűnt a legmegfelelőbbnek, mert az illeszkedésmutató ezt jelezte elfogadhatónak ($\chi^2=144,106$; $df=129$; $p=0,172$), az egyes faktorokba tartozó itemek száma viszont nagyon alacsony volt, így visszatérve az eredetivel megegyező 6 faktoros modellre, kivettük a 0,65 alatti kommunalitás-értékű tételeket (8.,9.,10.,21.), s próbáltunk javítani az illeszkedésmutatókon, ezzel elértük, hogy jól illeszkedik a faktor-modell a megfigyelt adatokra ($\chi^2=100,648$; $df=85$; $p=0,118$). Ez a modell a variancia 76,498%-át őrizte meg. Változóink különböző alskálákba sorolódtak (9. táblázat).

Scale	Item
F1: Oktatásszervezés (az oktatásszervezést érintő hatékony problémamegoldás és konfliktuskezelés heterogén csoportokban)	15, 18, 14, 20, 11, 19
F2: Az oktatás módszertani kihívásai (oktatás és oktatásszervezés heterogén csoportokban, az oktatási módszerekhez való rugalmas és nyitott hozzáállás)	13, 12, 24

F3: Együttműködés a tanulókkal, szülőkkel és kollégákkal (az oktató-nevelő folyamatban részt vevőkkel való hatékony kooperáció az iskolai és iskolán kívüli tevékenységek során)	7, 5, 23, 22
F4: Magatartási zavarok kezelése (a magatartási zavarokkal küzdő tanulók hatékony irányítása, továbbá az ezekkel a problémákkal küzdő tanulók szüleivel való együttműködés)	16, 17
F5: Differenciált oktatás (hatékony oktatás és oktatásszervezés az egyéni szükségletekhez igazítva)	2, 1
F6: Tanulók irányítása (a sikeres feladatvégzéshez szükséges körülmények megteremtése)	3, 4

9. táblázat: Az új modell maximum likelihood-eljárással (saját szerkesztés)

Adatainkon elvégeztük a Kruskal–Wallis-próbát, s találtunk olyan mért változót, ahol a nemek szerint szignifikáns eltérés található. Az Együttműködés faktorban a férfiak és nők válaszai között szignifikáns eltérést találtunk az 5. item esetében, amely a szülőkkel való együttműködésre utal ($K-H=7,371$; $p=0,07$). A lakhelyet, a látogatott tagozatot, évfolyamot és a középiskolai végzettséget illetően nem találtunk szignifikáns eltérést. Szignifikáns eltérés mutatkozott annak a függvényében, hogy a válaszadó családjában van-e/volt-e pedagógus. Ez az oktatásszervezés területére vonatkozott ($K-H=13,545$; $p=0,035$). Szignifikáns különbséget találtunk továbbá az átlagosan elért tanulmányi eredmények és az Oktatásszervezés ($K-H=13,968$; $p=0,007$), az Egyéni szükségletek ($K-H=10,832$; $p=0,029$), a Motiválás ($K-H=10,595$; $p=0,032$), illetve a Megküzdés dimenziójában ($K-H=11,416$; $p=0,022$).

Megvitatás

Kutatásunk célja az volt, hogy az NTSES mérőeszközt (Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale – Norvég Tanári Énhatékonyság Kérdőív) a szlovákiai magyar oktatási környezethez igazítsuk úgy, hogy az megbízhatóan és érvényesen működjön a szlovákiai magyar pedagógusképzésben részt vevő egyetemi hallgatók mérése esetén. Az adaptált kérdőív megbízhatósági mutatói 0,823 és 0,870 között mozognak. A statisztikai vizsgálatok során a faktorelemzéssel létrehoztunk egy új, 3 alskálát tartalmazó modellt, emellett bemutattunk egy olyan 6 alskálát lefedő modellt is, melynek illeszkedésmutatója megfelelő értékekkel rendelkezik, ehhez azonban el kellett távolítanunk néhány itemet. A mérőeszközt ebben a formában alkalmazhatónak tartjuk a szlovákiai magyar pedagógushallgatók szélesebb körű mérésére, a reliabilitási értékek mindkét modell esetében megfelelő értékekkel rendelkeznek, szükséges lenne azonban feltölteni a különböző faktorokat további tételekkel, hogy az egyes alskálák legalább 4 tételt tartalmazzanak. Kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy az általunk vizsgált egyetemisták a szülőkkel, kollégákkal való együttműködés, az oktatásszervezés és az oktatás egyéni szükségletekhez való

igazítása terén képesek a legmagabiztosabban kezelni a kihívásokat, azaz ezeken a részterületeken hisznek leginkább a saját képességeikben. A legnagyobb nehézséget a fegyelem fenntartása jelenti számukra, viszont a tanulók motiválását és az oktatási körülmények változásaival való megküzdést is nagy kihívásként élik meg. Szignifikáns eltérést találtunk az egyes részterületeken annak a függvényében, hogy a válaszadó családjában van-e/volt-e pedagógus, továbbá az átlagos tanulmányi eredményekre vonatkozóan.

Jelen pilot-kutatásunknak vannak korlátai, melyek közül legjelentősebb az alacsony mintaelemszám, a kérdőív szubjektív kitöltésének jellemzője, az esetleges fordítási pontatlanságok, de szerepet játszhatnak az eltérő oktatási körülmények, illetve eltérő oktatási rendszerek. Emellett feltételezhető az is, hogy a kérdőívet kitöltő hallgatók ezen a tanulmányi szinten még nem rendelkeznek a válaszadáshoz szükséges mindennemű ismerettel és gyakorlattal (fogalomhasználat, gyakorlati tapasztalat stb.). Ennek kiküszöbölésére javasoljuk a kutatás megismétlését 3 lépésben, mégpedig:

Kérdőív kitöltése az eredeti formában;

Fókuszcsoportos interjú megvalósítása a válaszadókkal, ahol az egyes kijelentések részletesebben el vannak magyarázva, szükség szerint módosítva;

Javitott kérdőív ismételt kitöltése.

Ezt követően érdemes lehet komparatív elemzés alá vonni a két kérdőívet minden reszpondens esetében.

A legnagyobb előrelépést feltehetően a tételek átfogalmazása jelentheti. A modellt illetően szükséges figyelembe venni azt a tényt is, hogy a kidolgozása óta eltelt évtizedek során az oktatási körülmények, az oktatást érintő kihívások jelentősen megváltoztak, így hasznos lehet a modell, illetve a mérőeszköz átértékelése és újragondolása.

A 21. században leginkább az inkluzív oktatást hatékonyan végző pedagógusra kellene helyezni a hangsúlyt, továbbá figyelembe kellene venni azt a tényt, hogy Szlovákiában a pedagógus szabadon választhatja meg az általa alkalmazott oktatási módszereket, ám a heterogén csoportokban történő munka már szinte magától értetődő folyamat, mivel minden osztályban megjelennek tanulási nehézségekkel vagy magatartási zavarokkal küzdő tanulók. Az együttműködés nemcsak a szülőkre és pedagóguskollégákra terjed ki, hanem kooperálni szükséges a tanulókkal, az iskolai támogató csapattal, külső szakemberekkel vagy épp az iskola partnereivel is.

A tanári éhatékonyágot mérő kérdőív eredményei rámutathatnak azokra a tényezőkre, melyeket szükséges lenne erősíteni a pedagógusképzés során. Szükség lenne olyan jellegű longitudinális vizsgálatokra is, melyek révén figyelemmel követhetjük a pedagógushallgatók esetleges képességeinek változásait a tanulmányaik során. Ezzel megcélozhatjuk a különböző tantárgyak hatékonyságának mérését is. A jövőben a mérőeszköz értékes lehet a jövődöbéli pedagógusok éhatékonyágának feltárására, potenciális problémák és hiányosságok előrejelzésére még a pályakezdés előtt.

Irodalom

- Avanzi, L. et al. (2013): Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69–78. doi:10.1016/j.tate.2013.01.002
- Baka, L. (2017): Norwegian teacher self-efficacy scale psychometric properties of the polish version of the scale/norweska skala poczucia wlasnej skuteczznosci nauczycieli psychometryczne wlasosci polskiej wersji narzedzia. *Medycyna Pracy*, 68(6), 743–755. doi:10.13075/mp.5893.00569
- Bandura, A. (1977): Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf> [Letöltés: 2022. június 13.]
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company, <https://www.scribd.com/document/394892404/Albert-Bandura-Self-Efficacy-The-Exercise-of-Control-W-H-Freeman-Co-1997-pdf> [Letöltés: 2022. november 9.]
- Beaton, D. E. – Bombardier, C. – Guillemin, F. – Ferraz, M. B. (2000): Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186–3191. doi:10.1097/00007632-200012150-00014
- Berg, D. A. G. – Kovács, L. F. (2018): Az iskolai tapasztalatok hatása a tanárok önhatékonysági meggyőződésére. *Issues in Educational Research*, 28(3), 530–544.
- Cerit, Y. (2010): Teacher efficacy scale. The study of validity and reliability and preservice classroom. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6(1), 68–85.
- Djigic, G. – Stojiljković, S. – Dasković, M. (2014): Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 593–602. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1206
- Dofková, R. – Kvintová, J. (2017): Development of attitude to mathematics in future primary school teachers as a determinant of their self-efficacy. *9th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN)*, Barcelona, Spain: IATED-INT ASSOC TECHNOLOGY EDUCATION & DEVELOPMENT, 3360–3365.
- Gavora, P. – Wiegerová, A. (2017): Self-efficacy of Students in a Preschool Education Programme. The Construction of a Research Instrument. *The New Educational Review*, 125–138. doi:10.15804/tner.2017.47.1.10
- Gavora, P. (2011): Measuring Self-efficacy of In-service Teachers in Slovakia. *Orbis Scholae*, 5(2), 79–94. doi:10.14712/23363177.2018.102
- Gavora, P. – Majerčíková, J. (2012): Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*, 22(2). doi:10.5817/PedOr2012-2-205
- Gibson, S. – Dembo, M. (1984): Teacher efficacy. A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. doi:10.1037/0022-0663.76.4.569
- Greger, D. (2011): *Jak čeští učitelé hodnotí vlastní efektivitu? Adaptace zahraničního dotazníku*. Brno: Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK v Praze.
- Khezerlou, E. (2013): Teacher Self-efficacy as a Predictor of Job Burnout Among Iranian and Turkish EFL Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 1186–1194. doi:10.1016/j.sbspro.2013.01.175

Khezerlou, E. (2017): Perceived Teacher Self-efficacy and Burnout. A Study of Relations and Predictors among EFL Teachers. *MODERN JOURNAL OF LANGUAGE TEACHING METHODS*, 7(8), 25–44.

Kóródi, K. – Jagodics, B. – Szabó, É. (2020): Az észlelt tanári éhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész). A Tanári Éhatékonyság Kérdőív és a Relatív Éhatékonyság Kérdőív pszichometriai vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(10), 38–52. doi:10.14232/ISKKULT.2020.10.38

Sajtos, L. – Mitev, A. (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Budapest: Alinea Kiadó.

Skaalvik, E. – Skaalvik, S. (2007): Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611

Tschannen-Moran, M. – Hoy, A. W. (2001): Teacher efficacy. Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Wertheim, C. – Leyser, Y. (2002): Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54–63.

Woolfolk Hoy, A. (2000): Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching. *American Educational Research Association*, www.coe.ohio-state.edu/ahoy/efficacy%2043%2022.pdf [Letöltés: 2022. december 15.]

An 18th-century scholar and doctor – Justus János Torkos

ALINKA AJKAY

Abstract

János Torkos was the chief physician of the city of Bratislava and one of the most distinguished and knowledgeable physicians of the 18th century. He was a prominent member of the Lutheran intelligentsia in Upper Hungary, a group that produced many eminent scholars. János Torkos authored several noteworthy medical records and letters of medical advice. He is also credited with publishing the first Hungarian bilingual book on the pricing of medicines. His scientific description of the Gófitz twins stands as a remarkable reflection of the medical achievements and understanding of his era. The story of these first scientifically described Siamese twins gained widespread attention across Europe, featured in numerous medical books, and became one of the great sensations of the time. According to Dr. Torkos, the cause of the twins' conjoined condition was attributed to *imaginatio materna*, i. e. maternal imagination.

Keywords: medical history; János Torkos; Taxa Pharmaceutica; Siamese twins; Gófitz girls; *imaginatio materna*

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – History of Education

DOI: 10.36007/eruedu.2025.1.092-099

Justus János Torkos was one of the most renowned and respected physicians of his time. He belonged to the upper-Hungarian Evangelical scholarly-literary class, which, from the 17th century onwards, became increasingly active in the scientific public sphere. The influence of this literary society extended well into the mid-19th century. Members of this group were typically Evangelical, multilingual, and graduates of foreign universities.

János Torkos was born on December 17, 1699, in Győr. From 1711, he was a pupil of the polymath Mátyás Bél at the grammar school in Banská Bystrica. The most notable private medical schools in Upper Hungary were located in Késmárk and Besztercebánya, where Károly Ottó Moller, long-time camp physician to Ferenc Rákóczi, taught. Moller not only educated his students but also provided scholarships for their studies abroad. Some of these students, including Justus János Torkos, gained knowledge in chemistry and pharmacy before continuing their education overseas.

Torkos studied in Bratislava and later at the University of Halle, where he earned his Doctoris Medici (Doctor of Medicine) degree on June 1, 1724. Upon his return to Hungary, he practiced medicine in Bratislava and Győr. In 1726, he was appoint-

ed county doctor of Komárom, and in the following year, he assumed the same role in Esztergom County. By 1731, Count Miklós Pálffy, the Elector of Bratislava, selected him as his personal physician. From 1740 until his death, Torkos served as the chief medical officer of the free royal city of Bratislava for 30 years.

In 1751, he was admitted to the Florentine Botanical Society, and a year later, he was honored as an honorary member of the Royal Society of London. János Torkos passed away on April 7, 1770.

Torkos was a pioneer in analyzing and describing Hungary's medicinal waters and compiled the first pharmacist's standard in Hungary. This document delineated the roles, duties, and rights of physicians, surgeons, pharmacists, midwives, and bath attendants. He also became the first Hungarian regulator of midwifery, establishing guidelines for the remuneration of obstetric procedures and surgeries. His writings primarily focused on domestic medicinal resources, though he also published fascinating medical case studies (*Rövid értekezés a pöstyéni fürdőről*, Pozsony, 1745; *Bonctani és orvosi megfigyelések az 1701. október 26-án Magyarországon, a Komáromon alul levő Szőny pusztán, a hajdani Brigetióban született és az 1723. február 13-án a pozsonyi orsolyita kolostorban elhalt és ugyanott eltemetett kéttestű lányszörnyszülőtről*, Pozsony, 1764; *Az édesvízfürdő, azaz a dunai fürdő hasznos voltáról és használatáról*, Pozsony, 1765.).

In his later years, Baron László Amade (1704–1764) came into closer contact with János Torkos, one of the most renowned physicians of his time. Amade had been suffering from chronic health issues since the 1750s, including gout and stomach problems. He sought relief from numerous remedies and consulted many doctors, some of whom offered misguided treatments, before turning to Torkos. The Amade family papers, preserved in the Hungarian National Archives, include fifteen letters written by János Torkos to the poet. These letters are of significant medical interest. In them, Torkos recommends treatments such as pills for constipation and a herbal tea with milk to alleviate morning thirst, described as being „more like beer.” One of the most frequently suggested remedies is oat water, which Torkos details should be prepared using Danube water or wine. For insomnia, Torkos advises Amade to sleep during the day if he cannot sleep at night. Before meals, he suggests taking rhubarb powder to „lighten the chair,” complemented by the use of oregano for health benefits. These letters date from the poet's final year, with the first written on May 16, 1763, and the last on September 29, 1764. Unfortunately, the treatments prescribed by Torkos were insufficient to reverse the damage caused by previous mistreatment and Amade's weakened condition. László Amade passed away three months later, on December 22, 1764. (Ajkay 2008).

The First Price Regulation for Medicines in Hungary

János Torkos's *Taxa Pharmaceutica Poseniensis*, published in 1745, was the first binding pharmaceutical price regulation in Hungary. It primarily followed the Vienna Pharmacopoeia of 1729. The book lists medicines in four languages—Latin, Hungarian, German, and Slovak—providing a comprehensive overview of the 18th-cen-

tury pharmacopoeia. This pharmacopoeia consisted of plant, animal, and mineral substances, as well as their preparations and compound medicines.

The mineral substances listed included natural minerals, purified or processed materials, and artificial products such as metallurgical byproducts. These were used both directly and through chemical processes to create various compounds and preparations. The extensive range of chemical products manufactured in pharmacies highlights the fact that 18th-century pharmacies functioned as significant chemical laboratories.

During this period, medical care was not exclusively provided by trained physicians. Various practitioners, including „witch doctors,” midwives, olejkars (folk healers using oils), and barbers, also offered treatments. This chaotic state of medicine is reflected in incidents such as the witch trial in Fejér County on November 9, 1746, where a midwife, Erzsébet Tóth (Jánosné Lutor), was accused of curing a man’s illness „too quickly” (Schneider, 1934).

In the mid-18th century, Maria Theresa’s health reform program sought to bring order to this disorganized state of medicine. The coexistence of scientific and folk medicine during this time is evident in the dual terminology: Latin terms were used by scientific doctors, while vernacular names persisted in folk medicine (e.g., *scarlatina*—scientific term for scarlet fever—was commonly referred to by descriptive names based on its symptoms).

János Torkos was a highly qualified doctor who practiced modern medicine grounded in exact, naturalistic, and experimental methods. By this time, the principles of modern medicine were heavily influenced by Paracelsus, replacing the older Hippocratic-Galenic humoral pathology. The latter emphasized the balance of bodily fluids (e.g., blood, yellow bile, black bile, and phlegm), while Paracelsus introduced a new paradigm.

Paracelsus: A Revolutionary in Medicine

Paracelsus, a 16th-century pioneer, viewed disease not as an imbalance of bodily fluids but as a localized chemical disorder requiring chemical treatments. He emphasized the healing power of nature and explored the properties of substances using his „three chemical archetypes”—salt (solidity), mercury (moisture), and sulfur (combustibility). According to Paracelsus, the human body was a site of chemical metabolism and detoxification, governed by its „internal alchemist.” He described how toxins were eliminated: arsenic through the ears, sulfur compounds through the nasal passages, and mercury through the skin.

Paracelsus’s contributions to medicine were vast. He was a practical scientist who made his own medicines and is regarded as the father of toxicology. Alchemy played a central role in his medical practices, as he used it to prepare remedies, which often consisted of herbs and metals. He introduced the use of chemical and mineral elements (iatrochemistry) for internal treatments, a groundbreaking approach at the time. For instance, while earlier practitioners primarily applied chemicals externally, Paracelsus used substances such as mercury, sulfur, and

iron compounds internally to treat illnesses.

