

Tartalom / Content

TANULMÁNYOK / STUDIES

Kinga Horváth – Katalin Sýkora-Hernády – Beáta Kiss – László Révész Internacionalizácia gymnázií s vyučovacím jazykom maďarským v Nitrianskom kraji: inštitucionálne postupy a perspektíva vedenia škôl	3
Zsolt Bolla Similarities and Lessons Learnt: A Comparative Analysis of Education Reforms in Slovakia and Hungary	18
Attila Dobai – Gergő Tószaki Narratives of Punishment, Reward and Informal Education at the Former National Institute of Psychiatry and Neurology: A Retrospective Qualitative Study	32
Ekmekcioglu Lilla – Horváth Kinga A Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) skála szlovákiai magyar pedagóguspopulációra történő adaptációja	50
Kövesdi Vanessa – Molnár-Kovács Zsófia A természet- és környezetvédelem, valamint a fenntarthatóság témakörök megjelenése a magyarországi biológia-tankönyvekben II. A biológia-tankönyvek elemző vizsgálata	78
Martin Méreg The Emergence of Natural Science Content in Nineteenth-Century Hungarian Primary School Readers	103

RECENZÍÓK / REVIEWS

H. Nagy Péter

Vass Vilmos: A pedagógia lelke 125

Hont Zsanett

Molnár-Kovács Zsófia: A dualizmus kori magyar középiskolai
történelemtankönyvek Európa-képe 128

Lőrincz Julianna

Balázs József Attila: Orosz–magyar közmondásszótár. 1400 orosz közmon-
dás magyar megfelelőikkel és művelődéstörténeti magyarázatokkal 131

Klukon Vajk Gergely

H. Nagy Péter: Karanténkultúra: Örökség.
Feljegyzések, dilemmák, fikciók 133

SZERZŐINK / AUTHORS 135

Internacionalizácia gymnázií s vyučovacím jazykom maďarským v Nitrianskom kraji: inštitucionálne postupy a perspektíva vedenia škôl

KINGA HORVÁTH – KATALIN SÝKORA HERNÁDY –
BEÁTA KISS – LÁSZLÓ RÉVÉSZ

Internationalisation in Grammar Schools with Hungarian as the Language of Instruction in the Nitra Region of Slovakia: Institutional Practices and School Leaders' Perspectives

Abstract

The study focuses on the internationalisation of two grammar schools in Slovakia where Hungarian is the language of instruction and examines how school leadership interprets its significance, goals, organisational conditions, and limitations. The research is based on a qualitative approach and two case studies built on semi-structured interviews with school principals. The collected data were analysed using thematic analysis supported by MAXQDA software. The analysis revealed that, in the examined schools, internationalisation is not understood merely as a set of mobility and projects, but as part of a broader pedagogical and institutional orientation. The main goals of internationalisation include the development of language competences, cultural openness, civic awareness, students' talents, and teachers' professional development. Multicultural education also plays an important role, and in a minority context, the reflection on multi-layered identity is likewise significant. The findings further indicate that the success of internationalisation activities depends on the quality of their organisation, the human and linguistic preparedness of the school, the stability of partner networks, and the availability of financial resources. The main limitations include the administrative burden, organisational demands, the need for pre-financing, and the teachers' uneven language proficiency. The study confirms that internationalisation at the secondary school level can serve as an important tool for pedagogical innovation, the development of an open school culture, and the strengthening of the European dimension of education.

Keywords: internationalisation of education; secondary schools; minority education; qualitative research; international cooperation

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

DOI: 10.36007/eruedu.2026.2.003-017

Acknowledgements: The publication was funded by the Tempus Public Foundation (2024-1-HU01-KA220-HED-000248326).

Úvod

Internacionalizácia vzdelávania sa v posledných desaťročiach stala významnou súčasťou rozvoja vzdelávacích inštitúcií vrátane stredných a vysokých škôl. Globalizačné procesy, rastúca mobilita a nástup znalostnej spoločnosti zvyšujú tlak na školské systémy, aby pripravovali mladých ľudí na život a uplatnenie v medzinárodnom prostredí. Do popredia sa preto dostáva rozvoj jazykových kompetencií, interkultúrnej senzitivity a schopnosti orientovať sa v rôznorodých spoločenských a vzdelávacích kontextoch.

V európskom priestore nadobúda osobitný význam internacionalizácia na úrovni stredných škôl. Tá sa neobmedzuje iba na mobilitu žiakov a učiteľov, ale zahŕňa aj budovanie partnerstiev, realizáciu spoločných projektov, výmenu pedagogických skúseností a využívanie medzinárodných vzdelávacích platforiem. Programy ako Erasmus+ a eTwinning vytvárajú príležitosti na rozvoj viacjazyčnej komunikácie, spoznávanie iných kultúr a školských systémov, ako aj na osvojovanie si inovatívnych vyučovacích postupov. Súčasne však kladú na školy zvýšené organizačné, administratívne a finančné nároky, ktoré súvisia s projektovým manažmentom, predfinancovaním, vykazovaním výstupov či zabezpečením personálnych a jazykových kapacít.

Špecifickým kontextom internacionalizácie sú menšinové školy, v ktorých medzinárodná spolupráca nadobúda nielen vzdelávací, ale aj kultúrny a identitný význam. V prípade stredných škôl s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku medzinárodné aktivity vytvárajú priestor na cezhraničné kontakty, posilňovanie viacúrovňovej identity a zapájanie sa do regionálneho i európskeho vzdelávacieho priestoru. Práve v prostredí týchto škôl možno sledovať, ako sa internacionalizácia prepája s otázkami jazykovej socializácie, kultúrnej reprezentácie a inštitucionálneho sebadefinovania.

Napriek rastúcemu významu tejto problematiky zostáva menej preskúmané, ako školskí lídri v menšinovom prostredí interpretujú úlohu internacionalizácie a aké konkrétne mechanizmy, stratégie a obmedzenia sprevádzajú jej realizáciu v každo- dennej školskej praxi. Predkladaná štúdia sa preto zameriava na dve gymnáziá s vyučovacím jazykom maďarským v Nitrianskom kraji a skúma, ako ich riaditelia chápu význam internacionalizácie školy, aké formy medzinárodnej spolupráce považujú za dôležité a aké príklady dobrej praxe sa v ich inštitucionálnom fungovaní vytvorili.

Štúdia vychádza z kvalitatívnej metodológie a z analýzy pološtruktúrovaných rozhovorov realizovaných v rámci dvoch prípadových štúdií. Analytickým rámcom je tematická analýza, prostredníctvom ktorej sa sledujú hlavné inštitucionálne dimenzie internacionalizácie, osobitne faktory podporujúce alebo brzdiace rozvoj medzinárodných vzťahov škôl. Pozornosť sa pritom sústreďuje na význam medzinárodných projektov v školskom prostredí, na úlohy vedenia školy, ako aj na prepojenie pedagogických, organizačných a identitných aspektov internacionalizačných procesov.

1. Internacionalizácia vzdelávania ako vzdelávacia politika a inštitucionálna stratégia

Internacionalizácia vzdelávania v súčasnosti patrí medzi významné rámce vzdelávacej politiky i strategického riadenia škôl. Globalizácia, rastúca mobilita a posilňovanie znalostnej ekonomiky vedú k tomu, že vzdelávacie inštitúcie čoraz systematickejšie začleňujú medzinárodnú dimenziu do vyučovania, organizačného fungovania i dlhodobého rozvoja. V tomto zmysle možno internacionalizáciu chápať ako proces vedomého začleňovania medzinárodných, interkultúrnych a globálnych aspektov do vzdelávania a inštitucionálnej činnosti (Knight, 2012). Súčasná odborná literatúra pritom zdôrazňuje, že nejde iba o mobilitu alebo izolované formy medzinárodnej spolupráce, ale o širší proces, ktorý zasahuje kurikulum, pedagogické prístupy, profesijný rozvoj zamestnancov aj inštitucionálnu kultúru školy (de Wit & Altbach, 2021). Na úrovni školskej praxe sa tento proces môže prejavovať mobilitou žiakov a učiteľov, rozvíjaním partnerských sietí, realizáciou spoločných projektov i podporou globálnych a interkultúrnych kompetencií v učebných plánoch (Brandenburg et al., 2020). Internacionalizácia tak predstavuje nielen politickú prioritu, ale aj konkrétnu organizačnú a pedagogickú výzvu.

1.1 Úloha stredných škôl v procese internacionalizácie

Hoci sa otázka internacionalizácie dlhodobo skúmala predovšetkým v kontexte vysokoškolského vzdelávania, v posledných rokoch sa zvyšuje pozornosť venovaná aj jej významu v prostredí stredných škôl. Stredné školy zohrávajú v rozvoji medzinárodných kompetencií mimoriadne významnú úlohu, keďže práve v tomto životnom období sa formujú učebné postoje a kultúrne orientácie, ktoré determinujú ďalšiu študijnú a profesijnú dráhu mladých ľudí (Knight, J. & de Wit, 2018; de Wit & Altbach, 2021; OECD, 2018).

Internacionalizačné aktivity na úrovni stredných škôl preto nemožno chápať len ako doplnok výučby, ale aj ako súčasť širšieho výchovno-vzdelávacieho pôsobenia školy. Medzinárodné projekty a mobilné programy poskytujú žiakom príležitosť získavať skúsenosti s odlišnými vzdelávacími systémami a kultúrnymi prostrediami, pričom podľa viacerých výskumov podporujú rozvoj jazykových zručností i interkultúrnej citlivosti (Helm & Acconcia, 2019). Medzinárodné programy môžu prinášať impulzy aj na úrovni samotnej inštitúcie, keďže podporujú pedagogické inovácie, profesijný rozvoj učiteľov a internacionalizačný profil školy (European Commission, 2023).

1.2 Internacionalizácia v menšinovom vzdelávacom prostredí

Osobitný význam nadobúda internacionalizácia v prípade menšinových vzdelávacích inštitúcií, ktoré popri vzdelávacej funkcii plnia aj dôležitú kultúrnu a jazykovo-identitnú úlohu. V takomto prostredí medzinárodná a najmä cezhraničná spolupráca nepredstavuje iba nástroj pedagogického rozvoja, ale aj priestor na udržiavanie a reprezentáciu kultúrnej identity komunity (Sarmiento-Mirwaldt & Ro-

man-Kamphaus, 2013). Pre menšinové školy v stredoeurópskom regióne majú medzinárodné partnerstvá osobitný význam aj preto, že umožňujú prepájať lokálne jazykové a kultúrne špecifiká s účasťou v širšom európskom vzdelávacom priestore. Výskumy naznačujú, že tieto inštitúcie bývajú v oblasti medzinárodnej spolupráce často mimoriadne aktívne, pretože prostredníctvom partnerstiev budujú regionálne siete, posilňujú svoju viditeľnosť a zároveň získavajú nové zdroje symbolického i organizačného kapitálu (Demeter, Czímre & Teperics, 2025). V podmienkach strednej Európy je pritom internacionalizácia menšinových škôl často úzko prepojená s historicky utváranými cezhraničnými väzbami a s kontaktmi s jazykovo alebo kultúrne príbuznými vzdelávacími systémami.