These innovative principles of Paracelsus laid the foundation for modern pharmacology, influencing physicians like János Torkos, who integrated these methods into their practice.

All these principles are evident in the medical practice of Justus János Torkos. His studies in balneology—an area also highly valued by Paracelsus—further reflect these influences. Torkos's *Taxa Pharmaceutica Posoniensis* contains not only herbal and animal-derived raw materials but also many minerals that are no longer used in modern pharmacy. However, the terminology can often be misleading due to the numerous synonyms for these substances, with the same name sometimes referring to multiple items.

In addition to minerals, the *Taxa* includes products obtained through physical or chemical processes, such as alumina, silver leaf, gold leaf, and Venetian tin, as well as purified sealing earths (sigillates) made from clay. Precious stones also feature prominently, continuing a tradition that favored gemstones over metals or other minerals from antiquity onward. Among these were corals and real pearls, which were highly prized.

Paracelsus was well-versed in lithotherapy, a therapeutic approach where each stone was believed to possess a corresponding power (virtus). Gemstones were used in two ways: first, as objects with inherent healing properties according to esoteric lithotherapy, and second, powdered and mixed into medicines (mixtum compositum). By the Age of Enlightenment (late 18th to early 19th century), gemstones were largely omitted from pharmacopoeias, though esoteric lithotherapy has regained popularity in recent times.

The *Taxa* is unique in its era for being written in four languages: Latin, Hungarian, German, and Slovak. This multilingual presentation ensured that the Latin names of remedies could be understood by a wide audience across Hungary. In his Latin introduction, János Torkos admitted that his greatest challenge was with the Hungarian names. Nevertheless, he made a concerted effort to address this, striving to contribute to the prestige of the Hungarian language.

To support his work, Torkos consulted several earlier lexicons and herbaria, but he often created new terms from his own manuscripts and notes. Alongside the names of plant, animal, and mineral ingredients, the *Taxa* also includes terms for diseases and body parts, reflecting its comprehensive scope.

The First Hungarian Siamese Twins

János Torkos's scientific approach is evident in his Latin description of the first known Hungarian Siamese twins, Ilona and Judit Gófitz, born on October 26, 1701, in Ószőny near Komárom (Torkos, 1757). In his account, Torkos begins by attributing this unique case of conjoined twins to the miraculous power of *imaginatio materna* (maternal imagination). This theory was one of the most widely accepted explanations for birth abnormalities from the 16th to the 18th centuries, spanning the Renaissance and Enlightenment periods.

The theory of *imaginatio materna* posited that during pregnancy, a mother's imagination could significantly influence the physical appearance of her unborn child. This idea was particularly applied in cases of deformities or abnormal births. It stemmed from the belief that women's bodies were highly sensitive to powerful external events or stimuli during pregnancy. Many surviving accounts describe instances where pregnant women, exposed to traumatic or emotionally intense situations, allegedly projected these experiences onto the developing fetus. Consequently, any birth defect was often attributed to the mother's actions or emotional state.

Torkos recounts that in the early weeks or months of her pregnancy, the twins' mother had frequently observed mating dogs huddled closely together, with their heads turned in her direction. She would often recall these images, which, according to the theory of *imaginatio materna*, led to the birth of her conjoined children („*Mater enim hujus bicorporis, primis graviditatis suae mensibus vel potius hebdomadis, attentius contemplantur canes coeuntes, arctius cohaerentes, et capitibus erga se invicem quodammodo conversos, eosque sibi crebrius praefigurabat.*” Torkos, 1757, 311).

Between 1706 and 1709, Ilona and Judit Gófitz were taken on a European tour by János Csúzi Cseh, a Reformed pastor and doctor of the village of Szőny, known for his skill in treating gout. According to István Weszprémi's 1774 work on the history of medicine, Csúzi essentially „purchased” the children from their parents and traveled with them throughout Western Europe, visiting countries such as Germany, England, France, Italy, Poland, the Netherlands, Austria, and the Czech Republic, earning significant sums by exhibiting them (Weszprémi, 1960).

During this time, when the twins were between the ages of 5 and 8, Csúzi commissioned an etching of the girls, accompanied by a dystich poem he composed. The twins became widely known across Europe, with medical descriptions of them published in German and English. These accounts noted that the girls were multilingual, speaking German and French in addition to Hungarian. Eventually, their situation changed when Prince Ágost Keresztély of Saxony, who was also the Archbishop of Esztergom, intervened. He „redeemed” the girls from their exploitative tours to prevent further corruption by Csúzi or others. The prince placed the twins in the convent of the Ursulines in Bratislava, where they lived until their deaths on February 23, 1723.

Returning to János Torkos's description of their birth, he writes that Ilona's body appeared first, up to her navel, and then, three hours later, her legs were born, along with Judit's body, which was attached to her. Ilona's body was larger and stood more upright, while Judit's was smaller and leaned at an angle. Although their bodies were joined from behind, below their abdomens, their faces and torsos turned toward each other, allowing them to sit, walk, and move backward with ease.

The twins shared a single abdominal opening located between their two buttocks, as well as Ilona's right thigh and Judit's left. They had one vaginal opening, hidden between their four legs, making it invisible when they stood. Although they had two separate pathways for excreting waste, it was observed that when one

defecated, the other felt pressure as if experiencing the same process. Similarly, when either twin urinated—though not always simultaneously—both felt the urge. As a result, if one twin needed to urinate, the other could not deny the sensation.

Despite their shared condition, the twins had a complex relationship. In their youth, they cared for each other tenderly, often embracing. However, they also quarreled frequently. In such instances, one twin would sometimes carry the other on her back or drag her in the desired direction („In partu, primum prodiit umbilicotenus Helenae corpus; post tres demum horas editi sunt ejus pedes, cum adnexo corpore altero Judithae. Helena corporis statura erat altior et rector, Judithae brevior et obliquior; et quamvis infra lumbos, a tergo, in unum corpus concretae fuissent, attamen vultu et corporibus, semilateraliter, erga se fuerant conversae, ut commode sedere, lentoque gradu procedere et recedere potuerint. Unus communis ipsis erat alvi exitus, intra duas nates, seu Helenae dextrum et Judithae sinistrum femur, situatus. Unam quoque habebant vulvam, intra quatuor pedes reconditam, ut dum erectis starent corporibus, ne vestigium ejus conspicuum esset. Quoad duos istos excretionum meatus, observatum est, quod, una excretionem alvi moliente, altera quoque nisum egerendi senserit; in reddenda vero urina, quae libet, diverso tempore, stimulos habuerit: quamobrem altera ad urinae missionem sollicitata, altera subinde recessum negavit. Unde in juventute, utut alias semper semet tenerrime amarent et amplexarentur, saepius altercationes inter ipsas exortae, et alterutra aliam vel dorso injectam abripuit, vel colluctando eo, quo vellet, protraxit.” Torkos, 1757, 311–312).

When Judit was six years old, she experienced paralysis on the entire left side of her body. This illness left her weaker, slower, and less intellectually capable throughout her life. Ilona, by contrast, was more agile, studious, and physically attractive. Just as their bodies differed, so too did their mental and physical functions, whether they were healthy or ill.

Although they often experienced illnesses simultaneously, the nature of their illnesses differed. Judit was more prone to sickness, whereas Ilona rarely fell ill or showed signs of weakness. When they suffered from different ailments, they were treated with separate medications. For instance, Ilona might suffer from pleurisy while Judit only experienced a slight fever. Similarly, one could have symptoms like sneezing, a cold, or colic, while the other remained healthy.

In cases where one twin was in better condition, medical interventions were performed on the healthier twin. For example, an incision would be made on the twin in a more stable state.

The twins began menstruating at the age of 16 and continued to do so for the rest of their lives. However, their cycles were not synchronized and differed in timing, intensity, and accompanying discomfort. One twin often experienced more difficulty than the other. Judit, in particular, frequently suffered from illnesses and experienced various hysterical and emotional issues. Her health challenges further distinguished her from Ilona („Anno aetatis sexto, Judithae paralysis totius partis sinistrae; obtigit ex qua affectione, utut convaluisset, per totam vitam suam debilior, tardior, et stupidior perstitit; e contra Helena semper agilior, docilior, et formosior fuit. Prout diversa erant corpora, ita functionum vitalium, animalium, et naturalium,

magna in utroque corpore, tam in sano quam aegroto statu, observata est differentia. Et quamvis variolas et morbillos uno eodemque tempore habuissent, reliqui tamen morbi eis non erant communes. Cum Judith saepius convelleretur, Helena nec alterata nec debilitata fuit. Helena erat pleuritica. Judith benigniore febre laboravit: altera tussi, catarrho, colica afflicta, altera sana exstitit. Hinc etiam quaelibet, pro suo diverso statu, diversis medicamentis tractabatur: phlebotomia autem semper in saniore et vegetiore celebrabatur. Anno aetatis decimo sexto, menstrua comparuerunt, quae deinde per totam vitam, non tamen aequali tempore, modo, et quantitate successere. Subinde alterutra majores hinc sensit molestias; Judith vero crebrius convellebatur, variisque hystericis et pectoris affectionibus obnoxia fuit.” Torkos, 1757, 312).

At the age of 22, on February 8, Judit fell seriously ill and subsequently lapsed into a coma, remaining in that state until her death at dawn on February 23. During this time, Ilona suffered from a mild fever and frequent fainting spells, which left her extremely weakened. Although her mind and speech remained perfectly clear, she suddenly began to show signs of agony just three minutes before Judit’s passing. Remarkably, the twins died almost simultaneously („Anno aetatis vicesimo secundo, seu A.C. 1723, the 8 Febr. Judith fortiter convulsa est, postea comatosa, usque ad mortem, quae die 23 Febr. mane contigit, perstitit. Intra hos dies Helena febricula laboravit, eique accesserunt crebriores lipothymiae, quibus tandem ita debilitata est, ut integra quamvis mente et loquela, subito, tribusque horae minutis prius quam Judith, in agonem inciderit: postea vero ambae, post brevem agonem, uno ferme momento expiraverint.” Torkos, 1757, 313). Afterwards, the twins’ bodies were dissected. Each had their own separate organs. In Ilona’s body, everything was found to be healthy, but in Judit’s body, the heart was abnormally large, the pericardium was enlarged, and the right lobe of the lung was decayed. Apart from these abnormalities, both twins had healthy internal organs, including livers, spleens, pancreases, kidneys, and so forth. Their shared uterus, ovaries, bladder, and vaginal structures extended from both bodies and terminated in a common vaginal canal („Corporibus post mortem dissectis, reperta sunt in quolibet corpore viscera singula: In Helenae omnia sana; in Judithae thorace vero cor nimis magnum, fortissimo pericardio velatum, et pulmonum dexter lobus putridus: [...] In abdomine utrinque viscera omnia sana et integra. Quodlibet corpus suum habuit hepar, splenem, pancreas, renes, vesicam, uterum cum ovariis, tubis Fallopianis, et portione vaginae, quae utrinque concurrentes unam communem vaginam efformarunt. Partes genitalium externorum, praeter commune orificium vaginae, cuilibet erant propriae [...]. Ventriculus cum intestinis, in utraque, naturaliter erant situata; intestina recta autem utrinque ad os sacrum reflexa et coalita, unum satis amplum et communem canalem confituerunt.” Torkos 1757, 313). Externally, their genital organs were separate, except for the shared vaginal opening. Internally, their abdomens and organs were naturally arranged, but Judit’s right ovary was inclined toward the sacrum and fused, forming a common duct. Consequently, their sacrum was also shared.

János Torkos was able to publish such a detailed account of the twins in 1757 in the *Philosophical Transactions of the Royal Society* in London. This was possi-

ble because he had access to the records of his father-in-law, Károly Rayger, who served as the local physician until 1731. Rayger had also been the personal doctor of Prince Pálffy. After Rayger's death, Pálffy appointed János Torkos as his family physician.

Summary

From all of this, it becomes evident that Justus János Torkos was an eminent and highly respected physician of his era. He was a member of several foreign scientific societies and an advocate of progressive medicine. However, he was not yet fully free of the intellectual constraints of earlier theories, such as *imaginatio materna*, which still influenced his thinking.

Literature

Ajkay Alinka (2008): „Ezen új esztendőnek minden részit, hogy szerentsésen tölthesse jobb egészséggel, szívesen kívánom.” (Torkos János doktor levelei Amade Lászlónak). In „*Ember lenni mindég, minden körülményben.*” *Tanulmányok Kiczenko Judit születésnapja alkalmából*, ed. by Emil Hargittay, Anikó Radvánszky, 7–23. Piliscsaba: PPKÉ BTK.

Báthory Orsolya (2022): „Archeusok, robbanékony részecskék, koralltinktúra. Textusok és új kontextusok a 17. századi magyar vonatkozású irodalomban”. In *Betegség és gyógyulás a kor újkori irodalomban (1450–1760)*, ed. by Eszter Draskóczy and Mihály Etlinger, 497–515. Budapest: reciti.

Schneider Miklós (1934): *Fejérmegyei boszorkányperek*. Székesfehérvár: Vörösmarty Nyomda.

Torkos Justus János (1757): *Observationes Anatomico-Medicae, de Monstro bicorpeo Virgineo A. 1701. die 26 Oct. in Pannonia, infra Comaromium, in Possessione Szony, quondam Quiritum Bregetione, in lucem edito, atque A. 1723. die 23 Feb. Posenii in Coenobio Monialium S. Ursulae morte functo ibidemque sepulto. Authore Justo Johanne Torkos, M. D. Soc. Regialis Socio. XXXIX. Observations anatomico-medicae, de monstro bicorporeo virgineo a. 1701. 26 Oct. In Pannonia, infra comaromium, in possessione szony, quondam quiritum bregetione, in lucem edito, atque A. 1723. 23 Feb. Posenii in Coenobio Monialium S. Ursulae morte functo ibidemque sepulto. Authore Justo Johanne Torkos, M. D. Soc. Regalis Socio.*

Weszprémi István (1960): *Succincta Medicorum Hungariae et Transylvaniae Biographia centuria prima, Lipsiae, MDCCCLXXIV./ Magyarország és Erdély orvosainak rövid életrajza, első száz*, transl. Aladár Kóvári, 53–61. Budapest: Medicina Könyvkiadó.

Wlassics Gyula oktatásügyi reformjainak visszhangja a korabeli pozsonyi magyar elit körében (1895–1903)

KORPÁS ÁRPÁD

The resonance of Gyula Wlassics' educational reforms among the Hungarian elite in Bratislava (1895-1903)

Abstract

The present paper gives an insight into how the contemporary Hungarian intellectuals in Bratislava reflected on the steps and plans of the Hungarian Minister of Religion and Public Education, Baron Gyula Wlassics, in the columns of the Hungarian daily newspaper *Nyugatmagyarországi Híradó* in Bratislava between 1895 and 1903. The period of Wlassics was marked by the approval of some of the reform laws in Hungarian church policy (secularisation), as well as a series of educational reforms (the establishment of hundreds of public schools, the admission of women to certain university faculties, etc.) The Hungarian elite in Bratislava and Bratislava County at the time followed the minister's steps in the field of national education and the gradual Hungarianisation of schools, as the Bratislava region was also one of the multi-ethnic regions of contemporary Hungary. The authors of the paper also dealt with various aspects of physical education in schools, the status of teachers and women's education (for example, they called for the establishment of a girls' secondary school).

Keywords: *Nyugatmagyarországi Híradó*; Wlassics Gyula; Pozsony; education; nationality issues; Hungarianisation; Hungarian Minister of Religion and Public Education

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – History of Education

DOI: 10.36007/eruedu.2025.1.100-113

Bevezetés

Jelen dolgozat arról nyújt rövid áttekintést, hogy miként reflektált a korabeli pozsonyi magyar értelmiség a *Nyugatmagyarországi Híradó* napilap hasábjain az 1895 és 1903 közti magyar vallás- és közoktatásügyi miniszter, báró Wlassics Gyula oktatáspolitikai reformokkal kapcsolatos lépéseire és terveire.

Wlassics a szaktárca élén

Báró zalánkeméni Wlassics Gyula (Zalaegerszeg, 1852. március 17. – Budapest, 1937. március 30.) az 1895. január 15-től 1903. november 3-ig terjedő időszakban volt Magyarország vallás- és közoktatásügyi minisztere (1899. február 26-ig báró Bánffy Dezső, utána Széll Kálmán kormányában). Az 1892-től 1905-ig a Szabadelvű Párt képviselőjében országgyűlési mandátummal bíró politikus jogászként és közjogi íróként, valamint a Magyar Tudományos Akadémia tagjaként is ismert. Hosszú időn át (1906–1933) a Közigazgatási Bíróság elnöke volt. E tisztségéből kifolyólag 1918-ig az országgyűlés főrendiházi, 1927-től pedig felsőházi tagja volt (előbbinek 1918-ban néhány hónapig, utóbbinak 1927-től 1935-ig egyben az elnöke is; a főrendiházat 1918 és 1927 közt nem hívták össze, 1927-től pedig már felsőház néven működött) (Jónás 2002).

Bár ez az áttekintés oktatáspolitikai kérdésekre fókuszál, röviden ki kell térnünk a 19. század végi magyarországi egyházpolitikai reformtörvényekre is. Ezek közül hármat Wekerle Sándor 1892 és 1895 közti első kormánya fogadtatott el 1894-ben. A házassági jogról szóló XXXI. törvénycikkely bevezette a világi illetékes személy előtt kötendő és bíró által felbontható polgári házasság intézményét, a XXXII. törvénycikkely alapján a felekezeten kívüli egyes családokban a szülők megállapodhattak, hogy gyermekük mely keresztény-keresztény egyházhoz tartozzon, a XXXIII. számú jogszabály pedig kötelezővé tette az egységes állami anyakönyvezést (Fazekas 2012).

A katolikus klérussal, a főrendiház egy részével és az uralkodóval, I. Ferenc Józseffel is ellentétbe kerülő Wekerle 1895 januárjában a törvények jóhívagya fejében kénytelen volt távozni posztjáról – fél évvel azután, hogy első vallás- és közoktatásügyi minisztere, a katolikus hitét gyakorló gróf Csáky Albin a kialakult feszültség miatt lemondott. A Wekerle-kormány fennmaradó hónapjaiban báró Eötvös Loránd irányította a szaktárcát (Pölöskei – Gergely – Izsák 1997). A Wekerle bukása után alakult Bánffy-kormányban már Wlassics vezette a vallás- és oktatásügy területét.

Wlassics minisztersége első évében, 1895-ben vitte keresztül a Csákytól „örökölt” további két egyházpolitikai reformjavaslatot: az egyik alapján az izraelita is bevett vallássá vált, a másik pedig a vallás szabad gyakorlatát szavatolta (Katus 2012).