1.3 Inštitucionálne osvedčené postupy a vytváranie sietí

Úspešnosť internacionalizačných procesov vo veľkej miere závisí od toho, do akej miery sa školy dokážu oprieť o stabilné inštitucionálne riadenie, motivovaných pedagogických pracovníkov a funkčné partnerské siete. Odborná literatúra upozorňuje, že mnohé medzinárodné iniciatívy vznikajú najprv zdola, ako aktivita jednotlivých učiteľov alebo vedenia školy, a až následne sa menia na systematickejšie formy inštitucionálnej stratégie (Brandenburg et al., 2020). Dôležitú úlohu v tomto procese zohrávajú programy a siete podporujúce spoluprácu medzi školami, keďže umožňujú výmenu skúseností, šírenie inovatívnych pedagogických prístupov a postupné upevňovanie internacionalizácie ako súčasť organizačnej kultúry školy. V tomto kontexte sa predkladaný príspevok zameriava na dve gymnáziá s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku a sleduje, ako vedúci pracovníci týchto inštitúcií interpretujú význam internacionalizácie a akými spôsobmi ju premietajú do každodenného fungovania školy.

2. Cieľ výskumu a výskumné otázky

Cieľom štúdie je preskúmať, ako riaditelia dvoch gymnázií s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku interpretujú úlohu internacionalizácie vzdelávania a aké inštitucionálne postupy považujú za dôležité pri nadväzovaní a udržiavaní medzinárodnej spolupráce. Výskum sa osobitne zameriava na to, akými spôsobmi sa školy zapájajú do medzinárodných vzdelávacích sietí, aké formy nadobúda internacionalizácia v každodennom fungovaní školy a aké pedagogické a organizačné dôsledky tieto procesy prinášajú. Na tento účel boli formulované štyri výskumné otázky: (1) Ako riaditelia interpretujú úlohu internacionalizácie vo vlastnej inštitúcii? (2) V akých formách sa medzinárodná spolupráca prejavuje vo fungovaní skúmaných škôl? (3) Aké inštitucionálne faktory podporujú, respektíve limitujú procesy internacionalizácie? (4) Aký význam pripisujú riaditelia medzinárodným programom z hľadiska rozvoja kompetencií žiakov a formovania pedagogickej kultúry školy?

2.1 Metodologický rámec a analytický postup

Analýza dát bola realizovaná prevažne induktívnym spôsobom v rámci tematickej analýzy podľa Braun & Clarke (2006). Počiatočné kódy nevychádzali z vopred sta-

noveného kategoriálneho systému, ale boli identifikované na základe opakovaného čítania prepisov rozhovorov a postupnej interpretácie významov obsiahnutých v dátach. Z týchto kódov boli následne vytvárané širšie významové kategórie a tematické celky, ktoré boli priebežne revidované, definované a pomenované. Hoci analýza prebiehala v širšom teoretickom rámci internacionalizácie vzdelávania a bola usmernená výskumnými otázkami, samotné tematické okruhy boli odvodené predovšetkým z empirického materiálu. Záverečná interpretácia vychádzala z komparácie oboch prípadov a sledovala spoločné aj diferencujúce prvky internacionalizačných procesov.

2.2 Výskumný dizajn a zber dát

Výskum bol koncipovaný ako kvalitatívna viacprípádová štúdia dvoch gymnázií s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. Výber prípadov bol účelový, pričom rozhodujúcim kritériom bola aktívna účasť škôl na medzinárodných programoch a existencia rozvinutejších foriem zahraničnej spolupráce. Zdrojom dát boli pološtruktúrované rozhovory s riaditeľmi oboch inštitúcií, ktoré v decembri 2024 realizovali dvaja výskumníci z Univerzity J. Selyeho v Komárne. Rozhovory boli zamerané na medzinárodnú sieť partnerstiev školy, formy účasti na medzinárodných programoch, úlohu pedagogických pracovníkov pri realizácii projektov, vplyv medzinárodnej spolupráce na rozvoj žiakov, ako aj na organizačné podmienky a výzvy spojené s internacionalizáciou. Rozhovory boli so súhlasom respondentov nahrávané a následne prepísané do textovej podoby. Pri spracovaní dát bola zabezpečená ochrana údajov a respondentom bol garantovaný informovaný súhlas s výskumným aj publikačným použitím výpovedí. Keďže rozhovory prebiehali v maďarskom jazyku, pri citovaní a interpretácii výpovedí sa dbalo na významovú presnosť a jazykovo neutrálne sprostredkovanie obsahu.

V priebehu rozhovorov boli diskutované najmä nasledujúce tematické okruhy:

- medzinárodná sieť partnerstiev inštitúcie
- formy účasti na medzinárodných programoch
- úloha pedagogických pracovníkov pri realizácii projektov
- vplyv medzinárodnej spolupráce na rozvoj žiakov
- organizačné podmienky a výzvy spojené s procesom internacionalizácie.

Analýza rozhovorov bola realizovaná prostredníctvom tematickej kvalitatívnej analýzy. Tento prístup umožňuje identifikovať opakujúce sa vzorce a významové štruktúry v textoch, ako aj ich systematické usporiadanie do analytických kategórií. Analytický proces prebiehal v niekoľkých krokoch:

- komplexné prečítanie transkriptov rozhovorov
- identifikácia relevantných textových úsekov
- tvorba kódov
- zoskupovanie kódov do tematických kategórií
- interpretácia jednotlivých kategórií s prihliadnutím na inštitucionálny kontext.

Osobitná pozornosť bola venovaná faktorom, ktoré podporujú proces internacionalizácie na úrovni inštitúcie, ako aj výzvam, ktorým školy čelia pri realizácii medzinárodnej spolupráce

3. Predstavenie inštitúcií zapojených do výskumu

Podľa údajov Centra vedecko-technických informácií SR bolo k 15. septembru 2025 na Slovensku evidovaných 14 gymnázií a stredných športových škôl s vyučovacím jazykom maďarským, z toho päť v Nitrianskom kraji. Spomedzi týchto piatich škôl boli tri v zriaďovateľskej pôsobnosti Nitrianskeho samosprávneho kraja. Výskumná vzorka bola zostavená účelovým výberom a zahŕňala dve z troch gymnázií s vyučovacím jazykom maďarským v zriaďovateľskej pôsobnosti uvedeného kraja. Gymnázia zapojené do výskumu sa profilujú ako všeobecnovzdelávacie inštitúcie orientované na prípravu žiakov na vysokoškolské štúdium. Popri vyučovacom jazyku maďarskom a vyučovaní štátneho jazyka venujú pozornosť aj rozvoju cudzích jazykov, najmä angličtiny, nemčiny a španielčiny. Obe školy sa zapájajú do medzinárodných projektov, mobilít a partnerských aktivít, ktoré rozvíjajú jazykové, odborné a interkultúrne kompetencie žiakov a zároveň posilňujú ich jazykovú a kultúrnu identitu.

3.1 Gymnázium č. 1

Gymnázium č. 1 má niekoľkostoročnú historickú tradíciu a navštevuje ho viac než 500 žiakov. Rozvíja dlhodobú a tematicky diferencovanú medzinárodnú spoluprácu. V sledovanom období sa škola zapájala do projektov zameraných na jazykové vzdelávanie, fyziku a technické disciplíny, občiansko-historické témy, ako aj na environmentálne iniciatívy. Geografický rozsah partnerstiev presahuje bezprostredný regionálny rámec a zahŕňa viaceré európske krajiny. Táto aktivita naznačuje, že internacionalizácia predstavuje stabilnú súčasť profilu školy a plní nielen reprezentatívnu, ale aj pedagogickú funkciu. Zároveň je zrejmé, že škola využíva rozličné formy zapojenia – od menších odborných tímov až po početnejšie žiacke skupiny.

3.2 Gymnázium č. 2

Gymnázium č. 2 sa výrazne profiluje v oblasti medzinárodnej spolupráce, pričom multikulturalizmus tvorí jeden z troch pilierov jeho pedagogického programu. Školu navštevuje 97 žiakov a každoročne realizuje viacero medzinárodných aktivít, do ktorých sa zapájajú nielen žiaci, ale aj učitelia. Tieto aktivity sa tematicky sústreďujú najmä na inklúziu, well-being, literatúru, šport, kultúru a pedagogické inovácie. Gymnázium č. 2 rozvíja internacionalizáciu ako dlhodobú a systematicky budovanú súčasť svojho pedagogického profilu. V sledovanom období rokov 2021–2024 sa škola zapájala do širokého spektra aktivít, ktoré zahŕňali dlhodobé aj krátkodobé mobility žiakov, odborné školenia a kurzy učiteľov, job-shadowing, hosťujúce vyučovanie, projektové stretnutia i prijímanie zahraničných partnerov. Z geografického hľadiska je významná široká sieť kontaktov, ktorá presahuje rámec susedných krajín a zahŕňa viaceré európske štáty, ale aj mimoeurópske prostredie. Obsahové zameranie aktivít zároveň poukazuje na výraznú tematickú diverzitu: popri jazykovom vzdelávaní a kultúrnej výmene sa objavujú témy inklúzie, well-beingu, literatúry, športu, projektového vyučovania či inovatívnych pedagogických metód. Z prehľadu je zároveň zrejmé, že internacionalizácia školy nie je orientovaná výlučne na žiacke mobility, ale vo výraznej miere zahŕňa aj profesijný rozvoj učiteľov. Táto skutočnosť

naznačuje, že medzinárodné aktivity škola nevníma iba ako doplnkové projekty, ale aj ako nástroj pedagogickej inovácie a inštitucionálneho učenia.

4. Výskumné zistenia

Rozhovory s riaditeľmi boli analyzované prostredníctvom tematickej analýzy s využitím softvéru MAXQDA. V prvej fáze analýzy vznikol súbor otvorených kódov, ktoré boli v ďalšom kroku zoskupené do širších tematických okruhov. Na nadradenej úrovni sa vyprofilovalo päť hlavných kategórií: ciele internacionalizácie, organizačné procesy, prekážky a limity, výsledky a percepcia úspešnosti a financovanie. Okrem týchto nadradených kategórií sa v dátach objavili aj viaceré špecifickejšie tematické dimenzie, ako sú jazyková oblasť, kultúrny rozmer, vedomosti a kompetencie, aktéri procesu či občiansko-spoločenský aspekt internacionalizácie.

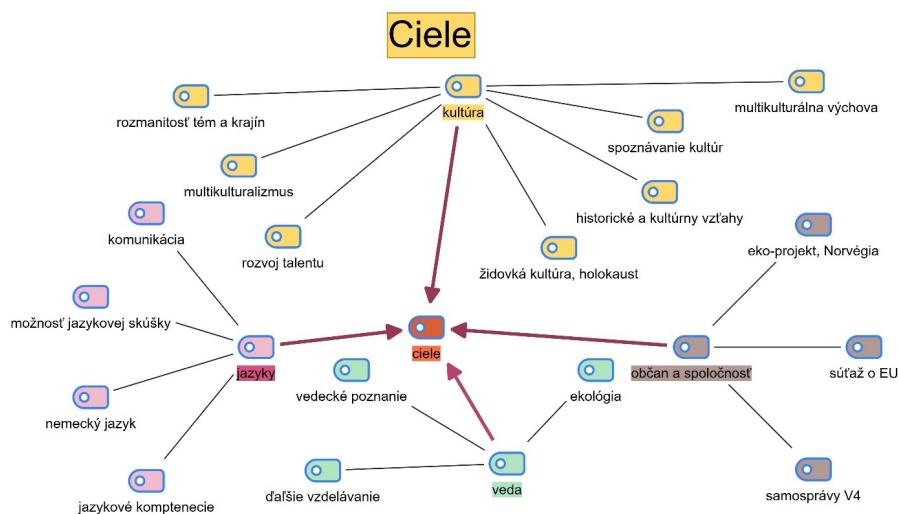
Tabuľka č. 1 uvádza frekvenciu jednotlivých kódov v analyzovanom materiáli. Frekvencia pritom vyjadruje počet kódovaných segmentov v rozhovoroch a má orientačný charakter; neslúži na štatistické porovnávanie, ale na ilustráciu tematického rozloženia dát. Z tabuľky vyplýva, že najčastejšie zastúpenými oblasťami boli ciele internacionalizácie a organizačné aspekty realizácie projektov, čo naznačuje, že riaditelia pripisujú význam nielen samotnému zmyslu medzinárodnej spolupráce, ale aj praktickým podmienkam jej uskutočňovania. Menšia frekvencia kódov súvisiacich s financovaním a ťažkosťami neznamena ich nízku dôležitosť, ale skôr to, že v rozhovoroch tvorili menej rozsiahle, hoci významovo relevantné tematické segmenty.

Kódy	Počet výskytov	Podiel z celkového počtu kódovaných segmentov (%)
Ciele internacionalizácie	26	21,14
Organizácia internacionalizačných aktivít	25	20,33
Výsledky a úspešnosť internacionalizačných aktivít	17	13,82
Vedomosti a kompetencie	10	8,13
Aktéri procesu	10	8,13
Kultúrna dimenzia	10	8,13
Projekty a programy	7	5,69
Jazyková dimenzia	7	5,69
Financovanie	5	4,07
Občiansko-spoločenský rozmer	3	2,44
Ťažkosti a limity	3	2,44
Spolu	123	100,00

Tabuľka č. 1 – Frekvencia kódov

Na základe tematickej analýzy sa ukázalo, že vo výpovediach respondentov najvýraznejšie vystupovali témy cieľov internacionalizácie, organizácie medzinárodných aktivít a konkrétnych programových foriem spolupráce, taktiež výsledkov a úspešnosti internacionalizačných aktivít. Financovanie a organizačné ťažkosti (limity) boli tematizované menej frekventovane, hoci aj tieto oblasti predstavujú dôležitú súčasť realizácie projektov. Ďalšia časť textu je štruktúrovaná podľa identifikovaných tematických kategórií. Uvádzame podrobnú analýzu piatich kategórií v takomto rozložení: troch najfrekventovanejších sa objavujúcich kategórií a dvoch najmenej frekventovaných kategórií.

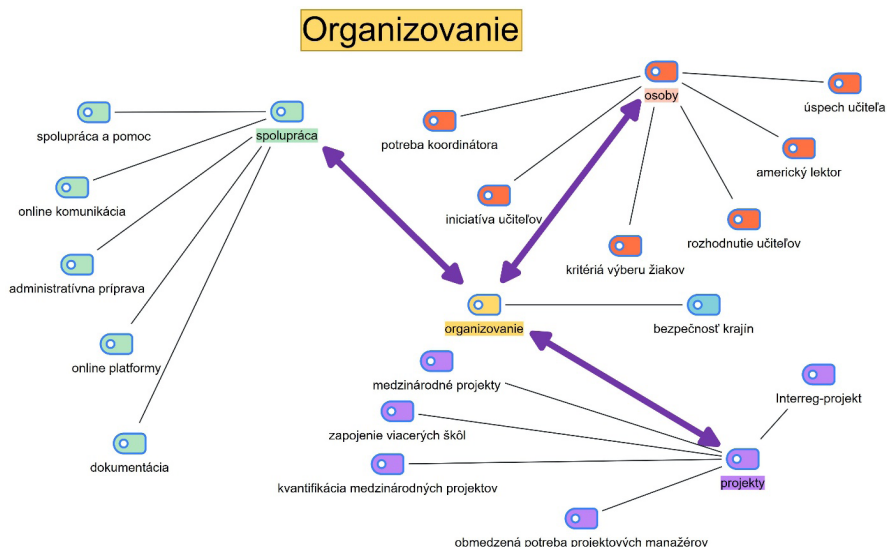
4.1 Ciele internacionalizácie



Graf č. 1 – Kódy a podkódy kategórie „Ciele internacionalizácie“

Ako ukazuje graf č. 1, ciele internacionalizácie patria v analyzovaných rozhovoroch k dominantným tematickým oblastiam. Internacionalizácia nie je v skúmaných gymnáziách chápaná len ako súbor mobility alebo projektových aktivít, ale ako širšie pedagogické a inštitucionálne smerovanie školy. Respondenti spájali medzinárodnú spoluprácu najmä s rozvojom jazykových kompetencií, kultúrnej otvorenosti, občianskeho povedomia, talentu žiakov a profesijného rastu učiteľov. Významnú úlohu zohráva kultúrna a multikultúrna dimenzia, keďže školy vnímajú medzinárodné programy ako priestor na spoznávanie iných kultúr, rozvoj rešpektu voči odlišnosti a posilňovanie komunikácie v autentických situáciách. Zároveň sa ukazuje, že internacionalizácia podporuje aj poznávacie, hodnotové a identitné ciele, najmä v menšinovom školskom prostredí. Hoci obe školy kladú dôraz na rozdielne akcenty, v oboch prípadoch ide o súčasť strategického a hodnotového rámca školy.

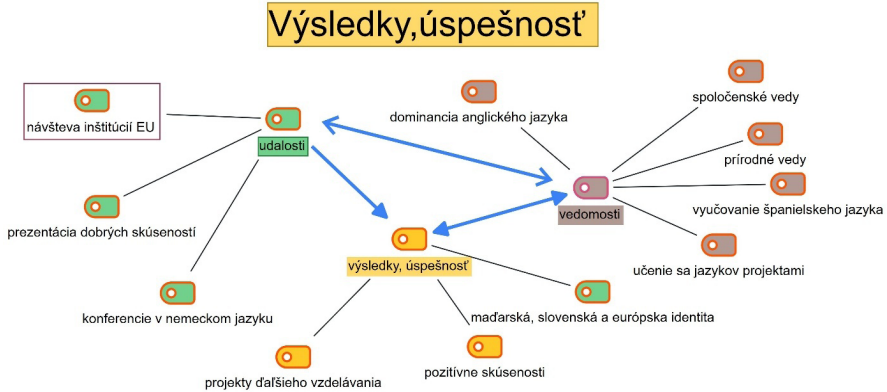
4.2 Organizácia internacionalizačných aktivít



Graf č. 2 – Kódy a podkódy kategórie „Organizácia internacionalizačných aktivít“

Graf č. 2 naznačuje, že organizácia internacionalizačných aktivít predstavuje jednu z kľúčových praktických dimenzií medzinárodnej spolupráce. Z výpovedí riaditeľov vyplýva, že úspešná realizácia projektov je podmienená koordináciou ľudských zdrojov, administratívnou pripravenosťou, komunikáciou s partnermi a schopnosťou školy flexibilne reagovať na prevádzkové okolnosti. Významnú úlohu zohráva spolupráca medzi vedením školy, učiteľmi, partnerskými inštitúciami a rodičmi, ako aj využívanie online komunikácie a digitálnych platforiem, predovšetkým eTwinningu. Organizácia aktivít zároveň zahŕňa rozsiahlu dokumentáciu, plánovanie mobility, zabezpečenie súhlasov a výber účastníkov. V oboch školách sa ukazuje, že internacionalizácia je závislá od angažovanosti konkrétnych aktérov a od personálnej kapacity školy. Organizácia medzinárodných aktivít sa tak javí ako viacvrstvový proces, v ktorom sa prepája pedagogická ambícia s každodenným manažmentom školy.

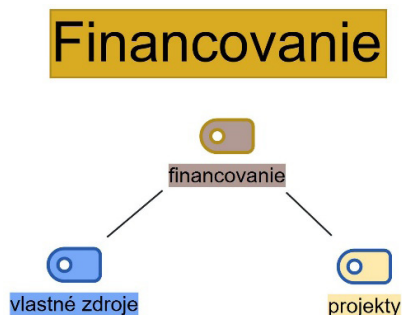
4.3 Výsledky a úspešnosť internacionalizačných aktivít



Graf č. 3 – Kódy a podkódy kategórie „Výsledky a úspešnosť internacionalizačných aktivít“

Ako ukazuje graf č. 3, výsledky internacionalizačných aktivít respondenti nespájali iba s počtom realizovaných mobilit či projektov, ale predovšetkým s ich vzdelávacími, jazykovými, profesijnými a identitnými efektmi. Úspešnosť medzinárodnej spolupráce sa prejavuje v rozširovaní vedomostného horizontu žiakov a učiteľov, v rozvoji komunikačných kompetencií a v prenose nových pedagogických impulzov do vyučovania. Osobitný význam má rozvoj jazykových kompetencií, keďže medzinárodné aktivity vytvárajú priestor na praktické používanie angličtiny, ako aj ďalších cudzích jazykov v autentických situáciách. Rovnako významná je možnosť prezentovať vlastné skúsenosti a dobrú prax v širšom odbornom prostredí, čo zvyšuje viditeľnosť školy a posilňuje odbornú identitu učiteľov. V menšinovom prostredí sa úspešnosť internacionalizácie spája aj s reflexiou viacúrovňovej identity. Výsledky preto nemožno redukovať na administratívne splnenie projektových cieľov, ale treba ich chápať ako dlhodobější proces pedagogického a inštitucionálneho zhodnocovania medzinárodných skúseností.

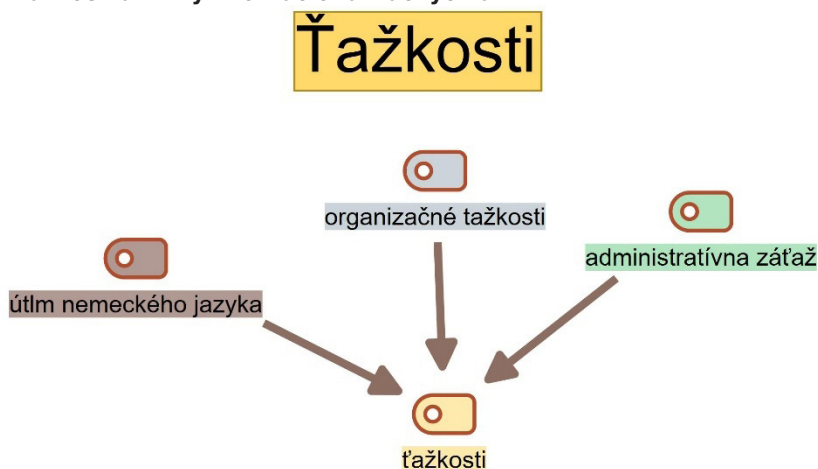
4.4 Financovanie internacionalizačných aktivít



Graf č. 4 - Kódy a podkódy kategórie „Financovanie internacionalizačných aktivít“

Graf č. 4 ukazuje, že financovanie internacionalizačných aktivít sa v analyzovaných rozhovoroch opiera o kombináciu vlastných a externých zdrojov. Hoci táto téma nepatrila k najfrekvencovanejším, ukázala sa ako dôležitá podmienka realizácie medzinárodnej spolupráce. Vlastné zdroje sa viažu najmä na samofinancované aktivity a na interné kapacity školy, zatiaľ čo externé zdroje predstavujú grantové a mobilitné schémy, ktoré umožňujú širšie zapojenie žiakov a učiteľov. Respondenti však upozorňovali aj na problém predfinancovania, ktorý si pri väčších projektoch vyžaduje dočasné finančné krytie. Financovanie tak nepredstavuje iba otázku objemu zdrojov, ale aj likvidity, administratívnej pripravenosti a schopnosti školy niesť projektové riziko. Z analýzy zároveň vyplýva, že finančný model môže nepriamo ovplyvňovať aj dostupnosť medzinárodných príležitostí pre žiakov. Financovanie internacionalizácie sa preto javí ako integrálna súčasť inštitucionálnej kapacity školy.