Oktatásügyi szempontból különösen fontos, hogy – báró Eötvös József, az 1867-es kiegyezés utáni első vallás- és közoktatásügyi miniszter koncepciójához igazodva – Wlassics megbízatása idején több mint ezer új állami népiskola kialakítását tűzték ki célul, és ezek közül több száz létre is jött. Engedélyezték a nők felvételét az egyetemek bölcsészeti, gyógyszerészeti és orvosi karaira. A miniszter a felsőoktatás terén nagy állami beruházásokat irányított vagy indított el Budapesten és az 1872-ben alapított kolozsvári egyetemen. Bevezette az adjunktusi intézményt, hogy a professzorok mellett fiatal oktatók biztosíthassák a felsőfokú képzés folytonosságát. Az orvostanhallgatók esetében kötelezővé tette a tényleges orvosi praxis előtti egyéves kórházi gyakorlatot (Mann 2002).

A Nyugatmagyarországi Híradó

A dualizmus korában a gazdag sajtóhágyományokkal bíró, a századfordulóra már több mint 65 ezer lakosú Pozsonyban is fellendült és modernizálódott az újságírás. A korabeli magyar trendeket követve a városban 1873-tól több magyar hírlap jelent meg egymás után. Az 1890. szeptember 14-től heti hat számmal jelentkező *Nyugatmagyarországi Híradó* két korábbi periodikum egyesítésével jött létre. Az egyik elődlap az id. Vutkovich Sándor (1845–1905) jogakadémiai tanár, irodalomtörténész és publicista, a Toldy Kör tiszteletbeli elnöke által alapított *Pozsonyvidéki Lapok* volt (1873–1890, kezdetben heti két, majd három számmal). A másik elődlapnak az Orbók Mór (1853–1930) pedagógus és tankönyvíró által életre hívott, de 1888-tól id. Vutkovich vezette *Pozsonymegyei Közlöny* (1887–1890) hetilap tekinthető (Korpás 2021).

A *Nyugatmagyarországi Híradó* az 1875 és 1905 közt kormányzó, az 1867-es államjogi koncepciót követő, a klasszikus liberalizmus ideológiáját és a nemzetállami eszmét valló Szabadelvű Párthoz állt közel. „Mint hírlapi közeg hazafiasan szolgálja, alapítója szellemében, a hazai s nemzeti ügyet. Politikai iránya a nemzeti szabadelvűség, melynek legfőbb célja a nemzetállamnak a kiépítése. Nemzetiségek lakta vidéken e lap valóban nemes missziót teljesít. Társadalmi és kulturális téren is a nemzeti eszme vezérli” – írta a lapról 1905-ben Ortvay Tivadar (1843–1916) pozsonyi helytörténeti kutató (Ortvay 2008).

A korabeli pozsonyi magyar elit a Pozsony vármegyében működő iskolák lehető legteljesebb magyarnyelvűsítésére törekedett, ezért az újság rendszeresen kitért a közoktatás magyarosításával kapcsolatos esetekre, fejleményekre. A Magyarország egyéb régióiból felhozott példák ismertetése és véleményezése ugyanis alkalmat adott a pozsonyi és/vagy Pozsony vármegyei magyarosodás-magyarosítás tematizálására.

A nemzetiségi kérdés tehát nem csupán Pozsony vármegye kapcsán foglalkoztatta a lap szerkesztőit és szerzőit. Jóval nagyobb régióra figyeltek oda, mert a *Nyugatmagyarországi Híradó* működését a királyi ítélőtáblák és királyi főügyészségek szervezéséről szóló, 1890. évi XXV. törvénycikkely értelmében 1891. május 1-jén létrehozott Pozsonyi Királyi Itélőtábla egész illetékességi területére ki akarták terjeszteni.¹ Az említett illetékességi terület Nyugat- és Északnyugat-Magyarország nemzetiségileg vegyes (elsősorban szlovák és magyar, részben német) lakosságú régiójának számított, ugyanis a pozsonyi ítélőtábla alá rendelték az aranyosmaróti, a nyitrai, a pozsonyi, a rózsahegy-i és a trencsényi törvényszéket (Korpás 2025).

Az asszimiláció gyakori tematizálása a felelős szerkesztők szakmai és ideológiai profiljából is adódott. A *Nyugatmagyarországi Híradó* alapítója, id. Vutkovich Sándor munkásságában (különösen publicisztikájában) fontos tényezőnek számított a nemzetállami koncepció érvényre juttatása. Ugyanez állapítható meg az egyik elődlapot, a *Pozsonymegyei Közlönyt* szerkesztő Orbók Mórral kapcsolatban is. Ő 1882-től társszerkesztője volt a *Felvidéki Nemzetőr* című nyitrai lapnak, amely

¹ *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1890. szeptember 24., 3.

a felső-magyarországi magyarorsítást zászlajára tűző Felvidéki Magyar Közművelődési Egyesület (FMKE) létrehozását kezdeményezte. A szervezetnek egyébként a kezdeti elképzelések szerint Pozsony lett volna a székhelye, de az első közgyűlés Nyitra mellett döntött (Vesztróczy 2024).

A pozsonyi magyar napilap Wlassics oktatáspolitikájáról

A Nyugatmagyarországi Híradó viszonyulása az oktatásügyi kérdésekhez

Bár a téma alaposabb elemzést igényelne, úgy tűnik, más tárcák lapbéli prezentálásával egybevetve Wlassics minisztériuma arányon felül szerepelt a *Nyugatmagyarországi Híradó*ban. Feltételezhető, hogy ebben – a szakterület kétségkívüli fontosságán túl – több helyi tényező is szerepet játszhatott. Az egyik az, hogy az újság alapkoncepcióját meghatározta az előlapjaiból átörökitett jelleg, hiszen a *Pozsonyvidéki Lapok* a címlapján szereplő meghatározás szerint kezdetben „Pozsonymegye s a pozsonyi tankerületi tanítóegylet hivatalos közlönye” volt, később pedig „Pozsonymegye, a pozsonymegyei gazdasági egylet, a pozsonymegyei iskolatanács, s a pozsonyi tankerületi tanító-egylet hivatalos közlönye” (DIKDA 2025). Az oktatásügyi témáknak szentelt nagyobb figyelem további oka lehetett, hogy a *Nyugatmagyarországi Híradó* tulajdonosa és több munkatársa (például az áttekintésünkben idézett Prém József vagy Plachy Bertalan) pedagógusként tevékenykedett. Harmadrészt a dualizmus kori Pozsony folyamatosan szorgalmazta a helyi iskolahálózat bővítését, a jogakadémiák státuszának rendezését és a pozsonyi tudományegyetem létrehozását, s ezért nagy figyelemmel kísérte az országos és regionális oktatáspolitikai ügyeket.

A lap üdvözölte, hogy a megbízatása kezdetén Wlassics energiáit is lekötő szekularizációs jogszabályok elfogadtatása után a szaktárca behatóbban foglalkozhat a közoktatásüggyel. Prém József (1850–1910) pozsonyi állami főreáliskolai tanár, a Toldy Kör főtítkára kifejtette, hogy az egyházpolitikai törvények körüli huzavona egyértelműen hátráltatta a minisztert az oktatási reformok keresztülvitelében.

Nap-nap után látjuk, hogy [Wlassics] nem csak a vallásügyek, hanem a közoktatás minisztere is akar lenni. Ha az egyházpolitika sikeres érvényesítése roppant áldozatot követelt: ebben az áldozatban a társadalmi béke rövid ideig tartó megbolygatása, a pártok szembeszállása, egy sor nagy talentum elkoportatása együtt véve mind csekély rész; hanem igenis nagy rész az a tömérdek időfecsérlés, mely megfosztotta az ezredéves nemzetet a kultúra sok áldásától, a közoktatás jelentékeny haladásától. A millenium előtti pár évben minden esztendő egy évtizedet jelent, és minden év, mely meddön múlik el, mind megannyi évtizedre veti hátra a magyar civilizációt.

A főreáliskolai tanár azt is hozzáfűzte, hogy a szekularizációs törvények körüli vita már gróf Csáky Albin minisztersége idejétől (egészen pontosan a javaslatok 1893-as előterjesztése után) fékezte a tanügyet, bár „még senki sem sejtette akkor, hogy az egyházpolitika s az ebből származó zavarok egyszeribe útját állják minden oktatásügyi haladásnak” (Prém 1895a).

Tegyük hozzá, hogy Wlassics fellépésekor szakmai berkekben országszerte feszültséget keltett az oktatásügyi lépések kényszerű halasztása-késedelme. Példaként idézzük Király Pált (1853–1927), a fehértemplomi (Bela Crkva, ma Szerbia) állami főgimnázium igazgatóját, aki ekkoriban szintén úgy gondolta, hogy az új miniszter „száz meg száz félbenhagyott munkát talál hivatalában, csak ezeket fejezze be, s már akkor is nagy, de megbecsülhetetlen szolgálatokat tesz a következő nemzedéknek”. Király szerint „az elvi harcok lezajlása után tehát teljes erélyvel kell hozzálátni a javításhoz, közoktatásunknak mind a három fokozatán, hogy Magyarország ne csak névleg, de tényleg is kulturállam legyen” (Király 1895).

Két héttel Wlassics miniszteri beiktatása után Plachy Bertalan (1846–1905) pozsonyi kerületi tanfelügyelő és királyi tanácsos a *Nyugatmagyarországi Hirdető*ban azt fejtegette, hogyan kellene közelítenie az új tárcavezetőnek az 1868-as népiskolai törvény tervezett módosításához. Figyelmeztetett, hogy a jogszabály „által megteremtett intézményeknek 25 éves múltja van s hatásuk átment a nemzet köztudatába”. Éppen ezért óvatos reform szükséges, mert „az állami tevékenység egy ágának sincsen oly konzervatív természete, mint a közoktatásnak, a melyre vonatkozó organikus törvények revíziója az európai kultur államokban csak a tér és idő nagy próbájának alávetett hosszú időközökben s mindig az alapelvek megbotyogtatása nélkül történt”. Plachy úgy gondolta, „a kulturális intézmények feltétele: az állandóság, s ha valahol, úgy a közoktatásügy terén áll azon kormányzati elv, hogy eredménytelen minden törvényhozás, melyet a nemzet közvéleménye nem támogat” (Plachy 1895).

Plachyhoz hasonlóan Prém is meglelégedéssel nyugtázta, hogy Wlassics ígéreteinek „sorjában való beváltására már is megvannak a tanu jelek”. Addigra ugyanis a Országos Közoktatási Tanács megvitatta a középiskolai tanterv revízióját, „a görög és olasz tanulmányutat az egyiptomi, aztán a norvég követi, hogy tanáraink látóköre szélesbüljön”. A tankönyvirodalom „mostoha állapota mihamarább meg fog javulni”, az egyetemi tanárok képzése „a legégetőbb tervek egyike lett”, és megoldódni látszik a középiskolai tanárok internátusi elhelyezésének a kérdése is. Rendezték a tornatanítók fizetését, és kerületi tornabemutatók formájában megvalósul az ún. játéktanfolyam (Prém 1895a).

A pozsonyi főreáliskolai tanár külön vezércikkben foglalkozott az iskolai tesztelés reformjával.

Most a mikor napirenden van az a nemzetközi óhaj és terv, mely immár valósul is, hogy a régi olimpusi játékokat egész fényükben fölelevenítsék – utal a szerző az első újkori, 1896-os athéni olimpia előkészületeire –, a mi magyarországi reformjaink még inkább nyernek jelentőségben, fontosságban. Dr. Wlassics Gyula miniszter, ki oktatásügyünket egészen a modern színvonalra emeli és mindig célszerű intézkedésekre törekszik: mindek előtt a tornatanárok helyzetét javította meg.

A cikkíró ezzel összefüggésben figyelmeztetett az iskolai játéztóterek fontosságára (Prém 1895b). Már Csáky Albin idején, 1893-ban miniszteri körirat szorgalmazta a törvényhatóságoknál a tanulóifjúságot szolgáló játéztóterek létesítését, de Wlassics is csak később, 1897-ben hozta meg azt az első rendeletet, amely kimondta, hogy

az új elemi iskolákban 300 négyzetméternyi játékerteret kell biztosítani az osztályoknak (Földváry 2020). A periodikum tudósított az 5-6000 tanuló bevonásával tervezett millenniumi tornaverseny előkészületeiről² és a diákság körülbelül négyezer résztvevővel lezajlott 1901-es országos tornaversenyéről is.³

A napilap időnként helyet adott az oktatáspolitikát óvatosan bíráló véleményeknek. Sebestyén Árpád, a pozsonyi izraelita polgári fiúiskola magyar nyelv, földrajz, természetrajz és ének szakos tanára egy 1902-es cikkében kritikát fogalmazott meg a középiskolai képzés egységesítésével kapcsolatban. Előrebocsátotta, hogy „dacára a sok üdvös rendeletnek és újításnak, amellyel Wlassics Gyula, ez a fáradhatatlan kulturférfiú törekszik a rozoga rendszeren javítani”, még nagyon sokat kell tenni az európai színvonal eléréseért. Elutasította azt a kormányzati álláspontot, miszerint a gimnáziumok elsősorban a tudományegyetemekre, a reáliskolák pedig a budapesti Műegyetemre készítik fel növendékeiket. Sebestyén szerint egyre több gimnazista állta meg a helyét a Műegyetemen, és – latinból póttérettségizve – egyre több reáliskolát végzett diák tanult tovább sikeresen a tudományegyetemen. A tanár javaslatot is megfogalmazott: az összehangolt középiskolai képzés terén „az egység tulajdonképp csak az alsó osztályokra terjedjen ki, a felsőbb osztályok pedig elágazásokkal bírjanak”, mert „a szülők fel volnának mentve a korai pályaválasztás gondja és szüksége alól, másrészt pedig nagy mértékben csökkenne a pályatévésztettek száma”. Idézte a szerző Wlassics panaszát, hogy míg a középiskolák túlszűfoltak, a kereskedelmi és ipariskolákban kevesebb a diák. „És ez tényleg így van; sőt azok a szülők, a kik gyermekeiket az ipariskolába küldik, nem tekintik egyébnek ezt az intézetet – ha még oly hasznos és magasabbrendű ügyességre is képesít –, mint menedékháznak, a melyben mindenünnen kikapott, vásott erkölcsű és csekély tehetségű gyermekekkel kísérlelnek meg végpróbát.” (Sebestyén 1902)

A nők képzésével kapcsolatos reformok

Nagy volt a visszhangja a *Nyugatmagyarországi Híradó*ban annak, hogy Wlassics 1895 decemberében rendeletileg engedélyezte a nők hallgatói jogviszonyát a magyarországi egyetemek orvosi, gyógyszerészeti és tanárképző karain (Magyarországi Rendeleték Tára 1895). A miniszter eredeti elképzelése szerint az egyetemek minden világi fakultása és a Műegyetem is megnyílt volna a nők előtt, de I. Ferenc József ezzel nem értett egyet.

A lapalapító és -tulajdonos id. Vutkovich Sándor vezércikkben üdvözölte Wlassics döntését, amely szerinte „a szellemi szabadelvűség hatalmas vívmánya”, s amely Magyarországot „a legliberálisabb államok sorába emelte, a nélkül, hogy a túlzó nőemancipátorok zászlaja alá szegődött volna”. Kiemelte, hogy Wlassics nem tervezgetett évekig, „hanem megszerezte szép csendben a királyi rezolúciót és megadta a nőknek a szabadságot, hogy a kik tudományos hivatást éreznek, érvényesíthessék tehetségüket a tisztességes megélhetés terén”. A publicista az

² Tanulók országos tornaversenye. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1895. október 12., 2.

³ Országos tornaverseny Budapesten. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1901. május 29., 1.

adott korra (is) jellemző moralizálást sem hagyta ki: „...mi sokkal szívesebben látjuk a nőket az egyetemeken, mint a kerékpáron, mert a nők testalkata nem az ülő sportra termett s az ember esztétikai érzékét sérti a kerékpáron átvetett lábbal ülő nő helyzete” (Id. Vutkovich 1896).

Vezércikkben fejtette ki a Wlassicsével azonos álláspontját Ghyczy József (1832–1913), a Pozsonyi Magyar Királyi Állami Felsőbb Leányiskola igazgatója is. Utalt arra, hogy a „gyermekkertésznőként”, azaz nevelőként, valamint tanítóként, munka-, ipar-, rajz-, ének-, zene- és tornatanítóként tevékenykedő nőkön kívül „sokan a színészeti pályán érvényesítik tehetségüket”, festéssel foglalkoznak, jelen vannak a vasúti, távíró- és postahivatalokban, a női kereskedelmi tanfolyamok felállítására óta pedig számosan működnek gyárakban és hivatalokban. „Ha elgondoljuk, hogy mindezen említett pályanemeket – mindmeggannyi megélhetési állomásokat – mily nehéz küzdelemmel kellett a női nemnek elfoglalni, de elfoglalva azokon meg is tudtak maradni: akkor méltán jósolhatunk az új harcosoknak is küzdést, de jövőt is” – jegyezte meg a szerző (Ghyczy 1897).