4.5 Ťažkosti a limity internacionalizačných aktivít



Graf č. 5 – Kódy a podkódy kategórie „Ťažkosti a limity internacionalizačných aktivít“

Ako naznačuje graf č. 5, ťažkosti a limity internacionalizačných aktivít sa sústreďujú najmä na jazykové obmedzenia, organizačné problémy a administratívnu záťaž. Hoci táto kategória nepatrila k najfrekvencovanejším, jej význam je značný, pretože poukazuje na praktické podmienky, ktoré môžu internacionalizáciu spomaľovať alebo selektívne formovať. Výpovede riaditeľov ukazujú, že jedným z hlavných limitov je jazyková pripravenosť učiteľov, ktorá ovplyvňuje mieru ich zapojenia do medzinárodných aktivít. Ďalšiu rovinu predstavujú organizačné ťažkosti spojené so zastupovaním, časovou kapacitou a prevádzkovými možnosťami školy. Významná je aj administratívna náročnosť projektov, najmä pri mobilitách maloletých žiakov, kde rastie právna a organizačná zodpovednosť školy. Analýza zároveň ukazuje, že tieto limity sa v praxi navzájom posilňujú. Napriek tomu školy nevystupujú ako pasívni aktéri, ale usilujú sa obmedzenia pragmaticky zvládať a prispôbovať im model svojej internacionalizácie.

4.6 Odpovede na výskumné otázky

Na prvú výskumnú otázku, ako riaditelia interpretujú úlohu internacionalizácie vo vlastnej inštitúcii, možno odpovedať, že internacionalizáciu nevnímajú iba ako doplnok školského života ani ako súbor izolovaných projektov, ale ako súčasť širšieho pedagogického a strategického smerovania školy. V ich interpretácii ide o nástroj rozvoja jazykových kompetencií, kultúrnej otvorenosti, občianskeho vedomia a talentu žiakov, zároveň však aj o prostriedok profesijného rastu učiteľov a posilňovania identity školy. V menšinovom prostredí sa internacionalizácia navyše spája aj s reflexiou viacúrovňovej identity, teda s prepojením maďarskej, slovenskej a európskej dimenzie školského a kultúrneho sebaepochopenia.

Na druhú otázku, v akých formách sa medzinárodná spolupráca prejavuje vo fungovaní skúmaných škôl, výskum ukázal, že ide o viacero vzájomne sa dopĺňajúcich foriem. Internacionalizácia sa realizuje prostredníctvom krátkodobých a dlhodobých mobilit žiakov, odborných školení učiteľov, job-shadowingu, hosťujúceho vyučovania, projektových stretnutí, partnerstiev v rámci programov Erasmus+, eTwinning, V4 či EPAS, ako aj prostredníctvom hostenia zahraničných partnerov a online spolupráce. Nejde teda iba o výjazdy do zahraničia, ale aj o prenos skúsenosti do každodenného chodu školy, o budovanie medzinárodných sietí a o začleňovanie medzinárodnej dimenzie do vyučovania i organizačnej kultúry školy.

Tretiu výskumnú otázku, aké inštitucionálne faktory podporujú alebo limitujú procesy internacionalizácie, možno zhrnúť dvojako. Medzi podporujúce faktory patria najmä aktívne vedenie školy, angažovaní učitelia, stabilné partnerské siete, predchádzajúce pozitívne skúsenosti s projektmi, využívanie digitálnych platforiem a schopnosť školy organizačne koordinovať medzinárodné aktivity. Naopak medzi limitujúce faktory patria jazyková nepripravenosť časti učiteľov, potreba zastupovania počas mobilit, administratívna záťaž, vysoké nároky na dokumentáciu a v niektorých prípadoch aj potreba predfinancovania projektov. Výskum teda ukázal, že internacionalizácia je podmienená nielen motiváciou a hodnotovým nastavením školy, ale aj jej reálnou personálnou, jazykovou, organizačnou a finančnou kapacitou.

Na štvrtú otázku, aký význam pripisujú riaditelia medzinárodným programom z hľadiska rozvoja kompetencií žiakov a formovania pedagogickej kultúry školy, možno odpovedať, že im prisudzujú vysokú pedagogickú hodnotu. Medzinárodné programy sú podľa respondentov významným priestorom na rozvoj jazykových, komunikačných, interkultúrnych a občianskych kompetencií žiakov, ako aj na rozširovanie ich vedomostných horizontov a podporu talentu. Zároveň majú dôležitý vplyv na pedagogickú kultúru školy, keďže učitelia si z medzinárodných aktivít prinášajú nové metodické impulzy, skúsenosti s inovatívnymi formami výučby a väčšiu otvorenosť voči spolupráci a zdieľaniu dobrej praxe. Medzinárodné programy tak podľa riaditeľov neprinášajú iba individuálny úžitok účastníkom, ale majú aj širší inštitucionálny dopad na profil školy a jej pedagogické fungovanie.

5. Limity výskumu

Interpretácia výsledkov musí byť opatrná vzhľadom na rozsah výskumu. Štúdia je založená na dvoch prípadových štúdiách a reflektuje perspektívu riaditeľov, preto neumožňuje širšiu generalizáciu. Jej prínos spočíva skôr v hĺbkovom porozumení mechanizmom internacionalizácie v konkrétnom menšinovom školskom prostredí. Ďalší výskum by preto bolo vhodné rozšíriť o perspektívu učiteľov, žiakov a prípadne aj zriaďovateľov, aby bolo možné presnejšie zachytiť, ako sa medzinárodná spolupráca premieňa do každodennej skúsenosti jednotlivých aktérov školy.

6. Diskusia

Medzinárodná spolupráca sa v skúmaných gymnáziách ukazuje ako podstatná súčasť inštitucionálnej stratégie, nie iba ako doplnková projektová aktivita. Výskumné zistenia potvrdzujú, že internacionalizácia na úrovni stredných škôl nadobúda viacrozmerý charakter: prepája jazykové vzdelávanie, kultúrnu otvorenosť, občianske kompetencie, profesijný rozvoj učiteľov aj budovanie partnerských sietí. V tomto zmysle sú výsledky v súlade s odbornou literatúrou, ktorá internacionalizáciu chápe ako komplexný proces zasahujúci kurikulum, pedagogické postupy i organizačnú kultúru školy, a nielen ako otázku mobility alebo účasti v grantových schémach. Osobitne relevantné je, že v menšinovom školskom prostredí sa internacionalizácia spája aj s reflexiou viacúrovňovej identity, čo jej dáva širší kultúrny a spoločenský význam.

Analýza zároveň ukázala, že medzi deklarovanými cieľmi a praktickou realizáciou internacionalizačných aktivít existuje nielen úzke prepojenie, ale aj isté napätie. Školy pripisujú vysoký význam multikulturalizmu, rozvoju jazykových kompetencií a poznávaniu iných vzdelávacích prostredí, avšak praktická realizácia týchto cieľov závisí od organizačnej kapacity školy, jazykovej pripravenosti učiteľov a dostupnosti finančných zdrojov. Zistenia tak naznačujú, že úspešnosť internacionalizácie nemožno vysvetliť iba motiváciou vedenia školy alebo kvalitou programovej ponuky, ale aj schopnosťou školy zvládnuť administratívne a personálne nároky spojené s medzinárodnými aktivitami. V tomto ohľade sa ukazuje, že internacionalizácia je tak zároveň pedagogickým, ako aj manažérskym procesom.

Rozdiely medzi oboma prípadmi poukazujú na to, že školy môžu internacionalizáciu realizovať odlišnými spôsobmi. Kým v jednom prípade vystupuje do popredia systematicky budovaná sieť programov, mobility a učiteľských školení, v druhom sú výraznejšie akcentované prestížne projekty, tematická rozmanitosť a identitno-občiansky rozmer medzinárodnej spolupráce. Napriek týmto rozdielom obe školy potvrdzujú, že internacionalizácia má dlhodobejší formujúci účinok na školskú kultúru a na profil absolventov. Za dôležité preto možno považovať nielen samotné projektové výstupy, ale aj to, ako sa nadobudnuté skúsenosti prenášajú do každodennej pedagogickej praxe.

Zhrnutie a záver

Predkladaná štúdia sa zamerala na internacionalizáciu dvoch gymnázií s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku a prostredníctvom kvalitatívnej analýzy rozhovorov s riaditeľmi skúmala, ako tieto inštitúcie interpretujú význam medzinárodnej spolupráce, aké formy jej pripisujú a aké podmienky ovplyvňujú jej realizáciu. Výsledky ukázali, že internacionalizácia v skúmaných školách nepredstavuje okrajovú alebo čisto projektovú aktivitu, ale stabilnú súčasť pedagogického a strategického fungovania školy. Jej význam sa prejavuje v rozvoji jazykových kompetencií, kultúrnej otvorenosti, občianskeho vedomia, profesijného rastu učiteľov aj v posilňovaní inštitucionálnej identity školy v regionálnom a európskom priestore.

Analýza zároveň poukázala na to, že internacionalizácia má v skúmanom menšinovom prostredí osobitnú hodnotu. Medzinárodné aktivity nie sú vnímané len ako príležitosť na mobilitu či získavanie nových skúseností, ale aj ako priestor na reflexiu vlastnej jazykovej a kultúrnej identity. V oboch prípadoch sa ukázalo, že školy prostredníctvom medzinárodných projektov prepájajú vzdelávacie, hodnotové a komunitné ciele, pričom sa usilujú rozvíjať u žiakov schopnosť pohybovať sa v mnohonárodnom a viacjazyčnom prostredí bez straty vlastného kultúrneho ukotvenia. Internacionalizácia tak nadobúda nielen pedagogický, ale aj spoločenský a identitný rozmer.

Výskum tiež potvrdil, že úspešnosť medzinárodnej spolupráce závisí od viacerých vzájomne previazaných faktorov. Na jednej strane ide o jasne formulované ciele, aktívne vedenie školy, motivovaných učiteľov a rozvinuté partnerské siete, na druhej strane o schopnosť zvládnuť organizačné nároky, administratívnu záťaž, jazykové limity a finančné podmienky projektov. Internacionalizácia sa preto ukazuje ako proces, v ktorom sa pedagogická ambícia neustále stretáva s praktickými možnosťami školy. Práve v tomto napätí sa rozhoduje o tom, či sa medzinárodné aktivity stanú dlhodobo udržateľnou súčasťou inštitucionálnej kultúry, alebo zostanú len sériou príležitostných projektov.