A lap konkrétan is kitért a nők képzését gátló tényezőkre. Pozitívan értékelte például Wlassicsnak azt az áthidaló javaslatát, amellyel a felsőbb leányiskolákban lehetővé tették a latinnyelv-tanfolyamokat: „Kétségtelen, hogy a tudományos pályák előfeltételének, a középiskolai képesítésnek, az érettséginek megszerzése jövőre is nehezebb lesz a nőknek, mint a férfiaknak. Mindamellett méltánylandó Wlassics Gyula okos körültekintése, a mivel ezen is igyekszik segíteni. Tetemes könnyítés, hogy azokban a felsőbb leányiskolákban, a hol kellő számmal jelentkezik tudományos képesítésre aspiráns, ott a latin nyelv elsajátítására megadja a lehetőséget a latin tanfolyam engedélyezése. Íme, nagyjában ez Wlassics legújabb reformja.”⁴

A budapesti Országos Nőképző Egyesület addigi iskolája 1896-ban leánygimnáziumot létesített (Bodó 2024), hogy növendékei az egyetemi képzés alapfeltételül szolgáló kvalifikációt szerezhessenek. A pozsonyi újság már az előkészületek idején figyelte a fővárosi iskolaalapítás folyamatát, és 1895-ben így számolt be arról:

Az átalakítás természetesen nem könnyű és az egyesület mielőtt e fontos lépést megtenné, egy nagyobb bizottságot kért fel véleményadásra. [...] Az értekezlet vezetésére Beöthy Zsolt egyet. tanárt kérték fel, ki hosszabb beszédben fejtegette, hogy a női középiskola szükséges már azért is, mert az egyetemi tanítás nem lehet kétféle, ennek alapfeltétele pedig, hogy nő és férfi a tanulmányokhoz egyenlő előkészültséggel fogjon hozzá. E cél elérésére két út lehetséges, ha t. i. vagy az állam, vagy a társadalom gondoskodik erről. Ő a siker érdekében megfelelőbbnek tartaná, hogy a társadalom vegye kezébe az ügyet.⁵

Az újság néhány évvel később a hasonló célú helyi kezdeményezést is felkarolta. A városban 1875-ben ipartanítónő-képző intézet létesült, 1883-tól 1916-ig működött a bentlakásos, azaz internátussal rendelkező Pozsonyi Magyar Királyi Állami Felsőbb (Felső) Leányiskola, majd 1916-tól 1919-ig a Pozsonyi Magyar Királyi Állami Felső Leányiskola és Leánygimnázium (Popély 2003). A leányiskolához kapcsoló-

4 Nők az egyetemen. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1895. november 27., 1–2.

5 Nők középiskolája. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1895. december 5., 3.

dóan 1891-től egyéves női kereskedelmi és háztartási szaktanfolyamokat indítottak (Kulcsár 2000; Tancer 2022). Id. Vutkovich Sándor publicisztikájában helyeselte egy pozsonyi leánygimnázium létesítését, mert az „kulturális és társadalmi szempontból szerfölött fontos”, de – tette hozzá – „az legkevésbé sem vonható kétségbe, hogy a leánygimnázium sok ember szemében csak divatcikkely és a nagyobb műveltség fényűzése”. A közíró hangsúlyozta, hogy ha a helyi mozgalom megfelelő irányban fejlődik tovább, támogatja a leánygimnázium ügyét (Id. Vutkovich 1902). Wlassics 1902. október 9-én fogadta azt a városi küldöttséget, amely a leánygimnázium létesítéséhez kért minisztériumi hozzájárulást.⁶ Ehhez képest a szorgalmazott intézmény csak 1916-tól működött, igaz, a városban 1909-től a nők középfokú képzését részben a Pozsonyi Felső Kereskedelmi Iskola vállalta fel (Kulcsár 2002).

A nemzetiségi kérdés

A többnemzetiségű Pozsonyban az 1848/49 és 1918 közti időszak statisztikái szerint az 1850-es évekbeli 6–7 százalékról az 1910-es 40,5 százalékra növekedt a magyarok aránya. Ezzel párhuzamosan egyre gyarapodott a magyar értelmiségi és hivatalnokréteg is. A dualizmus korában azonban végig a német nyelv és a német ajkúak közössége volt a legerősebb (Szarka 2005).

A századfordulós helyi magyar elit magyarosítást sürgető része nyilvánvalóan nemcsak a Bánffy- és Széll-kormány ilyen irányú célkitűzéseivel rokonszenvezett, hanem például azzal is tisztában lehetett, hogy Wlassics politikusi pályája kezdetétől szorgalmazta a magyar nyelvterület (és esetenként egyben az ország) peremén lévő többnemzetiségű városok – köztük Pozsony – magyar jellegének erősítését. Már első, 1892-es képviselőjelölti programbeszédében hangsúlyozta, hogy „a magyarság védőbástyáivá alakultak a városok”. Hozzátette: „A városi életet fejleszteni, izmosítani minden magyar kormánynak, az egész magyar társadalomnak visszautasíthatlan kötelessége. Különösen, ha a rendezésre kerül a sor, nem szabad chablonok, egyenlő elbánás kedvéért elerőtleníteni azokat a városokat, amelyek az ország határszélén keletkezve, valódi végvárai a magyar államnak. Missiótelepei a magyar nemzeti állameszmének! És ezért külön tekinteteket érdemelnek.” (Wlassics 1892)

A korabeli helyi és regionális magyar fórumokon megkerülhetetlen téma volt a magyar nyelvhasználat általános térnyerésének és iskolai használatának a kérdése. A *Nyugatmagyarországi Híradó* sokszor foglalkozott ezzel a problémakörrel. Rendre üdvözölte, hogy a Bánffy- és a Széll-kormány, illetve azok vallás- és közoktatásügyi minisztere az oktatáspolitikai terén határozott magyar szempontokat követ. A *Híradó* egyik 1897-es vezércikke szerint Bánffy Dezső kormányfő és miniszterei szinte kivétel nélkül „a nemzeti sovinizmus emberei”, és „Wlassics Gyula kultusz miniszternél még a legutulzóbb magyar se lehet magyarabb”, mert újításai abból állnak, hogy „a nemzetiségi vidékek magyar kulturpontjainak megerősítése mellett a magyar faj kulturkifejtésére kell helyezni a súlyt”.⁷

⁶ Küldöttség a kultuszminiszternél. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1902. október 10., 3.

⁷ Nemzeti kormány. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1897. február 14., 1.

A lap körüli értelmiségiek a helyi iskolahálózatra (az alsóbb fokú tanintézmények mellett a jogakadémiára és a remélt tudományegyetemre is) úgy tekintettek, mint a magyarosodás-magyarosítás egy-egy fontos eszközére. Megelégedettséggel szemlélték, hogy az oktatáspolitikának is ez a megközelítmódja:

Wlassics minden intézkedésén a nemzeti eszme zománca fénylik. Mind az, a miket a felsőbb oktatás reformjáról, a népoktatás intenzív fejlesztéséről, az állami iskolák szaporításáról, az iskola-gondnokság reformjáról, a tanfelügyelői intézmény fejlesztéséről, a polgári iskolák gyökeres átalakításáról, az új rendtartásról és tantervről, főleg pedig a szinmagyarság kulturális igényeinek fokozottabb kielégítéséről mondott, csak azt bizonyítja, hogy Wlassics Gyula kezében a magyar közoktatásügy vezetése a legjobb helyen van.⁸

A *Nyugatmagyarországi Híradó* nemcsak a pozsonyi/vármegyei nemzetiségi viszonyokat elemezte, hanem viszonylag gyakran tért ki a felső-magyarországi magyarosodás problémakörére is. Amikor például 1898-ban úgy látta, hogy az FMKE saját bevételeiből képtelen finanszírozni a magyarosítást célzó tevékenységét, kifejezte abbéli reményét, hogy Wlassics támogatni fogja a nemzetiségi területeken működtetett egyesületi óvodák működését.⁹

A napilap a szerző nevének feltüntetése nélkül közzétett, minden bizonnyal szerkesztőségi álláspontnak szánt vezércikkben ismertette Wlassics Budapest székesfőváros tanácsához intézett, az elemi iskolai tanrendre vonatkozó leiratát. Ebben a miniszter azt javasolta, hogy a fővárosi népiskolák tantervéből iktassák ki a németnyelv-oktatást. A cikk ennek kapcsán Pozsonyra is kitért: „Szeretünk önmagunknak hizelegni, mi pozsonyiak, hogy városunk mily rohamosan magyarosodik. Fájdalom, ez nem így van. A ki nem hiszi, menjen ki csak a külvárosokba egy kicsit sétálni, – mintha valami németországi városban volna. Ez lesz a benyomása. Nem a hivatalnoki osztályról, melynek kell birnia a magyar nyelvet, hanem a polgárságról kell megítélni, hogy milyen nyelvű valamely város lakossága. [...] Hisz nem csoda; hisz most a millennium küszöbén, nemzetünk ezer éves fenállásának megünneplésének közelében még mindig van Pozsonyban elemi iskola, hol nem a magyar nyelv a tanítási nyelv” – figyelmeztette korabeli olvasóját a *Nyugatmagyarországi Híradó*. Miután az élet más területéről is hozott a német nyelvi dominanciát alátámasztó példákat, hozzátette:

Ezért igazán itt az ideje, hogy teljes eréllyel megkezdjük az akciót a magyar nyelv jogai mellett. [...] Mindenek előtt minden elemi iskolában magyarnak kell lenni a tanítás nyelvének. Sőt ki kell küszöbölni a népiskolából a német nyelvet. [...] Számptalan útja és módja volna a német nyelv kiszorításának mindazon helyekről, a hová illetéktelenül toladott be. De mindezekhez az volna szükséges, hogy társadalmunk magyar része, mint egy ember állana be munkásnak a magyarosítás ügyének előmozdításához.¹⁰

8 Wlassics kultúrpolitikája. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1901. február 17., 1.

9 A felvidéki magyar közművelődnél egyesület. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1898. február 24., 3.

10 A német nyelv. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1895. augusztus 1., 1.

Amikor Pozsony 1918 és 1919 fordulóján a csehszlovák legionáriusok kezére került, azaz a formálódó Csehszlovákia részévé vált, a város 19 népiskolája közül 16 magyar, 3 pedig német tanítási nyelvű volt (Huska 2021).

A napilap 1896 novemberében egészoldalas vezércikkben foglalkozott a Pozsonyi Orthodox Rabbiképző Intézet nyelvhasználati kérdéseivel. Teljes terjedelemben közölte Plachy Bertalan tanfelügyelőnek a tanintézmény vezetőjéhez, Schreiber Bernát (1842–1906) pozsonyi ortodox főrabbihoz intézett korábbi levelét, amelyre az oktatásügyi tisztviselő a cikk közléséig nem kapott választ. A lap hangsúlyozza, hogy míg a pozsonyi neológ zsidóság „tartalék gondolat nélküli őszinteséggel simult a haza kebelére, s nemcsak iskoláit vonta a magyar közművelődés szolgálatába, de vallási formáit is igyekszik áthatni annak szellemével”, addig a helyi ortodox közösség „megcsontosodott maradiságában tiszteletreméltó hagyományt lát még a német jargon nyelv fentartásában is, s templomai, valamint papnevelő intézeteiben a magyar közművelődés követelményeinek érvényesítését vallása ellen intézett merényletnek tekinti”. Plachy tanfelügyelőként követelte, hogy a főrabbi „a vezetése alatti hittani intézetben a magyar nyelv és irodalom, nem különben a lelkipásztorkodástanának (prudencia pastorális) magyar nyelven való oktatásáról a jövő tanévig képesített tanerők által gondoskodni és az eredményről engem minden esetre értesíteni sziveskedjék”. Mivel a levél a cikk szerint válasz nélkül maradt, az ügyet maga a miniszter vette át.¹¹

A *Nyugatmagyarországi Híradó* nemcsak a meglévő iskolák tanítási nyelvének magyarrá tételével igyekezett előmozdítani a város magyarosodását, hanem új tanintézmények létrehozásával is. A dualizmus kori Pozsonyban ez a nevelés- és oktatásügy minden szintjén jelentkező, átfogó és kitartó törekvés volt a városi és vármegyei magyar elit részéről, hiszen például a meglévő helyi felsőoktatási bázis tudományegyetemmé integrálását is célozta. Ezt az igyekezetet itt most csak egy Wlassics minisztersége idején felvetett kezdeményezéssel illusztráljuk. Plachy tanfelügyelő Pozsony szabad királyi város törvényhatósága közigazgatási bizottságának 1895. szeptember 9-i ülésén községi polgári fiú- és leányiskola felállítását vetette fel. Hangsúlyozta, hogy az 1868. évi XXXVIII. törvénycikkely 59. §-a az ötezernél nagyobb lélekszámú városokat erre határozottan kötelezi. Plachy szerint „bántó jelenség, hogy a művelt magyar polgári osztály megteremtését célzó ezen nagyfontosságú kulturális intézmény az ország második fővárosában részint csak elégtelen eszközökkel rendelkező magán-vállalkozás kezében van, részint egy felekezeti, ez esetben izraelita polgári fiú-iskola által van képviselve”. (A tanfelügyelő a „második főváros” megfogalmazással Pozsony korábbi, több évszázados fővárosi múltjára utalt.) Úgy vélte, a felállítandó polgári fiú- és leányiskola jól szolgálhatná a lakosságnak azt a rétegét, amelynek „az elemi műveltség kevés, a gymnasium, vagy reáliskola pedig sok”. Egy ilyen iskola – fejtegette a szerző – megszabadítaná a „középtanodákat” attól „a felesleges, oda nem illő ballaszttól”, amely azonban „még mindig értékes anyag lehet a classikus nyelvekkel nem foglalkozó, s

¹¹ A pozsonyi orthodox rabbiképző intézet. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1896. november 22.,

gyakorlati célokat követő polgári iskolára nézve”. Dröxler Gusztáv (1844–1903) polgármester a tanácskozáson emlékeztette Plachyt, hogy a törvényhatóságot még Trefort Ágoston korábbi vallás- és közoktatásügyi miniszter felmentette ezen iskolaállítási kötelezettsége alól, mert Pozsony számára külön pénzügyi terhet jelentettek a városban működő közigazgatási szervek „fokozott igényei”. A napilap állásfoglalása szerint azonban a város egy kormányrendelettel nem menthető fel törvényi kötelezettsége alól, és „a magyar közművelődéstől áthatott polgári osztály megteremtése érdekében” szükséges az új tanintézmény. Annál is inkább, „mert Pozsony magyarosodása országos érdek lévén, biztosan remélhető, hogy nemzeti culturánk érdekében annyi kezdeményező erővel és politikai bátorsággal bíró Wlassics Gyula közoktatásügyi miniszter nem fog vonakodni, ha a város anyagi viszonyai úgy kívánják, egy községi polgári iskola létrejöttét, ha kell, tetemes anyagi segítséggel is biztosítani”.¹²

A vármegyei magyar értelmiség a régióbeli magyarosítást szorgalmazva is több esetben kérte a szakminiszter segítségét. Például 1900 májusában Komlóssy Ferenc (1853–1915) tanár, tanügyi szakíró és történész, esztergomi kanonok és későbbi pozsonyi prépost (több cikluson át az Országos Antiszemita Párt, majd az Országos Mérsékelt Antiszemita Párt országgyűlési képviselője) vezetésével küldöttség kereste fel Wlassicsot. Állami polgári iskola létesítését kérték tőle a Pozsonyhoz közeli Malackán (Malacky). „Nagy szolgálatot tenne ez az intézet Malacka tót vidékén a magyarságnak. Wlassics Gyula vallásos közoktatási miniszter szívesen fogadta a küldöttséget s megígérte a kérelem támogatását” – jegyezte meg a hír kapcsán a *Nyugatmagyarországi Híradó*.¹³ A településen 1919-ben a csehszlovák hatóságok hozták létre a szlovák tannyelvű Malackai Állami Polgári Iskolát (Doršicová 2011).

A nemzetiségek lakta területeken a magyarosítás oktatásügyi eszközeként értelmezte id. Vutkovich Sándor a bentlakásos iskolákat, ezért ilyenek létesítését javasolta a szaktárca vezetőjének:

A magyar állameszme megerősítése szempontjából nagyon célszerű volna, ha az állam Internatusokat szervezne a tót nemzetiségi vidékeken s azokat fölszerelné a nemzeti művelődés minden hathatós tényezőjével. Próbálja meg csak genialis kultuszminiszterünk Wlassics Gyula s állítson föl két három nagyszabású Internatus a gimnáziumokkal kapcsolatban, majd meglátja, hogy nem lesz kárba vesztett munka és kiadás. Az internatusokban csakhamar erős gyökeret verne a nemzeti közszellem, a honnan aztán a magyar műveltség árasztaná szét sugarait. (ld. Vutkovich 1901)

A hírlap támogatta a Wlassics vezette tárcának azt az igyekezetét, hogy ha egy-egy nemzetiségi településen már létesült óvoda, ott lehetőleg állami népiskolát és ún. gazdasági ismétlő-iskolát is indítsanak, de ezt a lépést nem tartotta elégségesnek. Elismerte ugyan, hogy a kormányzati elképzelés megvalósításával a legtöbb 3–15

¹² A községi polgári iskola kérdése Pozsony sz. kir. város közigazgatási bizottságában. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1895. szeptember 12., 1.

¹³ A malackai állami polgári iskola ügye. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1900. május 16., 3.

éves helyi és környékbeli nem magyar fiúnak magyar nevelője és oktatója lett, de „ettől kezdve katonáskodásáig – sajnos – kisiklott a tanító kezéből, elfeledte azt is, a mit tudott s mire katona sorba került, egy szót sem tudott semmiből, magyarul sem”. A névtelen cikkíró ifjúsági szervezetek alapításában látta az áthidaló megoldást, hiszen „a 15 éves, gazdasági iskolát végzett ifjú be fog lépni ebbe az egyesületbe, melyet a tanító szervez, vezet, ellát könyvtárral, alakít annak keretén belül daloskört, s a zene erejével, a szó hatalmával, a betű hatásával, a költő szavainak szavalásával leköti az ifjú érdeklődését 20 éves koráig, míg katonának megy, magyar érzéssel, magyar szóval, magyar kultúrán növekedve”.¹⁴

Összefoglalás

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a 19-20. század fordulóján Pozsony legbefolyásosabb magyar periodikumának számító *Nyugatmagyarországi Híradó* minden vonatkozásban élénk figyelemmel kísérte és a legtöbb esetben elismerte, támogatta Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszteri tevékenységét. Esetenként konkrét jobbitási javaslatokat is tett. Gyakran reagált a Bánffy- és a Széll-kormány nemzetiségpolitikájára és annak oktatáspolitikai vetületeire.

A kiválasztott minták alapján is látható, hogy a pozsonyi magyar értelmiségnek a napilap körül tömörülő konzervatívabb, a millenneumi nemzetállami eszmét követő része az oktatásügy korabeli eszköztárát is igyekezett mozgósítani a nyugat-magyarországi város és környéke remélt gyors magyarosítása érdekében.

Köztudott, hogy a körütekintő hely- és oktatástörténeti kutatások során a korabeli sajtó elemzése nem helyettesítheti, legfeljebb kiegészítheti az elsődleges források (főként levéltári dokumentumok) kritikus vizsgálatán alapuló feldolgozásokat. Ugyanakkor az ilyen áttekintés is a további vizsgálódás segédletévé válhat, hiszen kiindulási vagy kiegészítő témaregisztert ad az elsődleges források tanulmányozásához. Jelen vázlat része annak a Pozsonyi Kifli Polgári Társulás (Občianske združenie Bratislavské rožky) keretében 2020 óta zajló műhelymunkának, amely az 1867 és 1918 közti Pozsony oktatásügyének történetét hivatott feltérképezni és monografikus formában megjelentetni.

Irodalom

Bodó Péter (2024): Egy haladó szellemű iskolaalapító – Veres Pálné 155 éve hívta életre híres gimnáziumát. *PestBuda online várostörténeti és kulturális folyóirat*, https://pestbuda.hu/cikk/20241017_egy_halado_szellemu_iskolaalapito_veres_palne_155_eve_hivta_eletre_hires_gimnaziumat (Letöltés: 2025. január 10.)