Komparácia oboch gymnázií naznačila, že hoci školy realizujú internacionalizáciu odlišným spôsobom, v oboch prípadoch ide o rozvojový proces s dlhodobým dopadom na školské prostredie. Jedna zo škôl sa vyznačuje silnejším ukotvením v stabilných medzinárodných sieťach a systematickejšou organizáciou mobility a školení, zatiaľ čo druhá výraznejšie akcentuje tematickú rozmanitosť, prestížne aktivity a identitno-občiansky rozmer medzinárodnej spolupráce. Obe stratégie však potvrdzujú, že internacionalizácia môže byť efektívnym nástrojom pedagogickej inovácie a posilňovania kvality školy, ak je organicky prepojená s jej profilom a dlhodobými cieľmi.

Prínos elaborátu spočíva v tom, že ponúka hlbkový pohľad na internacionalizáciu stredných škôl v špecifickom menšinovom kontexte, ktorý je v odbornej literatúre reflektovaný menej často než prostredie vysokých škôl. Zároveň však treba zohľadniť aj limity výskumu. Zistenia vychádzajú z dvoch prípadových štúdií a zo skúseností riaditeľov, preto ich nemožno generalizovať na všetky stredné školy s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. Budúci výskum by preto bolo vhodné rozšíriť o perspektívu učiteľov, žiakov a ďalších aktérov školského života, ako aj o širší komparatívny rámec, ktorý by umožnil lepšie zachytiť rozdiely medzi jednotlivými typmi škôl a modelmi internacionalizácie.

Napriek uvedeným obmedzeniam štúdia ukazuje, že internacionalizácia stredných škôl má významný pedagogický aj spoločenský potenciál. Ak má byť rozvíjaná udržateľne, vyžaduje nielen projektové príležitosti, ale aj podporné systémové podmienky, ktoré školám umožnia efektívne zvládať organizačné, jazykové a finančné nároky medzinárodnej spolupráce. V tomto zmysle možno internacionalizáciu chápať ako dôležitý ukazovateľ otvorenosti školy, jej inovačnej kapacity a schopnosti pripravovať žiakov na aktívne pôsobenie v európskom a globálnom priestore.

Literatúra

Brandenburg, U. – de Wit, H. – Jones, E. – Drobner, A. (2020): *Internationalisation in Higher Education for Society (IHES). Concept, current research and examples of good practice (DAAD Studies)*. Bonn: DAAD. https://www2.daad.de/medien/DAAD-aktuell/ihes_studie.pdf

Braun, V. – Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

de Wit, H. – Altbach, P. G. (2021): Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>

Demeter, J. – Czimre, K., – Teperics, K. (2025): Spatial Disparities in University Admission Outcomes Among Ethnic Hungarian Students: Regional Analysis in the Central European Carpathian Basin. *Education Sciences*, 15(8), 961. <https://doi.org/10.3390/educsci15080961>.

European Commission. (2023): Erasmus+ Programme Guide. Brussels: European Commission. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2025-11/programme-guide-2026_en.pdf

Helm, F. – Acconcia, G. (2019): Interculturality and language in Erasmus+ Virtual Exchange. *European Journal of Language Policy*. 11(2), 211–234. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>

Knight, J. (2012): Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. In D. K. Deardorff, H. d. Wit, J. D. Heyl, T. Adams (Eds.) *Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education* (pp. 27–42). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781452218397.n2>

Knight, J. – de Wit, H. (2018): Internationalization of Higher Education: Past and Future. *International Higher Education*, (95), 2–4. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715>

OECD (2018): *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing. [chrome-https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/global-competence/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/global-competence/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf)

Sarmiento-Mirwaldt, K. – Roman-Kamphaus, U. (2013): Cross-border Cooperation in Central Europe: A Comparison of Culture and Policy Effectiveness in the Polish–German and Polish–Slovak Border Regions. *Europe-Asia Studies*, 65(8), 1621–1641. <https://doi.org/10.1080/09668136.2013.832997>.

Pod'akovanie: Táto publikácia vznikla vďaka podpore Tempus Közalapítvány (Tempus Public Foundation) (2024-1-HU01-KA220-HED-000248326).

Similarities and Lessons Learnt: A Comparative Analysis of Education Reforms in Slovakia and Hungary

ZSOLT BOLLA

Abstract

Slovakia's education system is undergoing significant reforms. The changes launched in recent years, affecting all areas of education, have long been overdue in the country. The history of education policy in Hungary and Slovakia, both before and during the transition to democracy, shared many common features. The objectives at the time – decentralisation, pluralistic approach, the publication of new curricula and textbooks, and the guarantee of professional autonomy – were all pursued in a similar manner. Since 2010, the differences have become significantly more pronounced, while the problems have remained the same in many areas. In Hungary, the recent period has been marked by a wealth of educational reforms, while in Slovakia the current one is the most relevant. The effects and outcomes of the Hungarian reforms can offer numerous lessons, whether positive or cautionary. The current centralised Hungarian education system, the handling of segregation, and the structure of primary education now follow different paths, but it is disheartening that the two countries are still competing for the title of the most successful European country in compensating for social disadvantages.

Keywords: educational reform; desegregation; inclusive school; success or failure

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – State/Government and Education

DOI: 10.36007/eruedu.2026.2.018-031

Comparative Perspectives on the Slovak and Hungarian Education Systems

Slovakia became an independent country on 1 January 1993. Following the transition, the most important tasks for the education system were defined as dismantling the centralised system inherited from the socialist era, breaking with former ideologies, introducing new curricula and textbooks, and ensuring greater professional autonomy for teachers. The school system, which had become democratic and pluralistic, underwent some updating in the early 2000s, but in the country's history, less attention was paid to it than to other areas. Attempts at reform during the period up to 2020 tended to focus on quick fixes for quality education, while responses to serious problems began to develop around 2020. The result is a comprehensive reform to be introduced from 2026. Its main document, *Vzdelané*

Slovensko 2035 – Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania (Educated Slovakia 2035 – National Programme for the Development of Education and Training), sets out a long-term development strategy for education and training. The aim is to create high-quality, inclusive and competitive education. The programme summarises the key issues characterising current Slovak education policy. It sets out priorities such as reducing inequalities, strengthening social mobility and supporting disadvantaged pupils. Within this framework, it focuses particularly on early childhood education through early entry into nursery school, addressing the shortage of teachers, and professional renewal. It envisages inclusive education and the reduction of segregation through institutional-level developments, pedagogical innovations, and systemic management reforms.

Hungary has been grappling with these very same issues for decades and has explored almost every theory offering a way out. Reforms followed reforms; successive governments arrived with firm educational policy visions, typically markedly different from those of their predecessors, which they then implemented. In 1985, when the socialist system was still in place, the right of parents to choose their child's school was enshrined in law, which is virtually the only aspect that has remained unchanged to this day. At the time of the regime change, in the spirit of decentralisation, local authorities were given the task of organising education; then, in 2010, a contrary process began: centralisation. The Klebelsberg Centre was established, and centralised control was introduced in full. The teacher certification system, the shortage of teachers, the reproduction of social disadvantages, the increasingly disappointing PISA results, the expansion of church-run schools, the declining level of education funding, and the catastrophic demographic indicators can all serve as lessons for those shaping Slovak education policy.

What factors have driven the current education reforms in Slovakia?

The Ministry, led by Tomáš Drucker, has launched the most significant reform initiative in the history of the Slovak education system. The reform package seeks to address the most fundamental challenges currently facing education. Its document, *Vzdelané Slovensko 2035 – Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania* – aims to tackle curriculum reforms, segregation, the shortage of teachers, the integration of digitalisation, and the improvement of PISA results. As they put it, in Slovakia, identifying the problems and analysing the situation accurately works effectively; all that is missing is the solution.

How do they assess the current situation?

According to domestic and international analyses, the Slovak education system has been stagnating in the long term and continuously facing problems. To draw conclusions, it is essential to outline, in broad terms, which shortcomings the reform plans focus on.

Due to the unequal access to and quality of pre-school education, differences are already apparent upon entry into primary school and continue to widen throughout the school years. The country achieves low results in PISA surveys, where approximately one-third of 15-year-old students fail to meet the basic literacy standard. Slovakia is among the OECD countries where socio-economic background

has the greatest impact on student outcomes, a finding confirmed also by results in digital literacy. At the same time, students with special educational needs are at significantly greater risk of early school leaving (PUŠD 2024). The current education system, which is not functioning effectively, fails to take into account the needs of the labour market, the country's innovation potential and its competitiveness.

As students get older, their satisfaction with school decreases. Half of the teachers in the Bratislava region stated that their work has no, or only a minimal, positive impact on their mental health. Numerous studies and surveys have recorded high levels of workplace stress and burnout among teachers, which negatively affects the quality of teaching and the school atmosphere. The perception of low education standards contributes significantly to the brain drain. The lack of interest in teaching professions (particularly in western Slovakia), as well as the rising average age of teachers and their retirement, are major factors contributing to this crisis, which has been ongoing for years and is gradually worsening. Education is not a social priority, as reflected in public expenditure that is low compared to the EU average and in the low level of social esteem in which it is held. Analyses – such as the annual reports of the State School Inspectorate, the research findings of *Todározum*, the surveys by the Slovak Higher Education Accreditation Agency (SAAVŠ) and the Centre for Educational Analyses – confirm these findings regarding the functioning of the system in the long run (Hall 2020). Slovakia thus finds itself in a paradoxical situation. Qualitative analyses of the problems are available, but the country has so far failed to find solutions, particularly in implementation.

One of the main reasons is that the education system is a complex and adaptive ecosystem in which partial changes are generally ineffective unless they are implemented within a broader context, with an emphasis on systems thinking. This strategy, therefore, focuses on the root causes of the system's long-term failure, not merely on its individual manifestations. The Slovak education system is influenced by several external factors that determine its opportunities and challenges. Education has long been declared a political priority, yet it has been neglected for many years. A key driver of the current reforms has been the Slovak Republic's Recovery and Resilience Plan, which reallocates financial resources, exerts political pressure to bring about change, and promises greater accountability in the long-term implementation of reforms and investments. Growing social diversity and migration are placing new demands on inclusion, whilst the segregation of the Roma population remains a serious problem.

The system is currently facing demographic pressure, which will have a particularly significant impact on the fragmented network of small schools. Due to the demographic decline expected after 2027 and high operating costs, the existing education system will not be able to sustain the current school network in the long run. In the coming years, Slovakia is expected to face a shortage of teachers (several thousand annually). The brain drain persists, and from a social perspective, it is also problematic that the system is unable to effectively address inequalities, which begin with the low participation of socially disadvantaged children in pre-school education. The pressure on the education system to adapt is exacerbated by the arrival of refugees and children from Ukraine, the radicalisation of young people,

and growing concerns regarding the mental health of pupils and teachers.

Since 2021, the education system has undergone a number of rapid and far-reaching legislative changes, including the new curriculum, the reforms promoting inclusion, as well as certain amendments to the Higher Education Act. Between 2024 and 2025, the most comprehensive legislative package of the past 20 years was adopted, affecting all levels of education. The risks posed by rapid change may lie in the capacity of the education system and the ability of its stakeholders to adapt to change, as well as the uncertain continuity of reforms spanning electoral cycles (Ministerstvo školstva 2018). Several critics have argued that the reforms are too ambitious, were initiated from above, and that all this calls their success into question.

What is the problem with top-down reforms?

In Hungary in 1985, during the final period of socialism, the top leadership of education policy was strongly pro-reform, whilst at the lower county levels, a rigid adherence to tradition still prevailed. Therefore, bypassing them, the law granted teachers significant freedom, which caught them completely unprepared. There was immense panic among them; they did not know what to do with the sudden freedom thrust upon them, and so this part of the reform failed. The danger of a top-down reform is that the law itself does not change anything. If those implementing it are caught unprepared, they are unable to make the most of the opportunity.