Borovszky Samu (szerk.) (1906): *Magyarország vármegyéi és városai – Pozsony vármegye*. Budapest: Apollo Irodalmi Társaság.

DIKDA (Digitálna knižnica SNK, 2025): *Pozsonyvidéki Lapok*

¹⁴ Ifjúsági egyesületek. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1901. november 23., 1.

- Doršicová, Miroslava (2011): *Spolkový a kultúrny život v malom meste na Záhorí v medzivojnovom období*. Brno: Masarykova univerzita – Filozofická fakulta, Historický ústav.
- Fazekas Csaba (2012): Egyházak és egyházügyi törvények Magyarországon, 1791–2011. *Sola scriptura*, 14. (2012/1), 12–23.
- Földváry Gergely (2020): A gyerekek budapesti Eldorádója – A játszóterek története a fővárosban. *PestBuda online várostörténeti és kulturális folyóirat*, https://pestbuda.hu/cikk/20200530_gyerekek_pesti_eldoradoja_a_jatszoterek_tortenete_a_fovarosban (Letöltés: 2025. január 10.)
- Ghyczy József (1897): A nőkről a nőknek. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1897. augusztus 12., 1.
- Huska, Ernest (2021): Mestské a župné školstvo 1918–1934 vo svetle Pamätníka župy Bratislavskej. In: *Dejiny školstva v Bratislavskej župe*. Zborník príspevkov z konferencie Bratislavského samosprávneho kraja – Dni európskeho kultúrneho dedičstva 2020. Szerk. Mikulová, Agáta – Langerová, Tereza – Gembešová, Lucia. Bratislava: Bratislavský samosprávny kraj, 82–94.
- Katus László (2012): *A modern Magyarország születése – Magyarország története 1711–1914*. Pécs: Kronosz Kiadó.
- Király Pál (1895): Dr. Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter programbeszéde. *Magyar Pedagógia*, 1895/4, 81–88.
- Korpás Árpád (2021): A Pozsonyi Hírlapírók Egyesülete és a Petőfi-szobor ügye. In: *Nova Posoniensia – A pozsonyi magyar tanszék évkönyve*. XI. évf., Pozsony–Bratislava: Szenci Molnár Albert Egyesület, 229–243.
- Korpás Árpád (2025): „*Szempc felé fordult egész Magyarország figyelme*”. (Tanulmány a Szenci Városi Múzeum megjelenés alatt álló tanulmánykötetében.)
- Kulcsár Zsuzsanna (2000): *A Pozsonyi Magyar Tannyelvű Alapiskola és Gimnázium története (1950–2000)*. Pozsony: Terra Könyvkiadó.
- Jónás Károly (2002): Báró Wlassics Gyula. In: Jónás Károly – Villám Judit: *A Magyar Országgyűlés elnökei, 1848–2002: almanach*. Budapest: Argumentum Kiadó, 245–249.
- Loudová, Jarmila (2012): *Vzdělávání žen v 19. století. Obraz ženy 19. století v krásné literatuře*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Magyarországi Rendeletek Tára 1867–1945*, 1865, II. kötet. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek 1895. évi 65.719. szám alatt a budapesti és kolozsvári egyetem tanácsához intézett rendelete, a nőknek a bölcsészeti, orvosi és gyógyszerészeti pályára léphetése tárgyában. Budapest: Magyar Kir. Belügyminisztérium, 1680–1686.
- Mann Miklós (2002): *Wlassics Gyula életműve*. In: Kapiller Imre (szerk.): *Wlassics Gyula és kora 1852–1937*. Zalaegerszegi Füzetek 8., Zalaegerszeg: Millecentenárium Kézalapítvány, 9–35.
- Molnár Victor (1907): *Dr. Wlassics Gyula – élet- és jellemrajzi vázlatok*. Budapest: Franklin Társulat.
- Ortvay Tivadar (2008): *Pozsony város utcái és terei. Óváros*. Pozsony: Kalligram.
- Plachy Bertalan (1895): Az új közoktatásügyi miniszter és a népnevelésügy II. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1895. január 30., 1–2.
- Popély Gyula (2003): A Felvidék iskolaügye a dualizmus éveiben (2). *Irodalmi Szemle*, 2003/3, 64–85.

Pölsökei Ferenc – Gergely Jenő – Izsák Lajos (szerk.) (2007): *20. századi magyar történelem 1900–1994*. Budapest: Korona Kiadó.

Prém József (1895a): Az ígéretek beváltása. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1895. május 25., 1.

Prém József (1895b): A tornaversenyek után. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1895. június 6., 2–3.

Sebestyén Árpád (1902): Tanügyi bajok. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1902. április 15., 1.

Szarka László (2005): *Pozsony etnikai változásai és a városi közigazgatás a két világháború között*. In: *Fejezetek Pozsony történetéből magyar és szlovák szemmel*. Szerk. Czoch Gábor – Kocsis Aranka – Tóth Árpád. Pozsony: Kalligram, 401–419.

Tancer, Jozef (2022): *A soknyelvű Pozsony nyomában*. Budapest: Lányom Könyvkiadó.

Vesztróczy Zsolt (2024): *Közművelődés és nyelvoktatás. Egyesületi nyelvtanfolyamok a dualizmus kori Zólyom megyében*. Nemzeti Könyvtár, blogbejegyzés: <https://nemzeti-konyvtar.blog.hu/api/trackback/id/18299855> (Letöltés: 2025. január 10.)

Id. Vutkovich Sándor (1896): Az asszony. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1896. december 13., 1.

Id. Vutkovich Sándor (1901): Mi kell a felvidéknek! *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1901. június 29., 1.

Id. Vutkovich Sándor (1902): A pozsonyi leánygimnáziumról. *Nyugatmagyarországi Híradó*, 1902. február 12., 1.

Wlassics Gyula (1892): *Dr. Wlassics Gyula képviselőjelölt programbeszéde Nagykanizsán 1892. jan. 17-én*. Nagykanizsa: Ifj. Wajdits József és Danielisz L. Könyvnyomdája.

Shaping Dark Academia: Merging Darkness with Intellectual Beauty

Cyntia Kálmánová

Abstract

Torn between being an online aesthetic subculture and a literary genre, Dark Academia has gained considerable popularity in recent years, particularly in terms of visual culture. This cultural phenomenon is characterised by a romanticised, pictorial allure of academic pursuits and a studious lifestyle, most often portrayed through carefully crafted, picturesque social media content. Observed from a distance, its quaint charm is only apparent: a distinctive colour palette, haunting academic or opulent settings, and intellectual integrity. Its foundation, however, is rooted in the Classics, existentialist philosophical ideologies and the Gothic tradition, where the pursuit of knowledge and beauty is intricately entwined with great peril. The present paper aims to explore how 'academic aesthetics' interweave both literature and ambience to create a unique identity in which intellectual isolation and doomed love play a fundamental role. The paper will analyse how elements such as the Romantic sublime and the Gothic grotesque mould the Dark Academia narrative, illuminating the phenomenon's darker connotations.

Keywords: Dark Academia; aesthetics; social media trend; Classics; Gothic; Romanticism; classic texts; intellectual obsession; sublime

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Studies of Literature – Comparative Study of Literature

DOI: 10.36007/eruedu.2025.1.114-123

The academic aesthetics

The sense of rediscovering the aesthetic value of learning has skyrocketed on social media platforms as the actual gates of education have been uncertainly closed in the days of the pandemic. The newfound accessibility to fulfil the need for learning and socialising gave rise to a plethora of aesthetically pleasing movements, all produced online and steeped in academic necessity. This passion for education incorporated everything from collecting bookish items, finding serenity through calligraphy and sketching, posing in front of imperial ivy-covered campus gates, or sporting fashionably preppy attire. In essence, this phenomenon materialised as an aesthetic subculture, a sublime interpretation of classical ideas and a nostalgic token perfected for visual remembrance.

All 'academic' aesthetics share an enthusiasm for classical literature and philo-

sophy, for the Romantics and especially their Byronic tragic heroes; the immersion in a variety of languages such as Ancient Greek and Latin, Old French, German or Italian; the Western European influence of architecture, and the Gothic. Ultimately, these academic aesthetics create a “microcosm”,¹ a cohesive (online) society, a visual group identity that perceives learning, thinking and reading as something dignified and exhilarating, incorporating almost all aspects of the aforementioned enthusiasm into its core concept. The ‘academic’ aesthetic became particularly favoured with its subgenre, the Dark Academia trend which, in turn, can be traced back to earlier study motivational and inspirational posts tagged as #studyblr on the social media platform Tumblr. Subsequently, after its revival on TikTok during the lockdown era (for example Bateman 2020; Lee 2024, 420; Millán 2023; Nguyen 2022, 64-65; Ranasinghe 2022, 82), a whole new variety of aesthetics followed its surge in popularity, initiating a perception that “Whether it is BookTok and its community of bookworms, DracoTok and its legion of *Harry Potter* fans, CottageCore TikTok and those romanticizing farm life, or even the app’s mainstream dancing teens, TikTok builds community” (Boffone, 2022, 4).

Dark Academia thrives on its ability to conjure up a vivid and almost tangible characteristic image of an individual who might casually quote Shakespeare or Platon in response to a question, who reads and studies dead languages as a hobby to prove a point, has a distinctly *‘I am above it all’* demeanour, is pretentious and eccentric; in all, *The Secret History*’s perfect Henry Winter replica. The entire aesthetic of Dark Academia rests on its success in creating a certain quality, which in most cases includes an inherent “Eurocentrism, lack of diversity, and academic elitism” (Monier 2022). For *The New York Times*, Pamela Paul in her article “The Season of Dark Academia” (2022), highlights the captivating essence of the subculture when she expresses that

Of course the cloistered halls of academia are fertile ground for stories of mystery, suspense and high-minded murder. The combination of privilege, secrecy, esoteric knowledge and very serious poetry is irresistible to anyone who lies awake at night reading or angsting in bed, or scrolling through TikTok past midnight for inspo. It’s also a deeply romanticized view of higher learning with its idealization of paperbound matter, leather book bags and unapologetic elitism. (Paul 2022)

Dark Academia evokes a particular sensibility as well which Simone Murray describes as “Less a cohesive movement or delimited subculture than a loose cluster of atmospherics and “vibes”, (...) suffused with the quality of “bookishness” that Jessica Pressman defines as “creative acts that engage the physicality of the book within a digital culture”” (Murray 2023, 348). Robbert-Jan Adriaansen also echoes this idea, but extends the consideration to the “affective curation of *Stimmung*, referred to as an ‘atmosphere’, ‘mood’, or ‘vibe’” (Adriaansen (2022, 110), which can unify the aesthetics. Tori F. Lee provides an imaginative example of how Dark Academia fits into this proposition, arguing that “As it slowly incorporates all five

1 <https://www.merriam-webster.com/dictionary/microcosm>

senses in three short sentences, the vignette presents not just an image of Dark Academia, but its affective *Stimmung*: first Latin, then darkness — sight — then a single light, then music — sound — coffee — taste, and perhaps smell — then nostalgia, the coffee is forgotten, the sensation of hair around your eyes — touch — and ink on your hands” (Lee 2024, 422). This atmosphere is further developed by the incorporation of a romanticisation of classical literature into the daily lives of the members of the aesthetic community. Importantly, this is also visible at the core of the phenomenon, given that Dark Academia “de-exceptionalizes elite scholastic environments as much as it romanticizes them” (Quiring 2021) and builds on its “Classical antiquity (...): a means of engagement with a public curious about the ancient world, but dangerous in its reinforcement of existing structural inequities in the discipline” (Lee 2024, 421).

Therefore, focusing on interlocking elements of both literature and atmosphere and evoking all the senses, Dark Academia can be described as “*Long Black coats, thunder but no lightning, red wine, blood, forests in winter, a single guttering candle, latin, bones, all of history in your hands, Tchaikovsky, piles of old books, the hour before sunrise, complicated cravats, Hozier, true crime, Donna Tartt, secret diaries*”,² or alternatively, its slightly less refined version, ‘Chaotic Academia,’ which is all “*(...) scribbled notes in pencil or biro, kill your darlings, untied laces, so much coffee, all nighters, crying in the library, Mozart, writing film scripts for fun, rain Storms, moorland, swimming in the dark, movie soundtracks while studying, procrastination, muddy boots, unsent letters*”.³ Basically, Dark Academia, takes the essential elements of intellectualism and academic settings that are found in academic fiction but infuses them with a heightened philosophical weight, thus creating a narrative that ventures into tragedy, psychological thriller and murder mystery territory.

Then again, other academic enthusiasts may find the Dark Academia aesthetic too unconventional or furtive, and are in need for something ‘*lighter*’ in means of representation. Consequently, a range of additional trending iterations followed suit, including sub styles such as ‘Classic Academia’, ‘Light Academia’, ‘Romantic Academia’, or ‘Witchy Academia.’ While all these variants are conceptually descended from Dark Academia, they differ from one another by evoking a diverse array of unique sensory impressions, moods, and concepts.⁴ This portrayal most frequently embraces elements such as fashion, decor or a specific colour palette, and it is increasingly focused on the inclusion of literature that embodies the particular vibe associated with the distinct academic aesthetic:

2 @dandelion-jester, “Academic aesthetics,» posted on February 25, 2020. <https://www.tumblr.com/achillies/623153809931272192?source=share>

3 @dandelion-jester, “Academic aesthetics,» posted on February 25, 2020. <https://www.tumblr.com/achillies/623153809931272192?source=share>

4 Annalise Herrmann: “Dark Academia, Light Academia, & Cottagecore: Breaking Down 3 Popular Internet Aesthetics”. Available online: <https://www.wallflowerjournal.com/lifestyle/dark-academia-light-academia-amp-cottagecore-breaking-down-3-popular-internet-aesthetics>

I am dreaming about being a part of a secret academic society for Romantics... invitations are sealed with a wax rose emblem and inked in cursive... initiation involves either a haunting moonlit ritual in the woods or candlelit ritual in an long-lost chapel, in white silk dresses or black velvet cloaks...

meetings involve reading classical poetry and holding ghost story contests and discussing the best kind of flowers to send to one's enemies... the diet consists solely of picnics of marzipan fruit, crystallised violets, cheese and wine... there are masque balls and pre-raphaelite art and everything is a little dreamy and a little radical and a little unreal... 🌹♥⁵

A more literary and nature-influenced duality characterises Light Academia, being the ultimate undimmed, more delicate sibling-core to Dark Academia. It is "*Sunshine in shallow water, white cotton, lacy dresses, champagne, the plays of Oscar Wilde, summer rain, wind rustling the pages of a book, jacket over on shoulder, Maurice, frost covering new flowers, Florence + the machine, roses, bare feet, girls school, old books about species of plant or butterflies, biological Diagrams, flowers in your hair, perfect notes*".⁶ The colours are softer, the grainy, darker sepia giving way to a sandy, pale fawn; a neutral undertaking. Similarly, Romantic Academia draws even more inspiration from the classic romantic sense of freedom with its "*Billowing pirate sleeves, Lord Byron, theatre, violets, achilles, reading poetry aloud, bloody cheekbones, love letters, doodling in class, doc Martins, long ball dresses, gothic churches, dead poets society, sword fights back stage, wind and mist and violent Storms, tea, long journal entries, wide brimmed hats, museums*".⁷ This strong affiliation to the concept of Romanticism, operating both as a literary and artistic source highlights the two sides of the same coin, the contrast between Dark and Light Academia. This is clearly noted by Thomas Weiskel in *The Romantic Sublime* (2019), pointing out that "Any aesthetic, pressed beyond a certain point, becomes or implies a psychology" (Weiskel 2019, 83), proving that even colour schemes serve a purpose beyond merely creating a 'vibe'.

No matter how many pieces can be carved out of Dark Academia to fit into a new aesthetic alternative, its fundamental essence remains firmly rooted in the artistic and classical insights of certain European cultures, including the Renaissance, Romanticism, and Gothic period. It is deeply influenced by nature, individualism, and emotion; it is both the worrisome rationalism and it is the awe, the inspiring beauty as opposed to the ruthless, the 'sublime,' which is "one of those terms like *inspiration, vision, apocalypse, imagination, the daemonic* – and, of course, *transcendence* – whose continual sublimation into metaphor makes thought possible

5 @wistful-giselle, posted on November 2, 2019. <https://www.tumblr.com/wistful-giselle/188773844929/i-am-dreaming-about-being-a-part-of-a-secret>

6 @dandelion-jester, «Academiaesthetics,» posted on February 25, 2020. <https://www.tumblr.com/achillies/623153809931272192?source=share>

7 @dandelion-jester, «Academiaesthetics,» posted on February 25, 2020. <https://www.tumblr.com/achillies/623153809931272192?source=share>

by enabling us to grasp experience in terms sanctioned by the past—the essential critical gesture, already sophisticated in antiquity” (Weiskel 2019, 4).

The solitary scholar re-imagined

“Illegible handwriting, coffee rings on notebooks, putting gloves on only to take them off again, dark lipstick, maurice (1987), walking to class when it’s not raining enough for an umbrella but just enough to fog up your glasses, stone buildings, leaves that aren’t quite crunchy, deadlines, pen smudges, leaving class only to find out its dark outside, cinnamon, cold noses, swaying trees, half moons, cuffed sleeves, silence”⁸

As the opening quote of the introduction illustrates, solemn grandeur is a powerful visual pull inherent in the context of the imagination of Dark Academia. At first glance, it comes across as a mundane routine that is absentmindedly carried out in the academic milieu, something that is easy to visualise and allows the imagination to run wild: chaotic desktops adorned with tiny marble statues, antique lampshades and magnifying glasses; ink-stained papers of a homework assignment with haphazardly crossed out sentences; teacups or coffee mugs with long forgotten sips that have grown cold during the day; the overwhelming melody of a clock’s pendulum mocking the wasted hours of the evening. The minutes are closing in on the time to find the right answers, to solve a problem, and the halls are empty, only shadows cascade the darkened corners soundlessly. The notion of Dark Academia is one that embodies the concept of loneliness in scholarly pursuits to the greatest degree, while simultaneously romanticising this fascination with isolation and melancholy as a means of seeking arcane knowledge. The mood it evokes, however, is no accident. It is intrinsic to this fascinating interplay between the sublime of the Romantic and the grotesque of the Gothic.

First and foremost, in order to gain a better understanding of the concept of Romanticism, Michael Ferber, in his book *Romanticism: A Very Short Introduction* (2010), explores the definitions of the ‘*Romantic*’ and draws attention early on to a significant tradition: “It is worth remembering, in view of the indelible label later generations have given them, that in Britain neither the exactly contemporaneous ‘Lake School’ (Wordsworth, Coleridge, Southey, Lamb) nor the next generation (Byron, Shelley, Keats, Hunt) nor anyone else called themselves Romantics at the time” (Ferber 2010, 7). Ferber investigates the complicated dilemma of searching for just a single feature that could define Romanticism, while at the same time identifying a plethora of overlapping disaccords. He presents Harold Bloom’s depiction of Romanticism as “‘the internalization of quest romance’, a transformation of the heroic quests in medieval romances into interior spiritual journeys,” citing as an example “Childe Harold, the hero of Byron’s *‘romant*’, written in Spenserian stanzas

⁸ @trinitysbooks, posted on September 29, 2019. <https://www.tumblr.com/trinitys-books/188028302584/illegible-handwriting-coffee-rings-on-notebooks>

that evoke the action-filled *Faerie Queene*”, while explaining that this character in fact has not done “anything very heroic, and his ‘pilgrimage’ has no destination” (Ferber 2010, 10). Ferber also mentions M. H. Abrams’s book, *Natural Supernaturalism* (1971) to emphasise that “it evokes the belief of English and German poets and philosophers that the divine is immanent in nature, as well as in the human psyche, as opposed to being transcendent in God” (Ferber 2010, 10).

The Romantic era often celebrated the narrative of the tragic hero, driven by a sense of intense and conflicting emotions, characterised by deep passion, rebellion and a detachment from society. Consequently, one of the original branches of Dark Academia is the fusion of the works of Romantic authors with the imagery of Gothic architecture, a yearning depiction of the solitary, brooding scholar, deeply immersed in his studies, the outsider, both psychologically and physically disconnected from the surrounding public (see for example Murray 2023, 354; Nguyen 2022, 62). This motif of isolation is closely linked to the portrayal of the intellectual prodigy in both genres, who is withdrawn from society or even exiled due to his prominent fascination with dismissed and rejected ideas. In terms of Dark Academia, therefore, the link between the Gothic and the Romantic is a very close one.

In the fictional world of Dark Academia – whether referring to its aesthetic culture or its literary version – this Romantic tension between the pursuit of intellectualism and personal transcendence often takes on a dark and obsessive turn, characterised by an enduring sense of Gothic macabre and the allure of forbidden knowledge. The reason for this phenomenon is that Dark Academia provides critical insight into the elite and secretive campus life narrative, a world filled with elements of mystery, philosophy and existentialism, where the stories “narrate initiations of students into poetry and the classics, but do not treat the classics as representatives of “noble simplicity and quiet grandeur,” as the pristine imagination of Neoclassicism had it,” instead the focus is on “a deeply Romantic undertone that sees death, murder, and destruction as just one step away from intellectual brilliance” (Adriaansen 2022, 109). Gothic literature also depicts this extreme, with characters falling too deeply in love with forbidden, maddening ideas, and ultimately breaking under the weight of the overly destructive secrets they encounter. In Dark Academia, this obsession with the pursuit of the unknown often mirrors the Gothic: the characters frequently cross the line in their relentless search for the unimaginable to be proven, or in their quest for the sublime, often at great personal and social cost. In Donna Tartt’s novel *The Secret History*, for example, the protagonists, a secluded group of students immersed in of ancient Greek philosophies and with a persisting interest in the concept of beauty as terror, are destined to follow the path of classical tragedy:

‘And I believe Aristotle is correct. After all, what are the scenes in poetry graven on our memories, the ones that we love the most? Precisely these. The murder of Agamemnon and the wrath of Achilles. Dido on the funeral pyre. The daggers of the traitors and Caesar’s blood—remember how Suetonius describes his body being borne away on the litter, with one arm hanging down?’

‘Death is the mother of beauty,’ said Henry.

'And what is beauty?'

'Terror.'

(...)

'And if beauty is terror,' said Julian, 'then what is desire? We think we have many desires, but in fact we have only one. What is it?'

'To live,' said Camilla.

'To live forever,' said Bunny, chin cupped in palm. (Tartt 1993, 41-42)

The classical reference here resonates with Dante Alighieri's perception in the *Divine Comedy*, more specifically in *Inferno*, the exploration of the macabre, in which philosophers, scientists, and even artists are placed in Hell because their knowledge was misused or lacked moral grounding (Ferrante 1984). At one point in *The Secret History*, the group re-enacts an ancient Dionysian ritual – a Bacchanal, with the intention of losing their bound sense of self and inhibition, thereby achieving an ascent into the divine beauty of madness, which ultimately leads to the murder of an innocent. It is a narrative that draws on the classic themes of Greek and Shakespearean tragedy, where seeking the arcane is ultimately punished; it is a game of engagement in an almost Faustian bargain, a sacrifice made in the pursuit of perfection regardless of the cost:

'You had better watch out,' she said. 'I have heard some weird shit about those people.'

'Like what?'

'Like they worship the (...) Devil.' (Tartt 1993, 81)

As Heike Grundmann points out, "Shakespeare gave the Romantics all they were craving for: a world that confronted great kings with fools and destitute beggars, characters that were as inconsistent as real human beings are, combining melancholia and obsession, madness and high intellectuality, sublime goodness and grotesque evil – the whole gamut of experience set against the artificial puppeteering of an anaemic Classicism" (Grundmann 2005, 30).

This intense engagement is exemplified by a compilation of pivotal features and themes that are familiar in both the Gothic and the Dark academic traditions, particularly with regard to mortality, the grotesque, and death. The appeal of the Gothic, characterised by its incorporation of the supernatural and the occult, is further appraised by the ambiguous approach of Dark Academia in its exploration of the human psyche. Weiskel contemplates the inherent self-contradiction of humanity by positing the idea that "The essential claim of the sublime is that man can, in feeling and in speech, transcend the human," and proceeds with the rhetorical question: "What, if anything, lies beyond the human – God or the gods, the daemon or Nature – is matter for great disagreement. What, if anything, defines the range of the human is scarcely less sure" (Weiskel 2019, 3). In most cases, Dark Academia leaves behind the ghost stories, the haunted houses and the family curses, however, it does take into account the viciousness of human malice or carnality. The ivy-clad gates and those looming spires serve a dual purpose – as do the colour schemes –, functioning as both architectural features and metaphors for the

complexity of the human psyche, juxtaposed against the vastness of nature's sublime power and recognition of the supernatural, a "profoundly unsettling paradox evoked by the supernatural sublime" (Rodríguez-Hernández-Schaefer 2019, 21).

This paradox aligns with the dark side of knowledge represented in the Dark academic narrative. The allure of hidden secrets, manuscripts awaiting decipherment, the whispers within ancient texts, and the excitement of the mystical can be seen as reflections of the Gothic tradition and the Romantic notion of seeking the unattainable – alchemy, the occult, and the quest for immortality, provoking whether the inevitable downfall of the genius is truly unavoidable, a striking remark on fatalism. The interconnection between the Gothic, Romantic, and Dark academic traditions is evident in the exploration of this sublime immortality, representing the greatest form of obsession, fittingly perfect for both the 'Carpe diem' and 'Memento mori' epiphany. Classical evidence of this can be found in the character arc of Oscar Wilde's *The Picture of Dorian Gray*, Bram Stoker's *Dracula* and both Mary Shelley's *Frankenstein; or, The Modern Prometheus*, and "The Mortal Immortal." Its significant parallel is unmistakably present in the genre of Dark Academia, as a means of challenging natural limitations such as love and partnership in order to conquer death and to seize control. This is apparent in V. E. Schwab's *Vicious* as an example, in which the protagonists – or rather, complex antagonists – are two premed students who experiment with near-death experiences to push their perception of scientific knowledge to its extreme in an attempt to create the extraordinary and break the restrictions of mortality: "‘Enough,’ said Victor. (...) ‘You aren’t some avenging angel, Eli,’ he said. ‘You’re not blessed, or divine, or burdened. You’re a science experiment.’" (Schwab 2014, 330). Another example can be found in Ava Reid's dark folktale about a mortal girl who falls in love with the Fairy King and is bound to bargain with the mystical: "‘I will love you to ruination,’ the Fairy King said, brushing a strand of golden hair from my cheek. ‘Yours or mine?’ I asked." (Reid 2023, 190). The elements of love, fondness, devotion and affection are intricately interwoven with the concept of playing God, reflecting on the unchecked balance of intellectual curiosity and the potential consequences of the monstrous – be that the creation or the creator himself.

Conclusion

However romanticised the glorification of love in academia might be in the context of the Dark academic phenomenon, at its core it is far more inherently grim and analytical than merely aesthetically pleasing. The connection to the Romantic sublime and the grotesque essence of the Gothic is clear in Dark Academia's shared fascination with the mysterious and the arcane, portraying intellectualism and beauty as inseparably attached to a more tragic aspect of human nature. It is the broken balance between light and darkness, love and death, logic and madness.

Combining elements of the movements that originally inspired its development, Dark Academia portrays the shockingly human character of the troubled academic or scholar, the unreliable who is obsessed with their intellectual pursuits up to the

point of self-destruction, ultimately succumbing to their own demons as a result of grappling with the tension between ethical and moral boundaries, because at the end “Tragedy, however sublime, tends to put the sublime in its place, so to speak. There is a powerful drive in tragedy to make sense of everything, if only after the fact, at the end of the play or in a “beyond” posited by the play” (Balfour 2005, 23).

References

- Adriaansen, Robbert-Jan (2022): “Dark Academia: Curating Affective History in a COVID-Era Internet Aesthetic.” *International Public History*, vol. 5, no. 2. pp. 105–114. <https://doi.org/10.1515/iph-2022-2047>
- Balfour, Ian (2005): Genres of the Sublime: Byronic Tragedy, *Manfred*, and “The Alpine Journal” in the Light of some European Contemporaries. *Revue de l'Université de Moncton*, 3–25. <https://doi.org/10.7202/014324ar>
- Bateman, Kristen (2020): “Academia Lives—On TikTok.” *New York Times*, 30 June 2020. Available at <https://www.nytimes.com/2020/06/30/style/dark-academia-tiktok.html>
- Boffone, Trevor (Ed.) (2022): *TikTok Cultures in the United States* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003280705>
- Ferber, Michael (2010): *Romanticism: A Very Short Introduction*. Oxford: New York, Oxford University Press.
- Ferrante, Joan M. (1984): *The Political Vision of the Divine Comedy*. Princeton University Press. *JSTOR*, <http://www.jstor.org/stable/j.ctt7zvgqq>. Accessed 4 Dec. 2024. Digitally available at <https://digitaldante.columbia.edu/criticism-context/scholars-works/political-visions/the-corrupt-society/>
- Grundmann, H. (2005): “Shakespeare and European Romanticism”. In: *A Companion to European Romanticism*, Michael Ferber (Ed.). pp. 29–48. <https://doi.org/10.1002/9780470996607.ch3>
- Lee, Tori F. (2024): The haunting of classics in the Dark Academia aesthetic, *Classical Receptions Journal*, Volume 16, Issue 4, October 2024, pp. 419–436, <https://doi.org/10.1093/crj/clae007>
- Murray, Simone (2023): ‘Dark Academia: Bookishness, Readerly Self-fashioning and the Digital Afterlife of Donna Tartt’s *The Secret History*’, *English Studies* 104. pp. 347–64.
- Millán, Lara López (2023): “The Dark Academia aesthetic: nostalgia for the past in social networks.” *The International Journal of Creative Media Research*, Issue 10, July 2023. Available at https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=4boo768AAAAJ&citation_for_view=4boo768AAAAJ:2osOgNQ5qMEC
- Nguyen, Maryann (2022): “Nostalgia in Dark Academia.” *East-West Cultural Passage*, vol.22, no.1. pp.54-72. <https://doi.org/10.2478/ewcp-2022-0003>
- Ranasinghe, P. J. (2022): “An Exploration of the Dissemination of Knowledge through the Dark Academia aesthetic.” *University of Colombo Review* (New Series III), 3(2), 79–98.
- Rodríguez-Hernández, Raúl & Schaefer (2019): *The Supernatural Sublime: The Wondrous Ineffability of the Everyday in Films from Mexico and Spain*. University of Nebraska Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh4zhpw>

Reid, Ava (2023): *A Study in Drowning*. New York: HarperTeen imprint of HarperCollins Publishers.

Schwab, V. E. (2014): *Vicious*. London: Titan Books.

Tartt, Donna (1993): *The Secret History*. London: Penguin Books.

Weiskel, Thomas (2019): *The Romantic Sublime: Studies in the Structure and Psychology of Transcendence*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. <https://dx.doi.org/10.1353/book.70841>

Online sources

Herrmann, Annalise. "Dark Academia, Light Academia, & Cottagecore: Breaking Down 3 Popular Internet Aesthetics". Available online: <https://www.wallflowerjournal.com/lifestyle/dark-academia-light-academia-amp-cottagecore-breaking-down-3-popular-internet-aesthetics>

Monier, Mel. Too Dark for Dark Academia? *Post45* (2022). Available at <https://post45.org/2022/03/too-dark-for-dark-academia/> Accessed: 17 Dec 2024

Sinha ,Pritam Kumar. The Platonic Perspective on Mind and Reality: An Analysis. *Medium* (2023). Available at <https://medium.com/@pritamkumarsinha/the-platonic-perspective-on-mind-and-reality-an-analysis-87fe7616504b> Accessed: 21 Jan 2025

Quiring, Ana. 'What's Dark about Dark Academia'. *Avidly* (2021). Available at <https://avidly.lareviewofbooks.org/2021/03/31/whats-dark-about-dark-academia/> Accessed: 21 Jan 2025

Paul, Pamela. The Season of Dark Academia. *The New York Times* (2022). Available at <https://www.nytimes.com/2022/10/30/opinion/dark-academia-halloween.html> 26 Jan 2025

@dandelion-jester, „Academic aesthetics,” posted on February 25, 2020. <https://www.tumblr.com/achillies/623153809931272192?source=share>

@trinitysbooks, posted on September 29, 2019. <https://www.tumblr.com/trinitysbooks/188028302584/illegible-handwriting-coffee-rings-on-notebooks>

@wistful-giselle, posted on November 2, 2019. <https://www.tumblr.com/wistful-giselle/188773844929/i-am-dreaming-about-being-a-part-of-a-secret>

Az óvoda–iskola átmenet kérdései

Diana Borbélyová: *Prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy*

ÖLVE CZKY MÓN IKA

Az óvodából az általános iskolába történő átmenet a gyermek életének egyik legmeghatározóbb szakasza, amely nem csupán az oktatási szintér, hanem a gyermek szociális és pszichológiai környezetének jelentős változását is magával hozza. Az átmenet nem csupán a gyermek életére van hatással, hanem a család és az oktatók életét is meghatározó módon érinti, hiszen minden résztvevő aktív szereplője a folyamatnak, sikere vagy kudarca pedig nagymértékben befolyásolja a gyermek iskolai teljesítményét és hosszú távú tanulmányi előmenetelét (Ladd et al. 2006). A nemzetközi kutatások kiemelik az óvodai és iskolai nevelési szintek közötti folyamatosság jelentőségét, és hangsúlyozzák, hogy az átmenet zökkenőmentességéhez és a gyermekek sikeres adaptációjához a társadalmi és oktatási környezet összehangolása alapvető fontosságú (Dockett & Perry 2021). A szlovákiai oktatási rendszerben ugyanakkor még mindig számos kihívás mutatkozik az átmeneti időszak támogatásában, miközben elmondhatjuk, hogy olyan iskolai környezet kialakítása, amely figyelembe veszi az óvodai nevelés során kialakult tanulási stílusokat és szokásokat, alapvető feltétele a pozitív átmenet biztosításának (Borbélyová 2020). Diana Borbélyová *Prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy* (Az óvoda–iskola átmenet kérdései) című monográfiája e széles körben vizsgált, de a módszertani útmutatók, diagnosztikai eszközök és adaptációs programok szintjén sokszor háttérbe szorult területre kínál átfogó, tudományos alapokon nyugvó megoldásokat.

Az első fejezet (*Vzdelávací systém Slovenskej republiky – A Szlovák Köztársaság oktatási rendszere*) a szlovák oktatási rendszer átfogó bemutatásával indul, különös tekintettel a kötelező óvodai oktatás bevezetésére. Részletesen elemzi az óvodák és általános iskolák közötti kapcsolatot, hangsúlyozva a folyamatosság biztosításának fontosságát a gyermekek zökkenőmentes átmenetének érdekében. A szerző kiemeli, hogy az oktatási programok összehangolása nemcsak a gyermekek fejlődését támogatja, hanem megalapozza az iskolai sikeresség feltételeit is. Betekintést nyújt a szlovák oktatási rendszer általános struktúrájába, miközben rávilágít az iskolai átmenetet érintő szabályozásokra és kihívásokra. Külön hangsúlyt kap a tantervek összehangolásának szükségessége. Ez a fejezet ágyaz meg a könyv további tartalmának, amely az adaptációs folyamat és a diagnosztikai eszközök részletes elemzését kínálja. Körvonalazza az óvodai és iskolai nevelés helyét és funkcióját a rendszer egészében, ezáltal egyfajta „makroszintű” bevezetőként szolgál, amely az oktatási rendszer teljes képét nyújtja, míg a további alfejezetek az óvodai és az iskolai nevelés „mikroszintű” elemzésére összpontosítanak. A könyv

Predprimárne vzdelávanie (Az óvodai nevelés) című alfejezete az óvodai nevelés céljait, feladatait és keretrendszerét ismerteti, különös tekintettel a gyermekek iskolai életre való felkészítésére, míg a *Primárne vzdelávanie* (Az általános iskolai nevelés) című alfejezet bemutatja, hogy az általános iskola hogyan épít ezekre az alapokra, és milyen készségeket, képességeket vár el a gyermekektől a belépéskor. Ez a kapcsolat kulcsfontosságú az átmenet sikeres lebonyolításában, ezért az egyes alfejezetek egymást kiegészítve mutatják be az óvoda és az iskola közötti folyamatosság és összhang szükségességét, hangsúlyozva a pedagógiai rendszer egységességét és a gyermekek fejlődésének támogatását.