Regarding another criticism levelled at the reform, it sought to introduce too many changes at once without proper preparation. This is particularly true of education, where changes take time.

Demographic situation and declining birth rates

Based on demographic indicators, Slovakia and Hungary face similar demographic challenges, particularly in terms of low fertility and an ageing population. At the same time, the population decline is faster in Hungary than in Slovakia. European countries that face ageing and declining populations are attempting to address these demographic challenges through various policy measures. In some places, the emphasis is on extending life expectancy and maintaining health. Others are trying to encourage parents to have more children through family-friendly measures that vary according to the number of children. Some countries believe that the situation can only be managed by accepting immigrants.

In Hungary, women of childbearing age have been targeted with various tax policy measures and housing loan subsidies. However, they failed to take a few important facts into account. Firstly, the number of women of childbearing age has fallen to such an extent that, given current trends, the success of this approach is now impossible, particularly as the total fertility rate has remained consistently low in recent decades. This figure has now stabilised at around 1.49, which is below the EU average and even lower than the figure for Slovakia. A key factor is the extent to which fertility falls below the replacement level. The greater the difference between the two, the more difficult it becomes to reverse the trend and ensure long-term population stability.

The current fertility rate, between 1.4 and 1.5, falls far short of the 2.0–2.1 rate required to ensure the reproduction of the current generation of parents. For the time being, we do not even reach the European Union's figure of 1.6, which is considered low. Taking into account the decline in the number of women of child-bearing age, the trend of population decline would not be reversed even if fertility were to increase domestically. At the same time, it would be important to increase it, even at a moderate pace, but continuously. Based on current projections, a value at least exceeding the European average (1.75) should be achieved in the short term. Reaching the replacement level is a completely unrealistic prospect (Kapitány – Spéder 2017).

Nor does the plan take into account the fact that the age at which women have their first child has risen significantly, which further undermines the plan's success (Spéder 2024). Slovakia faces similar problems in many respects. Although the population decline is somewhat slower, the low fertility rate (1.55), natural decline, and emigration are largely similar to those in Hungary.

	Slovakia	Hungary
Population	5.43 million	9.6 million
Population growth	slightly declining/stagnant	declining
Total fertility rate	1.55	1.49
Natural increase	negative	strongly negative

Table 1: Eurostat (2024). *Population on 1 January by age and sex (demo_pjan)*. European Commission.

Changes in the school-age population (2000–2035)	Slovakia	Hungary
2000	650,000	969,755
2005	600,000	887,785
2010	520,000	773,706
2015	480,000	748,486
2020	500,000	720,329
2025 (estimated figure)	510,000	712,394
2030 (estimated)	495,000	690,000
2035 (estimated)	480,000	660,000

Table 2: The table reflects the author's estimations based on Eurostat (2024) and national statistical data.

The decline in the school-age population in both Slovakia and Hungary is exerting structural pressure on the education system. The reduction in pupil numbers intensifies competition between institutions and influences school enrolment strategies, particularly in systems with free school choice. Demographic trends may thus indirectly contribute to the intensification of educational selection and institutional differentiation.

Currently, the approach in Hungary is based on a policy of postponement. The system is currently mitigating the problem by allowing smaller classes of as few as 14–16 pupils to be formed. In some schools, only two of the previous three parallel classes may remain. Fearing the political consequences, school closures are rarely implemented. Although the decline in the school-age population is less drastic in Slovakia, forecasts suggest that this scenario is inevitable there, too. If school closures do take place, the only advantage is that they can alleviate the increasingly severe shortage of teachers; at the same time, however, particularly in the case of small schools, their closure makes it more difficult to halt the further widening of social disparities.

Segregation

In Slovakia and Hungary, the school segregation of Roma pupils, as well as pupils from lower social strata, shows similar structural patterns; however, institutional and legal responses are prioritised differently. In both countries, there is a demonstrable concentration of ethnically homogeneous, low-prestige institutions, as well as a disproportionate application of the 'special educational needs' category among Roma children. Thus, segregation does not simply arise from residential segregation but is also reproduced through the selection mechanisms of the school system.

Between 2023 and 2025, positive changes took place within the Slovak Ministry of Education, both in terms of the priorities set by the political leadership – such as the issue of segregated schools – and in the amount of funding allocated relative to GDP. The Slovak legal system guarantees equal access to employment, education, and social services. Discrimination on the grounds of gender, race, religion or social origin is prohibited by the law. Despite this legal protection, however, there is compelling evidence to suggest that systematic discrimination against certain ethnic groups occurs in relation to access to employment and housing (renting a flat). Furthermore, evidence suggests that children born into disadvantaged families have limited access to education. Due to their limited social skills – which they may not have acquired because of their disadvantaged background – these children are often placed in special educational groups (Country Report 2024).

Regional and ethnic demographic differences have a significant impact on the functioning of education systems in both countries, particularly on the structure of the school network, school enrolment processes, and the development of educational inequalities.

Conclusions about the proportion of the Roma population can only be drawn from estimates, as self-reported data show a significantly lower proportion than the actual figure. Discrepancies between estimates of the Roma population and data on their educational situation are well documented in the international literature (Fundamental Rights Report 2016), supporting the underestimation inherent in official statistics. Based on research, the proportion of Roma in the two countries is likely to be almost identical. Regionally, their numbers are higher in the eastern parts of both countries. In eastern Slovakia and eastern Hungary, there are already a significant number of settlements with entirely Roma populations.

	Slovakia	Hungary
Proportion of the Roma population (estimate)	~8–9 %	~7–9 %
Regional differences	significant (eastern regions)	significant (Northern and Eastern Hungary)

Table 3: (compiled by the author)

Consequently, the issue of segregated institutions poses a problem in both countries.

Segregation can take many forms; the key point is the concealment or avoidance of unwanted classmates. We speak of institutional segregation in the case of schools attended by a majority of Roma children or exclusively by Roma children. Addressing this is virtually impossible, as many communities are already ethnically segregated from the outset. In cases of physical segregation, separation can even occur within the school itself. This may take the form of a separate building or simply a separate classroom. In addition, there is hidden segregation, where education is formally integrated but pupils work in segregated groups (Havas – Liskó 2005).

In Slovakia, the issue of the segregation of Roma pupils has been a subject of debate for years. In Hungary, this problem is less of a priority these days. It came into focus here in the years following 2000, when numerous administrative measures were attempted to address the situation. This included the closure of segregated schools and the dispersal of entire classes or their pupils across other schools in the locality. The reorganisation of school catchment areas, and the reclassification of disadvantaged areas and streets to be served by inner-city schools. The results did not show the desired effect. Some schools went to great lengths to discourage Roma parents from enrolling their children there, even though they were assigned to that school by catchment area. They cited impossibly high requirements for the children, the insurmountable challenges of the English language, and the high costs to be borne by parents. Those children who were forcibly transferred from their former schools to a school that was alien and unwelcoming to them suffered greatly as a result. Most of them fled and chose instead to continue their studies at a suburban school. Where a school managed to achieve a significant change in the previous ratios, some parents moved their children to another school where they felt their academic progress would be more secure. Teachers, too, did not welcome the changes imposed upon them. They were unprepared for the situations they were consequently forced to face. The reputation and performance of their schools plummeted significantly, leading to difficulties in recruitment and the threat of closure.

At the same time, in Slovakia, desegregation has emerged in recent years as a more explicit policy objective, supported by methodological guidelines and legal interpretations. In Hungary, the discourse on inclusion and integration often coexists with differentiated, and in some cases, legitimised practices of segregation. A common challenge in both contexts is that formal integration alone does not guarantee equal participation: hidden segregation, organisational culture, and social

selection remain decisive factors. A comparison of the two countries, therefore, clearly illustrates that equal educational opportunities for Roma pupils are not solely a matter of legal regulation, but require a transformation of social structures and the deeper workings of the education system.

The document entitled *Lekcia z diskriminácie: Segregácia rómskych detí v základnom vzdelávaní v Slovenskej republike* (A Lesson in Discrimination: Segregation of Roma Children in Primary Education in the Slovak Republic) analyses the problem of the segregation of Roma pupils in the Slovak education system. It draws attention to various forms of segregation, all of which are already familiar in Hungary.

Experts have repeatedly drawn attention to the practice of referring Roma children to special educational institutions in Hungary as well. Tightening the diagnostic system and placing greater emphasis on expert opinions has alleviated the situation somewhat, but has not provided a solution. Even today, a higher proportion of Roma pupils attend these institutions. If expert opinions are provided, church schools refuse to admit them, and only their local state school receive them.

Slovakia envisages tackling segregation by reviewing school catchment areas and introducing diagnostic standards. The new draft law stipulates that every state school must have a defined catchment area from which it is obliged to admit pupils. These catchment areas must not overlap. The ministry also wishes to include non-state schools in this system, and is therefore promising them that their funding will not be reduced if they become 'public service providers' and thus part of the school catchment areas (Chovanculiak 30 Sept 2025a)

The school catchment area system is a fundamental tool for ensuring access to education in both Slovakia and Hungary; at the same time, the possibility of free school choice significantly influences enrolment processes in both countries. The Slovak education development strategy emphasises that the catchment area system must serve equal access, whilst the combined effect of free school choice and residential segregation may increase social selection between schools (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR 2023). Similar phenomena can be observed in Hungary, where the possibility of enrolling in schools outside one's catchment area may contribute to the intensification of social and ethnic differences between institutions. Therefore, the experiences of the two countries highlight that the balance between the catchment area system and free school choice is key to establishing an inclusive and balanced school enrolment structure.

From the perspective of social reproduction, free school choice can act as a mechanism that, by mobilising families' differing cultural and social capital, contributes to the internal differentiation of the education system. Parents with greater resources and higher levels of education are more likely to choose institutions that offer a more favourable educational and social environment for their children, whilst disadvantaged families often remain in their local schools. The interaction between the catchment area system and free school choice may thus contribute to the reproduction of educational inequalities in both countries, reinforcing the importance of inclusive education policies and desegregation measures. In Slovakia, parents have the right to choose a school outside their catchment area if the institution in

question has the capacity to admit them. The strategy highlights that, whilst this freedom increases parental autonomy, it may also reinforce selection between schools (Berényi 2016).

According to the proposals, the primary aim of school catchment areas is to ensure that every child has access to local primary education. The catchment area system is thus an important tool for upholding the right to education. As the Slovak education system is less fragmented than Hungary's – the proportion of church and foundation schools is much smaller – there are greater opportunities to direct pupils into catchment areas and to take desegregation considerations into account. However, the decline in pupil numbers and the need to fill the growing number of vacant places in schools require the continuous management of the catchment area system, which can trigger numerous conflicts with parents (Ravasz 2026).

The Issue of Teacher Shortages

The teaching profession is not attractive in either of these countries. It lacks social prestige; it has become feminised and aged, and is not a career choice for young people entering university, particularly not for the more capable ones. The departure of the age group nearing retirement from the system, and the difficulties in replacing them, lead to serious structural problems. Teachers currently in the profession must be given the opportunity to create the system in which they wish to work. This would require a high degree of autonomy and well-trained professionals (Hall 2020).

In the short term, simply adjusting salaries is not expected to improve the quality of education. In Hungary, the stated aim is to reach 80% of the average graduate salary, which is humiliating for teachers and difficult to present as a significant boost to the profession's prestige. It is sufficient to keep those already in the profession in their posts and to lure back a few who have left. However, no systemic change can be expected simply because teachers' salaries are rising. Only through a truly substantial pay rise, an agreement spanning political parties and governments, guaranteed continuous pay rises for the teaching profession, and the raising of the social prestige of the teaching profession – coupled with consistent communication of these measures – would there be hope for a long-term solution to the situation. In Central and Eastern Europe, there is typically a lack of willingness among the parties competing in the political arena to establish a common direction. Taking turns, they effectively abolish or alter almost every previous initiative. This uncertain political climate complicates the situation. How could a long-term strategy be possible under such circumstances?

Assuming that change could be achieved after all, the outcome would require at least one, but more likely two, generational changes. If the teaching profession were to offer attractive living conditions for young people, then, albeit with some cautious hesitation, a greater number would apply for higher education in this field. It would then be possible to select from among them. We would have to wait a few more years for them to graduate, but if conditions remain encouraging, they are

likely to find employment in education upon leaving university. A stable and predictable remuneration and pay rise system must be introduced and enshrined in law for staff working in education and training, ensuring predictable and regular increases in income, thereby placing teachers on a competitive footing with other employees holding higher education qualifications.

It will take further decades for all these measures to bring about a noticeable change across the entire education system. This slow pace of change generates constant criticism; the lack of spectacular successes undermines teachers' position and reputation, and jeopardises the consistent continuation of the reforms.

A long-term communication campaign would be necessary to enhance social prestige and build a positive image of those working in education and training. Flexible and motivating career entry opportunities must be created for practitioners and those intending to enter the education sector.

Breaking out of this situation in the eastern part of Central Europe seems a considerable challenge today. It is certainly important to launch reforms, but there is only a chance of change if the process can operate consistently over decades.

The recovery and resilience plan provides financial resources for these changes. It promises the long-term implementation of reforms and investments, as well as a stable and predictable remuneration and pay rise system for employees working in education and training, ensuring predictable and regular increases in income. At the same time, there is a risk that certain processes introduced and the funding will not be sustainable from the state budget after 2026.

Another critical aspect of the draft is that it requires continuous feedback from schools, which significantly increases the administrative burden on teachers and school management. The aim is to introduce regular monitoring to track employee well-being and satisfaction, so that workplace conflicts or other negative issues can be identified and, where necessary, addressed. The role of state school supervision must be strengthened through supportive and developmental supervisory activities. Instead of a spot-check approach, the focus should be on collecting and evaluating evidence of progress.

A systematic collection and analysis of examples of good practice from successful schools and regions should be introduced and developed; these can serve as inspiration and models for the entire education system and encourage those achieving proven results to share their knowledge. Methodological support must be provided to schools in this area, and mandatory regular reporting on the number and quality of projects implemented must be introduced as part of the school's self-evaluation. All this is a sound concept, but its effectiveness is questionable, whilst its administrative burden is clear.

A far more important finding is that schools' autonomy and responsibility for the qualitative transformation of the work of teachers and specialists must be strengthened.

The introduction of early nursery school entry

The participation of Roma children in Slovakia in pre-school education is low (Ravasz 2026). One of the most important elements of the reform is thus making pre-school education compulsory at a younger age. The aim is to better prepare children for school, address social disadvantages and lack of language skills, as well as reduce educational inequalities.

Currently, nursery school is compulsory in Slovakia from the age of five. As earlier nursery school attendance is gradually introduced, nursery education will become compulsory for three-year-olds by 2028. By comparison, in Hungary, compulsory nursery school attendance from the age of three was introduced by Act CXC of 2011 on national public education and became universal from 2015.

Under that law, a child must start nursery in the year in which they reach the age of three by 31 August. Attendance is compulsory for at least four hours a day. However, at the parents' request and with permission, an exemption may be granted until the child is four or five years old; as a result, the system is currently characterised by a high kindergarten attendance rate of 90%. Its primary aim is to reduce social disparities, particularly the early development of Roma children. Various administrative measures have been used to enforce compulsory nursery attendance. If the nursery reports a child's regular absence, the child welfare service and family support worker are brought into the process. In more serious cases, family allowance may also be suspended. For the families targeted, this is the most effective argument, as for many it is their sole source of income, or, despite the low amount, it is crucial for their day-to-day subsistence. The criticisms related to it were similar to those currently being voiced in Slovakia.

One of the most common criticisms is that there are not enough nursery places to achieve the goals of the reform. Many municipalities lack sufficient capacity. Eastern Slovakia, poorer rural areas, and villages with Roma populations are particularly affected. According to experts, thousands of new places are needed. Most nurseries are run by local authorities. If the state does not provide sufficient funding, the costs of infrastructure improvements will exceed the means of smaller villages, particularly in poorer regions.

The ministry itself acknowledges that Slovakia needs around 1,000 new nursery teachers. The problem is that this shortage is concentrated in certain areas, which makes it difficult to resolve. Moreover, even if the capacity issue were to be resolved over time, this would not automatically mean that the problem of disadvantaged children attending nursery would be solved (Chovanculiak 2025). Consequently, the ministry may impose new, general obligations on the remaining 120,000 families, which would make life more difficult for the majority of the population, whilst failing to resolve the problem of disadvantaged children attending school (Chovanculiak 24 May 2025).

Several alternatives have been proposed to address the shortage of nursery teachers. Adjusting salaries is inevitable, but the effect is the same as in schools. Another plan has already been implemented in Hungary. In certain cases, teachers can be employed with lower qualification requirements. The consequence is a de-

cline in the standard of nursery education. Even so, replacing the many teachers approaching retirement and those who will soon retire cannot be resolved in the short term, which could lead to overcrowded groups and a deterioration in the quality of nursery care.

The draft also contains some elements that serve more as a supplement to the strategic vision. One such very positive element is the strengthening of arts education, which emphasises the need to support the sustainable funding of arts education and leisure centres, and to ensure that primary arts schools are accessible to all children. Supporting education in primary arts schools is crucial for developing children's creativity, cultural awareness and emotional intelligence. In our country, the expansion of primary arts schools is currently stagnating, or even in decline. Yet it could be the most effective tool for developing a wide range of skills.

An important part of the reform is the systematic development and support of digital transformation, and ensuring the long-term sustainability of investments in digital infrastructure. Access to digital resources, methodological materials and appropriate technological equipment must be ensured for all teachers. The digital transformation of education can be supported in every school by appointing a digital coordinator.

Funding

Several critical analyses address the issue of the long-term financing of the reforms. Unlike Hungary, Slovakia has access to significant EU funding. It is a realistic prospect that, with the start of the new multiannual EU financial framework (MFK 2028–2034), the development of new operational programmes, and a strategic review of investments funded by EU funds, digitalisation, inclusive education and skills development may be fruitful.

There is also the possibility of joining the new European Digital Education Action Plan (2028–2035). This would enable the development of a modern, multi-annual, predictable and transparent education funding model, with investment plans that ensure a gradual increase in public spending on education to the EU average, thereby facilitating long-term strategic planning. The aim is for public expenditure on education as a percentage of GDP to reach 4.2%–5.5%. In the long term, Slovakia has lagged behind the EU average in education funding, as well as the countries that joined the EU in 2004, although the proportion of expenditure on education has increased in recent years. Nevertheless, it does not reach a level sufficient to provide a significant increase in teachers' salaries, enhance the attractiveness of the teaching profession, and address the investment shortfall in regional and higher education infrastructure. A further challenge is the mismatch between the supply of education and the needs of the labour market.

Summary

Slovakia's education reform marks a significant step towards an inclusive, modern education system. However, some elements remain uncertain or will take much longer than expected to implement. A key criticism is that too many changes are being introduced at once, leaving kindergartens and schools insufficient time to prepare. The more targets schools are given, the less likely they are to meet them. Prioritisation is essential when dealing with complex issues such as education. If we try to change everything, we will in fact change nothing.

The largest curriculum reform in schools is currently underway, placing new, high demands on schools and teachers (Chovanculiak 30 Sept 2025b). Among these demands are those whose resolution exceeds their capabilities. Preventing the reproduction of social inequalities is far more complex than the education system is capable of. It can do its part within its own sphere, but neither a review of school catchment areas nor of the expert system is likely to yield significant success.

Addressing the issue of segregated schools, too, can only be achieved through sustained, consistent work. The shortage of teachers can only be resolved in the long term, whilst pay reforms are essential and are likely to be well received by teachers; however, increasing their administrative burdens could easily prove counterproductive. With sufficient attention, there is also scope to improve PISA results. Compulsory early years education could help overcome social disadvantages, but questions remain about how this would be implemented, the provision of adequate infrastructure, and the availability of qualified staff. It is also impossible to halt the decline in pupil numbers given current trends, which could lead to school mergers and closures, and this does not help to eliminate regional disparities.

Overall, Slovakia has made a major commitment by launching its comprehensive school reform, set to begin in 2026. All this requires extraordinary commitment and attention from every participant, be they a minister, politician, education specialist, school leader, teacher or every single education staff member. We are confident that children attending school in Slovakia now and in the future will receive a fairer, better education. Once the reform has been implemented, we look forward to learning from its lessons, which we can apply here too.

Literature

Berényi, E. (2016): *Az autonómiától a szelekcióig Az iskolaválasztás jelentése a rendszerváltás utáni időszak magyar közoktatásában*. Budapest: Gondolat Kiadó. doi:<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.9.3>

Chovanculiak, R. (2025): *Mýty o škôlkach: Viac neznámená lepšie*. Bratislava: INESS.

Chovanculiak, R. (24 May 2025): Povinná škôlka od troch rokov je nesprávna verejná politika. In: *Denník*.

Chovanculiak, R. (30 Sept 2025a): *Silné školské obvody sú cesta k pasívite a nekvalite*. Bratislava: INESS.

Chovanculiak, R. (30 Sept 2025b): *Tri nové argumenty ministerstva školstva a odpovede na ne*. Bratislava: INESS.

Havas, G. – Liskó, I. (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/266_liskocigaltiskszegreg.pdf [30 March 2025]

Hall, Renáta P. D. (2020): *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku*. Bratislava: MESA10.

Kapitány, B. – Spéder, Z. (2017): *Hitek, tévhitek és tények a népességcsökkenés megállításáról*. Társadalmi Reflexió Intézet. <https://socialreflection.org/wp-content/uploads/2017/05/09.-KAPIT%C3%81NY-BAL%C3%81ZS-%E2%80%93-SP%C3%89DER-ZSOLT-Hitek-t%C3%A9vhitek-%C3%A9s-t%C3%A9nyek-a-n%C3%A9pess%C3%A9gcs%C3%B6kken%C3%A9s-meg%C3%A1ll%C3%ADt%C3%A1s%C3%A1r%C3%B3l.pdf> [27 March 2025]

Ministerstvo školstva, v. v. (2018): *Vzdelané Slovensko 2035 – Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania*.

Spéder, Z. (2024): Gyermekvállalás. In Ő. P. Monostori, Judit. *Demográfiai portré*, 39–54. Budapest: KSH Népeségtudományi Kutatóintézet.

Ravasz, Á. (24 Feb 2026): Analýza IMB: Uznanie národnostných menšín na Slovensku. Matej Bel Intézet, 1–14.

(2016): *2016. évi alapvető jogokról szóló jelentés*. Bécs: Az Európai Unió Alapjogi Ügynöksége.