A kötet második fejezete az óvodából az általános iskola első évfolyamába történő átmenet jelentőségét tárgyalja, kiemelve, hogy ez a folyamat nemcsak a gyermek, hanem a család és a pedagógusok számára is meghatározó szociális és pszichológiai mérföldkő. A fejezet rámutat arra, hogy az átmenet során a gyermek és szülei a folyamat aktív résztvevőivé válnak, míg a pedagógus támogató szerepet tölt be. A sikeres átmenet szempontjából kulcsfontosságú a tanár és diák, valamint a diák és társai közötti kapcsolat, továbbá az iskola és a család közötti együttműködés. A fejezet központi eleme az óvodai és általános iskolai oktatás közötti folyamatosság biztosítása, amely alapvetően meghatározza a gyermek iskolai szerepének elfogadását. Ez a kontinuitás állami szinten az oktatási programok és tantervek összehangolásával, tartalmi szinten az egységes tanulási standardok kialakításával, szakmai szinten pedig az óvodai és iskolai pedagógusok közötti együttműködéssel érhető el. Az átmenet sikerességét a gyermek iskolai és családi környezetének harmóniája, valamint a résztvevők közötti hatékony együttműködés alapozza meg. A gyermekek óvodai és iskolai átmenetének folyamatossága alapvető fontosságú a sikeres alkalmazkodás szempontjából. Az Európai Unió országaiban többféle modell létezik ennek támogatására: az óvodai előkészítő osztályok teljes integrálása az általános iskolai rendszerbe (Hollandia, Anglia); az óvodai osztályok hozzákapcsolása az általános iskolákhoz (Németország, Belgium, Luxemburg); valamint a tantervek folyamatosságának biztosítása a két szint között (Franciaország, Németország egyes tartományai) (Dravecký 2011; Borbélyová 2017). E modellek célja az átmenet megkönnyítése és a gyermekek fejlődésének zavartalan támogatása. A Szlovák Köztársaság oktatási rendszerében az óvodai és általános iskolai oktatás közötti kontinuitás biztosítása az elmúlt évtizedekben szintén egyre nagyobb figyelmet kapott. Az egyik legfontosabb előrelépés 2015/2016-ban történt, amikor a szlovák oktatási reformok részeként az óvodai és az alapiskolai oktatás közötti kapcsolatot a harmadik modell szerint próbálták megerősíteni. Ennek lényege az oktatási tantervek folyamatosságának biztosítása, különös tekintettel az egymásra épülő tanulási standardokra. A reformot olyan országok gyakorlatából merített inspirációk segítették, mint Anglia, Ausztrália, az USA, Svédország, Belgium és Oroszország.

A változtatások nyomán Szlovákiában 2021-től az óvodai oktatás utolsó éve kötelezővé vált, ami jelentősen növelte az óvodalátogatás mértékét az öt- és hatéves gyermekek körében. Ezzel párhuzamosan az új állami oktatási programok hangsúlyt fektettek az oktatási standardok folyamatosságának megteremtésére, amelyek az óvodai és iskolai oktatás közötti átmenetet hivatottak megkönnyíteni.

Mindazonáltal a szerző rávilágít arra, hogy a gyakorlatban továbbra is kihívást jelent az oktatási intézmények közötti munka összehangolása, különösen a pedagógiai módszerek és környezet szempontjából. Emellett gyakran hiányzik a gyermekek szociális és érzelmi fejlődésének megfelelő támogatása az iskolai alkalmazkodás korai szakaszában. A szakértők szerint a sikeres átmenet érdekében nemcsak a tanulási folyamatokra kell fókuszálni, hanem olyan stratégiák alkalmazására is, amelyek elősegítik a gyermek személyiségének fejlődését és a családok aktív bevonását. Az alfejezet végül gyakorlati ajánlásokat is megfogalmaz a pedagógiai folyamatok összehangolására, többek között a tanárok és szülők közötti rendszeres kommunikáció, az iskolai környezettel való korai ismerkedés, valamint az óvodai és iskolai pedagógusok közötti szoros együttműködés szükségességét hangsúlyozva. A szlovák oktatási rendszer fejlődése pozitív irányt mutat, különösen az óvodai és iskolai oktatás közötti folyamatosság terén. Bár a tantervi szinten jelentős előrelépések történtek, az elméleti irányelvek gyakorlati megvalósítása továbbra is kihívást jelent (Borbélyová 2017), ezért a gyermekek adaptációját célzó átfogó irányelvek és módszertani anyagok kidolgozása elengedhetetlen.

Az iskolakezdés a gyermek életének egyik legmeghatározóbb szakasza, amely kognitív, érzelmi, szociális és fiziológiai szempontból is komoly kihívást jelent. A család számára ez az időszak nemcsak a gyermek, hanem a szülők új szerepekkel való megküzdését is jelenti, hiszen az „iskolás gyermek szülőjévé” válás folyamata szintén alkalmazkodást igényel (Keményné Gyimes 2010). A szerző külön figyelmet szentel az átmenet során megjelenő intraperszonális, interperszonális és kontextuális kihívásoknak. Intrapersonális szinten a gyermeknek az érzelmi egyensúly megteremtésével és a stressz kezelésével kell megküzdenie, miközben új készségeket és kompetenciákat sajátít el, amelyek megalapozzák személyes fejlődését. Interperszonális szinten a társas kapcsolatok rendszere is átalakul; a gyermek új szociális készségeket, együttműködési formákat és kommunikációs mintákat tanul, amelyek meghatározzák helyét a közösségben. Kontextuális szinten pedig az iskola új elvárásaihoz és a szülők eltérő szerepeihez való alkalmazkodás jelenti a legnagyobb kihívást. A fejezet átfogóan mutatja be, hogyan válik az iskolakezdés az egyéni fejlődés és a társas kapcsolatok formálódásának kulcsfontosságú időszakává, kiemelve az ezzel járó nehézségeket és a gyermek adaptációját segítő tényezőket. Az érzelmi és társas támogatás hangsúlyozása különösen releváns a gyakorlító pedagógusok és a családok számára. A további alfejezetben a szerző az óvodából az iskolába történő átmenet kutatásának történeti fejlődését vizsgálja és hangsúlyozza a múlt tapasztalatainak jelentőségét a modern stratégiák és pedagógiai rendszerek fejlesztésében. Bemutatja a különböző korszakok eltérő pedagógiai elvárásait és megközelítéseit, kiemelve az óvoda–iskola átmenet folyamatosságának fontosságát. A történeti perspektíva rávilágít arra, hogy a kutatások korábban is törekedtek a gyermek fejlődésének támogatására és az adaptáció megkönnyítésére, ugyanakkor a gyakorlatban hiányosságok is megfigyelhetők.

A második fejezet a továbbiakban az iskolaérettség fogalmával foglalkozik, amely a gyermek iskolakezdésének és az iskolai szerep sikeres elsajátításának egyik legfontosabb feltétele. A szerző bemutatja az iskolai alkalmasság alapvető dimenzióit, beleértve a kognitív, érzelmi és szociális készségeket, amelyek elengedhetetlenek

az új környezethez való alkalmazkodáshoz. Foglalkozik az iskolaérettség mérésére szolgáló módszerekkel és eszközökkel is, amelyek célja, hogy a pedagógusok pontos képet kapjanak a gyermekek iskolai szerepre való alkalmasságáról. Noha a fejezet más diagnosztikai eszközöket is említ, a DIFER-rendszer kapja a központi szerepet, melyet a szerző az iskolaérettség felmérésének egyik leghatékonyabb eszközeként mutat be. A fejezet rávilágít arra, hogy a diagnosztikai eszközök helyes alkalmazása nemcsak az iskolakezddést segíti elő, hanem a hosszú távú tanulási eredményeket is pozitívan befolyásolja, mivel lehetővé teszi a gyermek erősségeinek és fejlesztendő területeinek korai felismerését.

A diagnosztikai eszközök különösen hasznosak az óvodai és iskolai oktatás közötti átmenet során, mivel lehetővé teszik az egyéni fejlődési szintek pontosabb megértését és az oktatási programok személyre szabását. A szerző hangsúlyozza, hogy a diagnosztikai módszerek szélesebb körű alkalmazása hozzájárulhatna az adaptációs problémák korai felismeréséhez és megelőzéséhez. Začiatok formuláraSpodná časť formulára

A kötet egyik hangsúlyos eleme a DIFER-rendszer szlovákiai adaptációjának bemutatása. A projekt keretében a magyarországi DIFER-rendszert a szlovákiai viszonyokra szabványosították, figyelembe véve a helyi nyelvi és kulturális különbségeket. A könyv részletesen ismerteti a tesztek validációs folyamatait, amelyek biztosították, hogy a rendszer megfeleljen a szlovákiai oktatási környezet követelményeinek (Borbélyová, Józsa & Nagyová 2023). Az eredmények azt mutatják, hogy a DIFER-tesztek képesek pontosan előre jelezni a gyermekek iskolai sikerességét, és hasznos eszközként szolgálnak a pedagógusok számára. A szerző részletes áttekintést nyújt a diagnosztikai eszköz használatáról, valamint annak lehetőségeiről az egyéni fejlesztésben és az inkluzív pedagógiai gyakorlatban is.

A kötet harmadik fejezete az iskolai környezetbe történő beilleszkedés kihívásait és ezek kezelésének lehetőségeit vizsgálja. A szerző részletesen bemutatja az adaptáció pszichológiai, szociális és érzelmi vonatkozásait, különös hangsúlyt helyezve a pedagógiai támogatás fontosságára. A fejezet az adaptáció folyamatát három szakaszra bontva mutatja be, ami jól szemlélteti az iskolai környezethez való alkalmazkodás lépéseit: az orientáció szakaszában a gyermekek az új környezethez való kezdeti alkalmazkodást élik meg, majd a relatív stabilizáció során fokozatosan hozzászoknak az iskolai rutinokhoz és kapcsolatokhoz. A folyamat végpontja a teljes integráció, amikor a gyermekek teljesen elfogadják az iskolai környezetet és az elvárásokat. A fejezet nem kerüli el az adaptációval kapcsolatos problémák tárgyalását sem, beleértve az érzelmi nehézségeket, a szociális kapcsolatok kialakításának kihívásait és a tanulási nehézségeket. A könyv egyik lényeges része az iskolai adaptációs problémák részletes elemzése, amelyben a szerző a releváns szakirodalmat is integrálja. A fejezet bemutatja, hogy az adaptáció nehézségei több területen jelentkezhetnek, beleértve a kognitív, érzelmi, szociális és kommunikációs dimenziókat (Rumjanceva 2012). A szerző részletesen tárgyalja azokat az okokat, amelyek a gyermekek iskolai alkalmazkodását megnehezíthetik, például az iskolai éretlenséget, a tanulási terhelés nem megfelelő ütemezését, a negatív visszacsatolást és a családi konfliktusokat (Kumarina 2007; Bezrukich 2011). A fejezet külön figyelmet szentel annak, hogy a pedagógiai diagnosztika milyen módon segítheti a

pedagógusokat az adaptációs problémák korai felismerésében és kezelésében. Gavora (1999) megközelítése szerint a tanárok diagnosztikai szerepe különösen fontos az iskolakezdés első szakaszában, amikor a gyermekek leginkább ki vannak téve az új környezeti és tanulási elvárások hatásainak. A szerző a gyermekek eltérő adaptációs reakcióit is részletezi, Kajgorodova (2010) modelljét alapul véve, amely az optimális alkalmazkodástól a krónikus stresszig terjedő folyamatokat írja le. Ez a megközelítés rávilágít az egyéni különbségek és az alkalmazkodás pszichológiai, szociális és fiziológiai vetületeinek fontosságára. A fejezet nemcsak az adaptációs problémák okait és következményeit elemzi, hanem megoldási lehetőségeket is kínál. A felvázolt problémák mélyebb megértése lehetőséget nyújt a pedagógusoknak és a szülőknek arra, hogy célzottan támogassák a gyermekeket az iskolakezdés során. A szerző külön hangsúlyozza a pedagógusok és szülők együttműködésének kulcsfontosságú szerepét. Átfogóan és gyakorlatiasan közelíti meg az adaptáció témáját, kiemelve annak komplexitását és a pedagógiai támogatás szerepét, megkönnyítve ezzel a gyermekek zökkenőmentes beilleszkedését az iskolai életbe.

A könyv negyedik fejezete a gyermekek iskolai környezethez való adaptációjának pszichológiai és szociális tényezőit tárgyalja, hangsúlyozva, hogy az iskolai környezet támogatása vagy annak hiánya milyen jelentős hatással lehet az átmenetre. A szerző kiemeli, hogy a pedagógusoknak kulcsszerepe van olyan kedvező tanulási környezet kialakításában, amely figyelembe veszi az osztály sokféleségét, és minden gyermek számára biztonságos és támogató légkört teremt. A megelőzés célja a lehetséges problémák előzetes azonosítása és azok tudatos, átgondolt stratégiákkal való kezelése. A fejezet bemutatja a nemzetközi jó gyakorlatokból származó inspirációkat is, amelyek a gyermekek érzelmi, szociális és mentális egészségének támogatására összpontosítanak. A szerző ugyanakkor megállapítja, hogy az adaptáció nem csupán a gyermek alkalmazkodási képességein múlik, hanem az iskola által biztosított támogató környezeten is, továbbá hangsúlyozza, hogy ez a támogató környezet kulcsfontosságú szerepet játszik az adaptáció sikerességében. Külön hangsúlyt kapnak az adaptációs programok, amelyek célja, hogy megkönnyítsék az óvodából az iskolába való átmenetet. A fejezet átfogó képet nyújt az adaptációs problémák megelőzésének pedagógiai eszközeiről, miközben gyakorlati példákkal illusztrálja a prevenció és a támogatás lehetőségeit. Ez magában foglalja az érzelmi biztonságot nyújtó osztálytermi légkör megteremtését, a gyermekek egyéni igényeihez igazított oktatási stratégiák alkalmazását, valamint a pozitív szülő–pedagógus kapcsolatok fenntartását. Az iskolai segítő szakemberek bevonása tovább növeli a támogatás hatékonyságát, különösen a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek esetében.

Az ötödik fejezetben a szerző kiemeli az adaptációs program központi szerepét az óvodából az iskolába történő átmenet megkönnyítésében, és – válaszul az iskolai adaptáció kihívásaira – egy saját fejlesztésű, prevenció célú adaptációs programot mutat be, amelyet külföldi modellek inspiráltak. A program célja, hogy támogassa a gyermekek harmonikus személyiségfejlődését és gyorsítsa az iskolai környezethez való alkalmazkodást. Alapját a szalutogenetikus megközelítés adja, amely az egészséges személyiség fejlesztésére és a stresszhelyzetek hatékony ke-

zelésére összpontosít, az érzelmi biztonságot helyezve előtérbe. A szerző kiemeli, hogy az adaptáció során a pedagógus szerepe kulcsfontosságú, mivel a gyermekek interperszonális stratégiái intraperszonális stratégiákká alakulnak, segítve őket a stresszhelyzetek hatékony kezelésében. Éppen ezért a továbbiakban a szociális és intraperszonális kompetenciák fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, amelyek nélkülözhetetlenek a zökkenőmentes átmenethez. A diagnosztikai eszközök és módszerek terén a fejezet konkrét példákat mutat be, mint például a DIFER diagnosztikai eszközt, a Lipnická által kidolgozott írás- és olvasáskészség-tesztet, valamint a dán rajztesztet. Ezek az eszközök segítik a pedagógusokat abban, hogy azonosítsák a gyermekek fejlődési szintjét és az adaptációs nehézségeket. A szerző hangsúlyozza, hogy ezek a tesztek nemcsak az iskolai alkalmasság értékelésére alkalmasak, hanem megelőzhetik a későbbi tanulási és alkalmazkodási problémákat is. A fejezet kitér Dockett és Perry (2001) kutatásaira, amelyek az iskolai átmenet különböző szereplőinek – gyermekek, szülők és pedagógusok – nézőpontjait vizsgálták. E kutatások rávilágítanak arra, hogy a társas kapcsolatok, a gyermekek érzelmi biztonsága, valamint az iskolai szabályokhoz való alkalmazkodás kulcsfontosságú az adaptáció szempontjából.

A szerző által kidolgozott „Boldog iskolás” („Šťastný školák”) adaptációs program átgondolt és jól strukturált pedagógiai eszköztár, amely a gyermekek iskolai alkalmazkodásának támogatására és az adaptációs nehézségek minimalizálására törekszik. A szerző olyan programot hozott létre, amely a szlovák oktatási rendszer igényeihez igazodik, figyelembe véve a gyermekek életkori sajátosságait és egyéni szükségleteit. A program diagnosztikai elemekre, játékos tanulásra és társas készségek fejlesztésére épül, miközben az érzelmi biztonságot és a támogató iskolai légkört helyezi előtérbe. Az adaptációs program három, egymásra épülő képzési egységből áll. Az első képzési egység, „Az első napok az iskolában”, a gyermekek kezdeti alkalmazkodását segíti elő. Ebben a szakaszban a pedagógusok hangsúlyt fektetnek az érzelmi biztonság megteremtésére, valamint a gyermekek iskolai alkalmasságának felmérésére diagnosztikai eszközök segítségével. A dramatikus és mozgásos játékok alkalmazása a gyermekek érzelmi stabilitásának elősegítését célozza, miközben támogatja a zökkenőmentes átmenetet az óvodai környezetből az iskolába. A második képzési egység, „Már iskolás vagyok, és barátokat szereztem”, a szociális készségek fejlesztésére összpontosít. A gyermekek megtanulják, hogyan építsenek kapcsolatokat, működjenek együtt társaikkal, és kezeljék a szociális helyzetekben előforduló konfliktusokat. Ez az egység hozzájárul a társas kapcsolatok fejlesztéséhez, és támogatja a közösséghez való alkalmazkodást. Az itt alkalmazott módszerek – például csoportos projektek és sportjátékok – hatékonyan segítik a tanulók közösségi integrációját. A harmadik képzési egység, „Jól érzem magam az iskolában”, az érzelmi szabályozásra és az önkontroll fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Ez a szakasz segíti a gyermekeket abban, hogy hatékonyabban kezeljék a stresszhelyzeteket, miközben megerősíti önbizalmukat és támogatja tanulási szokásaik kialakulását. A pedagógusok által alkalmazott tevékenységek – például helyzetgyakorlatok és dramatikus játékok – az érzelmi stabilitás és a társas készségek további fejlesztését szolgálják. A program külön értéke, hogy az iskolai oktatás struktúrájába illeszti a gyermekek érzelmi és szociális szükségleteinek ki-

elégítését, biztosítva ezzel a támogató környezetet és a harmonikus fejlődést, miközben a szülőkkel és pedagógusokkal való együttműködésre is hangsúlyt helyez. Az érzelmi biztonság, a játékos elemek és a diagnosztikai eszközök kombinációja kiegyensúlyozott megközelítést nyújt, amely jól illeszkedik a modern pedagógiai gyakorlatokhoz. A képzési egységek támogatják a gyermekek érzelmi, szociális és kognitív készségeinek harmonikus fejlődését, megteremtve az iskolai alkalmazkodás feltételeit. Az adaptációs program, mely a kiadványban ismertetésre kerül, nemcsak hatékonyan támogatja az iskolai beilleszkedést, hanem gyakorlati és módszertani szempontból is értékes megoldásokat kínál a pedagógusok számára. Egy jól átgondolt, strukturált megközelítést tükröz, amelyben a pedagógiai tevékenység céljai, az időbeli tervezés és a konkrét aktivitások szorosan kapcsolódnak egymáshoz. A képzési egységek a gyermekek iskolai élethez való alkalmazkodását támogató lépésekre vannak lebontva, minden foglalkozás egyértelműen definiált célokkal, időkeretekkel és gyakorlatias, kreatív tevékenységekkel van megtervezve. Hangsúlyt kap az érzelmi biztonság megteremtése is, amely dramatikus játékokkal és reggeli körökkel történik, ahol a gyermekek megoszthatják érzéseiket és gondolataikat. A program nem csupán az egyéni tanulói fejlődést, hanem a közösségépítést is hangsúlyozza. A program átfogó jellege abban is megnyilvánul, hogy figyelmet fordít a pedagógusok, a szülők és a gyermekek közötti folyamatos együttműködésre.

Szlovákiában az óvoda–iskola átmenet támogatása terén még jelentős hiányosságok mutatkoznak, különösen a módszertani útmutatók, diagnosztikai eszközök és adaptációs programok területén. Diana Borbélyová legújabb könyve, a *Prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy* ezért értékes hozzájárulás az óvodából az iskolába való átmenet megértéséhez, valamint az iskolaérettség diagnosztikai és pedagógiai aspektusainak feltáráshoz. A könyv célja, hogy elméleti és gyakorlati síkon egyaránt megközelítse az óvoda és az iskola közötti átmenetet, különös tekintettel a diagnosztikai eszközökre, az adaptáció folyamatára, valamint az adaptációs nehézségek megelőzésére és kezelésére. Ahogy az előszóban is olvasható, a szerző célja egy egységes és szisztematikus elemzés bemutatása, amely gyakorlatban alkalmazható megoldásokat kínál az átmeneti időszak kihívásainak kezelésére. A kötet az előkészítés, az adaptáció és az átmenet folyamatának minden dimenzióját részletezi, miközben gyakorlati javaslatokat is megfogalmaz a pedagógusok és szülők számára. Részletesen bemutatja az adaptáció kihívásait, valamint a DIFER-rendszer alkalmazásának lehetőségeit az oktatási gyakorlatban; alapos és sokrétű tárgyalásával értékes hozzájárulást jelent az óvodából az iskolába való átmenet kutatásához és gyakorlati megvalósításához. Az ötödik fejezet adaptációs programja különösen hasznos lehet a pedagógusok számára, akik az inkluzív és hatékony oktatási környezet kialakításán dolgoznak. A könyv nemcsak a pedagógusok, hanem a kutatók és oktatási döntéshozók számára is ajánlott olvasmány, mivel számos, empirikusan megalapozott javaslatot kínál az iskolai környezetben felmerülő kihívások kezelésére.

Irodalom

- Bezrukich, M. M., & Jefimovova, S. P. (2000): *Rebjonok idjet v školu*. Akademia.
- Borbélyová, D. (2023): *Prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy*. Gödöllő: MATE Press.
- Borbélyová, D. (2020): Utváranie edukačného prostredia v prvom ročníku základnej školy v kontexte adaptácie žiaka. *12th International Conference of J. Selye University. Sections of Pedagogy and Informatics. Conference Proceedings*, 57–73. <https://doi.org/10.36007/3778.2020.57>
- Borbélyová, D., Józsa, K., & Nagyová, A. (2023): Adaptácia a štandardizácia diagnostického nástroja DIFER na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne 4 – 8 ročných detí na Slovensku. *Eruditio-Educatio*, 18(1), 3–15. <https://doi.org/10.36007/eruedu.2023.1.003-015>
- Dockett, S., & Perry, B. (2001): Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), 18–36.
- Dockett, S., & Perry, B. (2021): Invisible transitions: Transitions to school following different paths. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(3), 224–235. <https://doi.org/10.1177/18369391211009698>
- Dravecký, J. (2011): *Teória a prax primárneho vzdelávania*. Študijný text. Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Gavora, P. (1999): *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika*. Praca.
- Kajgorodova, N. Z. (2010): *Ekologo-fiziologičeskaja adaptacija pervoklassnikov k škole*. Dissertacija. Altajskij Gasudarstvennij Universitet.
- Keményné Gyimes E. (2010): Az átmenetek pedagógiai, pszichológiai összefüggései a koragyermekkorai fejlődésben. In: *Fejezetek a kisgyermeknevelés köréből*. Szerk. Dombi A. - Soós K.. APC Studio, 224–256.
- Kumarina, G. F. (2007): *Korrekcionnaja pedagogika v načalnom obrazovanii*. Akademia.
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P. (2006): School Readiness: Are There Social Prerequisites? *Early Education & Development*, 17(1), 115–150. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_6
- Rumjanceva, L. N. (2012): *Psychologo-pedagogičeskoje soprovoždenie adaptacionnovo perioda pervoklassnikov*. Učebno-metodičeskoe posobie. Izdatel'stvo achalinskij Gasudarstvennij Universitet.

A helyesírás-tanításról sokszínűen

Istók Béla – Lőrincz Gábor – Török Tamás – Baka L. Patrik (szerk.): *A helyesírás-tanítás aktuális kérdései*

SZEGI CYNTHIA

Nyelvünknek nemcsak a szókészlete, hanem a helyesírása is rendkívül árnyalt. Ez a fajta összetettség általában nemcsak a magyart mint idegen nyelvet tanulók számára okoz gondot, hanem az anyanyelvi beszélőknek is. Helyesírásunk összetettségére, szakirodalmának gazdagságára a Selye János Egyetem Tanárképző Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport (VaKu) tagjai is felfigyeltek, rámutatva arra, hogy annak módszertana az előbbinél jóval szegényebb, kevésbé időszerű (kivételként lásd pl. Ludányi 2017, Jánk 2020, Lőrincz – Istók 2023).

A vizsgált kötet a Variológiai Kutatócsoport 2023. március 31-i szimpóziumán elhangzott előadások szerkesztett anyagát tartalmazza. A rendezvényen olyan neves szakemberek is részt vettek, akik helyesírási szótárak, munkafüzetek szerkesztői, valamint sokat idézett tanulmányok szerzői. Olyan egyetemek és kutatóközpontok munkatársairól van szó, mint például a Partiumi Keresztény Egyetem, a Miskolci Egyetem, a Széchenyi István Egyetem, az Eötvös Lóránd Tudományegyetem, a Nyelvtudományi Kutatóközpont, a Comenius Egyetem vagy az idén a fennállásának 20. évfordulóját ünneplő Selye János Egyetem.

A kötet tíz tanulmányt tartalmaz. Ezek többsége arra helyezi a hangsúlyt, hogy a helyesírás-tanítás során felmerülő problémákra lehetséges megoldásokat kínáljon, illetve jó gyakorlatokat tárjon az olvasó elé, ezzel is szerethetőbbé és sikeresebbé téve a helyesírás tanítását az iskolákban. Az alábbiakban valamennyi tanulmányt külön is ismertetjük (vö. Ribná 2024).

Antalné Szabó Ágnes (11–22. o.) a helyesírás-tanulás stratégiáit mutatja be: többek között a helyesírási szabályok tanulásának kognitív módszereit vagy a helyesírás-tanulás rendelkezésre álló eszközeit. A vizualitásnak napjainkban nagy szerepe van a tanulásban, ezért digitális és papíralapú megoldásokkal – pl. ábrákkal, táblázatokkal – is támogathatjuk a diákok helyesírás-tanulását. A tanulmány nemcsak a pedagógusok, hanem a tankönyvfejlesztők és szerzők számára is értékes lehet, hiszen kiváló segítséget nyújt a modern kor kihívásaihoz.

Istók Béla, Lőrincz Gábor és Török Tamás (23–42. o.) kérdőíves felmérésen alapuló tanulmánya arra keresi a választ, hogy a Selye János Egyetem magyar és tanító szakos hallgatói milyen memóriamankókkal találkoztak eddigi tanulmányaik során; e mnemotechnikai eszközök azáltal, hogy szórakoztatóak, hatékony módon járulnak hozzá a helyesírás-tanuláshoz (pl. A „bicikli” azért „bicikli”, nem pedig „bicigli”, mert a „kerékpár” is „kerékpár”, nem pedig „gerékpár”; hasonló, a hangtantanításban használt példákért lásd: Istók – Tóth – N. Varagya 2021). Sok-

szor olyan szavak írásmódjának megjegyzését segítik, amelyek miatt szinte minden alkalommal fel kell lapoznunk egy helyesírási kézikönyvet. A hagyományos módszerekkel szemben az az előnyük, hogy nemcsak a bal, hanem a kreativitásért felelős jobb agyféltekénket is megmozgatják. A tanulmány végén a szerzők által összeállított, az oktatás különböző szintjein alkalmazható feladatsor is olvasható (lásd: 37–39. o.).

A helyesírás tanulása és tanítása folyamatos feladat: nem köthető egy adott évfolyamhoz az iskolában (vö. 46. o.). Domonkosi Ágnes és Ludányi Zsófia (43–53. o.) tanulmánya a még csupán gyerekcipőben járó problémaalapú tanulás lehetőségét fejtegeti, rávilágítva arra, hogy mennyire fontos a tapasztalás útján történő tudáselsajátítás.

Az internet lehetővé teszi számunkra, hogy okoseszközeinkről bárhol és bármikor ellenőrizzük egy bizonyos szó vagy kifejezés helyesírását, a különböző helyesírási tanácsadó portálok azonban nem mindig adnak pontos, egyértelmű választ a felhasználóknak. Ludányi Zsófia (55–65. o.) tanulmánya a talán mindenki számára ismert helyesiras.mta.hu (W1) oldal eszközhasználatának problémáit vizsgálja esettanulmányokon keresztül (a témáról lásd még: Ludányi 2017).

Misad Katalin tanulmánya (67–77. o.) által betekintést nyerhetünk a szlovákiai magyar alap- és középiskolai, valamint a Pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén zajló helyesírás-tanításba. A szerző rámutat arra, hogy a nyelvjárás és a szlovák nyelv nagy hatással van a magyar anyanyelvűek nyelvhasználatára, beleértve a helyesírásukat is (a témáról lásd a szerző egyetemi jegyzetét is: Misad 2021).

Dörnyé Zábrádi Orsolya tanulmányából (79–89. o.) megtudhatjuk, hogy a pandémia után milyen problémák jellemzik az egyetemisták helyesírását. A szerző 2021-ben végzett kutatását (Dörnyé Zábrádi – Vass 2022) 2023-ban is megismételte ugyanazokkal a diákokkal. A kutatás választ ad arra, hogy mindössze pár év alatt mennyit változott a győri Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Karát látogató hallgatók helyesírása.

Magyar Sára tanulmánya (93–99. o.) a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem és a kolozsvári Babes-Bolyai Egyetem magyar nyelv és irodalom, valamint tanító szakos hallgatóinak körében végzett vizsgálatának eredményeit mutatja be. A kutatás arra a kérdésre keresi a választ, hogy mekkora presztízse van a helyesírásnak (a kisebbségi oktatásról és tehetséggondozásról lásd még a szerző új könyvét: Magyar 2024).

Cs. Nagy Lajost, a széles körben is ismert *Helyesírási gyakorlókönyv* (2018) szerzőjét már harminc éve megérintették a helyesírási versenyek élményei. Tanulmányában (101–108. o.) a romániai magyar helyesírási versenyekre kalauzolja el az olvasót, ismertetve a versenyfeladatokat és azok összeállításának, javításának szempontjait.

N. Császi Ildikó tanulmánya (109–120. o.) arra keresi a választ, hogy a helyesírási szótár használatával jobb eredményt érnek-e el az érettségizők. Kiemeli, hogy „a magyar helyesírás presztízserértékkel rendelkezik” (110. o.), hiszen azt láthatjuk, hogy az online térben az emberek sokszor egymást bélyegzik meg a helyesírásuk alapján (erről bővebben lásd: Istók 2018). A tanulmány azt is megvizsgálja, hogy az

egyetemi oktatók és magyartanárok mit gondolnak az érettségien való szótárhasználatról, illetve hogy az iskolai tankönyvekben találkoznak-e a tanulók olyan feladatokkal, amelyeknél a helyesírási kézikönyvvel való munkát gyakorolhatják.

A tanulmánykötetet Pethő József tanulmánya zárja (121–130. o.), amely stilisztikai szempontból közelíti meg a helyesírás-tanítás problémáit. „A nyelvi szerkezetek megformáltsága, azaz a stílusa nem pusztán stilisztikai díszként funkcionál, hanem inherens módon, releváns mértékben hozzájárul a szövegek jelentéséhez” (121. o.). A szerző különböző (többek között szépirodalmi) példákkal illusztrálja, hogy milyen stilisztikai hatásai lehetnek egyes helyesírási változatoknak.

Befejezésképp Cs. Nagy Lajos tanulmányából idéznék: „A nyelv – írott változattal együtt – meghatározója a nyelvközösségnek. Ezért nélkülözhetetlen a diákok helyesírási kompetenciájának a fejlesztése” (108. o.). A jelen kötet hasznos, inspiráló megoldásokat kínál e cél eléréséhez, nemcsak (leendő) pedagógusoknak, hanem a hétköznapi nyelvhasználók számára is.

Irodalom

Cs. Nagy Lajos (2018): *Helyesírási gyakorlókönyv*. Budapest: Trezor Kiadó.

Dörnyé Zábrádi Orsolya – Vass Éva Tünde (2022): A pandémia hatása a helyesírási készség alakulására – első évfolyamos tanító és gyógypedagógus hallgatók kompetenciájának összehasonlítása. In: *XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete. A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés*. Szerk. Makkos Anikó – Kecskés Petra – Boldizsár Boglárka. Győr: Széchenyi István Egyetem, 249–259.

Istók Béla – Lőrincz Gábor – Török Tamás – Baka L. Patrik (szerk.): *A helyesírás-tanítás aktuális kérdései. Az SJE TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport XII. nemzetközi tudományos szimpóziumának tanulmánykötete*. Komárom: Selye János Egyetem.

Istók Béla (2018): Facebook-nyelvhasználat. Normakövetés vagy funkcionális műfajmegkülönböztetés? In: *A Selye János Egyetem X. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete*. Szerk. Bukor József – Simon Szabolcs – Vajda Károly. Komárom: Selye János Egyetem, 46–85.

Istók Béla – Tóth Sándor János – N. Varagya Szilvia (2021): A fonetika tanításának problémái és lehetőségei. Memóriamankók a beszédhangok osztályozásának tanításában. *Hungarológiai Közlemények*, 22/2, 56–77. <https://doi.org/10.19090/hk.2021.2.56-77>

Jánk István (2020): A helyesírás-tanítás helye és szerepe a nyelvtanórán és az iskolában. In: *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*, TOM. XLVI. Szerk. Ludányi Zsófia – Kalcsó Gyula. Eger: Linceum Kiadó, 45–56.

Lőrincz Gábor – Istók Béla (2023): A gazdasági nyelvi tájkép felhasználhatósága a helyesírás-tanításban. In: *Helyesírás és tehetség gondozás a digitális térben. XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny*. Szerk. Bárdos Dóra – Tóth Etelka. Nagykovács: Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 81–91.

Ludányi Zsófia (2017): Online segédeszközök a helyesírás tanításának szolgálatában. In: *Találkozások az anyanyelvi nevelésben*. Szerk. Prax Levente – Hox Alexandra. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 105–119.

Magyari Sára (2024): *Tandem*. Nagyvárad: Holnap Könyvek.

Misad Katalin (2021): *Magyar helyesírás. Oktatási segédlet*. Pozsony: Szenci Molnár Albert Társulás.

Ribná Barbara (2024): Vizualitás, problémaalapúság és érzékenyítés a helyesírás-tanításban (recenzió: A helyesírás-tanítás aktuális kérdései). *Anyanyelv-pedagógia*, 17/2, 99–105. <https://doi.org/10.21030/anyp.2024.2.8>

W1 = <https://helyesiras.mta.hu/helyesiras/> (Letöltés: 2024.07.04.)

Szerzőink / Authors

Dr. Ajkay Alinka

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
Magyar Irodalomtudományi Tanszék
H-1111 Budapest
Bertalan Lajos u. 2.
e-mail: ajkay.alinka@btk.ppke.hu

Béres András

University of Pécs, Faculty of Sciences
Institute of Geography and Earth Sciences
H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
e-mail: beres.andras2@pte.hu

Dr. Emese Berzsényi

Budapest University of Technology and Economics
Faculty of Economic and Social Sciences
Department of Technical Education
e-mail: berzsényi.emese@gtk.bme.hu

Doc. dr. univ. Agáta Csehiová, PhD.

J. Selye University Faculty of Education
Department of Preschool and Primary Education
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: csehiovaa@ujss.sk

Dr. Dominek Dalma Lilla

Nemzeti Közszerzői Társaság
Társadalmi Kommunikáció Tanszék
e-mail: dominekdalma@gmail.com

Kata Hodász

András Pető Faculty, Semmelweis University
Faculty of Humanities and Social Sciences,
University of Pécs
Education and Society Doctoral School of
Education
H-7181 Tevel, Petőfi Street 17.
e-mail: hodasz.kata@szemmelweis.hu

Hont Zsanett

University of Pécs, Faculty of Sciences
Institute of Geography and Earth Sciences
H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
e-mail: hont.zsanett@pte.hu

Dr. habil. PaedDr. Kinga Horváth, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Óvó- és Tanítóképző Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: horvathki@ujss.sk

Jaskóné Dr. Gácsi Mária, PhD.

Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Tanárképző Intézet
H-3515 Miskolc Egyetemváros
Egyetem út 1.
e-mail: maria.gjasi@gmail.com

PaedDr. Cyntia Kálmánová

J. Selye University
Faculty of Education
Department of English Language and Literature
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: kalmanovac@ujss.sk

Mgr. Zsófia Kocsis

J. Selye University Faculty of Education
PhD student
Department of Preschool and Primary Education
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: 123107@student.ujss.sk

Mgr. Korpás Árpád

Selye János Egyetem, PhD hallgató
Tanárképző Kar
Történelem Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: korpasarpad@outlook.com

Molnár-Kovács Zsófia

University of Pécs, Faculty of Humanities and
Social Sciences
Institute of Educational Sciences
H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
e-mail: kovacs.zsofia@pte.hu

Dr. habil. PaedDr. Melinda Nagy, PhD.

J. Selye University Faculty of Education
Department of Biology
Hradná 21.
SK-945 01 Komárno
e-mail: nagym@ujs.sk

Mgr. Ing. Ölveczky Mónika

Selye János Egyetem, PhD hallgató
Tanárképző Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: 123704@student.ujs.sk

Mgr. Sýkora Hernády Katalin

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Óvó- és Tanítóképző Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: sykora hernadyk@ujs.sk

Mgr. Szegiová Cyntia

Selye János Egyetem, PhD hallgató
Tanárképző Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: 126605@student.ujs.sk