(2017): *Lekcia z diskriminácie: Segregácia rómskych detí v základnom vzdelávaní v Slovenskej republike*. Budapest: Amnesty International Ltd, European Roma Rights Centre.

(2024): *Country Report – Slovakia*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, BTI.

(2024): *Predčasného ukončenia školskej dochádzky PUŠD*. Bratislava: Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky.

Narratives of Punishment, Reward and Informal Education at the Former National Institute of Psychiatry and Neurology: A Retrospective Qualitative Study

ATTILA DOBAI – GERGŐ TÓSAKI

Abstract

This study examines the institutional culture of the National Institute of Psychiatry and Neurology (OPNI, Lipótmező) between 1968 and 2007 within the framework of retrospective qualitative research, with particular emphasis on the mechanisms of discipline and reward. The interview-based exploration aims to uncover the narrative of institutional discipline and reward, embedded in the internal dynamics of the institute and the specificities of the career socialisation of medical and professional staff. The operation of the institution was characterised by so-called double demarginalisation affecting both patients and staff. Patients were subject to institutional control, while staff were also constrained by hierarchical structures. Physical and chemical restraints and normalised forms of verbal abuse persisted for extended periods, while psychotherapeutic and social psychiatric approaches gradually gained prominence. The research indicates that the professional hierarchy, paternalistic relationships, and symbolic boundaries between generations hindered institutional humanisation. The study highlights the duality of disciplinary practices and therapeutic intentions in psychiatric institutions, which played a decisive role in shaping professional identity. The findings may contribute to further research on historical and contemporary themes of violence in psychiatric institutional systems.

Keywords: punishment; reward; psychiatry; institutional power; demarginalisation; informal education

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Sociology – Evaluation research

DOI: 10.36007/eruedu.2026.2.032-049

1. Introduction

This paper examines the internal world of one of the historically significant large-scale psychiatric institutions in Hungary, OPNI, through the lens of punishment and reward. Psychiatric institutions, as classic examples of total institutions (Goffman 1961, 13), operate within closed systems where power relations, professional hierarchies, and informal norms shape both everyday practices and individual behaviour.

Within such environments, mechanisms of discipline and control coexist with therapeutic intentions, often resulting in ambiguous boundaries between care and coercion. By focusing on retrospective narratives of former employees, this study explores how institutional structures influenced interpersonal relations, professional socialisation, and the normalisation of certain practices that may deviate from formal regulations.

Against this historical background, the study examines the internal mechanisms of punishment and reward within OPNI through a retrospective qualitative design. It addresses how institutional structures shaped interpersonal relations, professional socialisation, and everyday practices of discipline and reward. The analysis is based on semi-structured interviews and supported by historical and documentary sources. This study contributes to the literature by offering a qualitative reconstruction of institutional punishment and reward mechanisms in Hungarian psychiatry, highlighting previously underexplored patterns.

1.1 Historical background of psychiatry in Hungary and the OPNI

To understand the internal structure of one of the most important institutions in the Hungarian psychiatric care system, it is necessary to briefly consider the historical context of mental health care in Hungary. This paper does not aim to provide an exhaustive overview, but a few remarks on the eventful twentieth century are essential for understanding the narrative of punishment and reward.

From the end of the nineteenth century through the 1990s, normative regulations facilitated the establishment of institutions (Lafferton 2022; Füredi – Buda 1980). In Hungary, the National Assembly of 1790–1791 was the first to consider the idea of establishing a “public asylum,” though it would take several more years for this to come to fruition. In 1842, the first private asylum in Hungary opened in Budapest, thanks to József Pólya, but it admitted only wealthier patients. The primary goal of treatment was essentially isolation from society, as the treatment options were extremely limited for most of the period in question. Nevertheless, the Pólya Institute did attempt to apply modern methods by the standards of the time, primarily by providing comfortable accommodations and ensuring rest. For poorer patients, care was provided exclusively at the Narrenturm in Vienna. The Viennese court had grown dissatisfied with the fact that Hungarians were unable to care for their own patients. In 1862, the first “public asylum” opened in Nagyszében, quite far from Hungary. OPNI finally opened its doors in 1868.

Regarding treatment options, they were limited, including bromine, belladonna extract, and chloral hydrate (Shorter 1997, 45). At the beginning of the twentieth century, the therapeutic arsenal of neurology and psychiatry in Hungary was supplemented by lobotomy, followed by the induction of insulin coma and the use of cardiazol for seizure treatment. The first treatment to induce an epileptoid seizure in the central nervous system was applied by László Meduna in Lipótmező (OPNI) in 1934. The procedure marked an important step in the development of modern psychiatric therapies.

The psychiatric ward can be understood as a site of confinement and bureaucratic control in a Weberian sense (Weber 1987). In psychiatric practice, restrictive

measures may include psychological, physical and chemical interventions, such as verbal warning, restriction of movement, isolation, and the use of medication without consent. The total institution closes itself off from the outside world, and injustices and violations of rights are legitimised through so-called justifications of cruelty (Aronson 2022, 120). The long-dominant ‘hardline’ therapeutic milieu was catalysed by the fact that, at the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century, psychiatry still had very limited treatment options available. As Porte writes, “Treatment options were also limited. Bromine, belladonna extract, and chloral hydrate were the most common medicines, and some patients, for example, in Sibiu, were given a litre of wine a day” (Porte 2002, 102). Lukewarm baths, outdoor activities, and occupational therapy completed the treatment.

The conservatism of the old methods is illustrated by the recollections of a chief physician from the 1970s: “Those were the good old days. It was good to work back then because restless, aggressive, and insolent patients could be restrained with cold water packs, but we also had authority,” says the chief physician, quoting the spirit of psychiatry in the 1960s.

In the first half of the twentieth century, the custodial approach still dominated mental health care, with patients’ fundamental rights restricted and their freedom taken away as they languished in wards. Remnants of this therapeutic approach remained at the OPNI for 30–40 years after psychiatry began to move away from conservative treatment practices.

Until the mid-twentieth century, disciplinary methods were traditionally physical in nature. For decades, restless and sometimes violent patients were confined to cage beds.

It has been described that even with today’s therapeutic possibilities, mesh beds have not disappeared from mental wards. The mesh beds in the OPNI have not disappeared entirely either; they can still be found in the men’s wards of the National Institute of Neurology and Psychiatry. The use of such beds still depends on the approach to treatment. This is illustrated by the fact that in 1974, one of the two mental wards that opened at the same time in a rural hospital did not need any cage beds, while the other needed eight (Füredi – Buda 1980, 1116).

Cage beds are no longer used today, but there are isolation rooms in active psychiatric wards where those who do not comply with ward rules or break the rules during leave are placed in private confinement. This practice may also occur in certain institutional settings, where so-called “isolation rooms” are created, which are simple whitewashed cells. The purpose of these rooms is to isolate patients who are difficult to manage or pose a danger to themselves or others (Bacsák 2024, 45). Recent studies suggest that chemical, physical, and psychological restraints continue to be used under regulated conditions in contemporary psychiatric practice (Steinert et al. 2022). Separation is permitted by law (Decree 60/2004).

In addition to the shortcomings of the therapeutic arsenal, it should be noted that, professionally speaking, the treatment of violent/mentally ill patients was not a preferred area for middle-level staff either. As a result, the majority of mental

health workers were unqualified, and even in the 1990s, it was rare to find an assistant nurse or general nurse with the necessary qualifications at the OPNI. In Szentgotthárd, the manager was also a middle manager and party official, and the “grand rounds” were preserved as a privilege of the caretaker and the institution’s manager (Bacsák 2024, 18). Middle-ranking healthcare professionals also wielded extraordinary power in the OPNI, as without them the psychiatric ward would not have been able to function. As a result, even the chief physicians feared them. One of our interviewees, a senior physician, recalls questioning the head physician about the aggressive behaviour of the nurses, to which he replied that he could not do anything about it because, without them, the psychiatric ward would not function (Interview 6 with a senior physician).

It was common in both the mental health home environment and the OPNI for generations of mental health professionals and doctors to work within the walls of the institution, which contributed to its feudalisation. For mental health professionals who came from families with poor socioeconomic status and lacked psychological support, and who struggled with complexes, cruelty towards patients and demonstrations of power could be a means of relieving frustration.

The hierarchy can be explained by the internal functioning of the total institution. Order and discipline can only be maintained in a bureaucratic system where individual interests are subordinated – the *sui generis* institution absorbs the individual, and, in many cases, the institution’s autocratic leader is the arbiter of interests and academic disputes. The specific (authoritarian) character of the career socialisation of doctors and professional staff is the catalyst of the process, shaping the external and internal institutional structure. Psychiatry as a scientific field is also a scene of internal power struggles (Bourdieu 2009). Rivalry between university clinics and national institutes shaped the framework for treatment and institutional capabilities, creating divisions between individual schools. Social psychiatry, the anti-psychiatry movement, and the opposition of biological psychiatry defined modern Hungarian psychiatry. The somatic approach shunned the integration of social issues, separating the sociocultural/socioeconomic aspects of psychiatric disorders from the profession.

The treatment options were expanded at the beginning of the twentieth century with frontal lobe removals and, later, electroconvulsive therapy. László Meduna first used cardiazol to treat seizures at the OPNI in January 1934 (Baran et al. 2008). The procedure resulted in significant improvement, particularly in catatonic schizophrenia, with patients’ symptoms alleviated. Thanks to Meduna’s results, the electroconvulsive therapy introduced by Cerletti (in which an electric current was used to induce convulsions instead of a drug-induced procedure) became part of everyday psychiatric practice (Dobai 2025). “It was a long-fetishised method, and the procedure was used routinely in many cases, with patients in certain wards being shocked at an extremely high rate” – says the chief physician interviewed for this research.

In the post-socialist period, the entire field of psychiatry was characterised by a “legal vacuum,” meaning that there were no legal guarantees for investigating violations of patients’ rights (Fekete 2023). In his work, Péter Hajnóczy reports

cases in which the Social Policy Department of the Executive Committee of the Budapest City Council decided on long-term institutional placement without a medical examination or justification for psychiatric referral. There are even reports of inappropriate and sometimes abusive behaviour towards patients within psychiatric institutions (Vidovszky 1995, 11–13). Kis-Vámosi also states that after his arrival in Szentgotthárd, it became apparent that several patients had not undergone any medical examination at all, and that psychotropic drugs were administered on an ad hoc basis, often on the recommendation of non-medical staff.

One of the classic means of physical restraint was the straitjacket, which continued to be used for a long time after the regime change (Vidovszky 1995, 13). With straps reinforced, it completely prevented the patient from moving freely. The ambulance service continued to use it even after the regime change. In several wards at the OPNI, dementia patients were restrained to their beds or chairs (usually with leather straps or items of clothing, such as pyjama tops or rolled-up sheets) every morning when they were taken out of their rooms.

Alongside physical violence, verbal abuse also appeared, mostly in the form of belittling remarks and harsh verbal reprimands. With the spread of second-generation antipsychotics and benzodiazepines, the range of chemical restraint tools created unlimited opportunities for so-called overdosing (often carried out by nurses without the knowledge of doctors), and doctors resorted to unjustified increases in therapeutic doses and the parallel prescription of drugs with similar indications (Pow et al. 2022).

The total institution rewarded individuals who accepted its internal rules and behaved in a conformist, servile manner (Hajnóczy – Nagy 2013). Deprivation of liberty (Fundamental Law of Hungary 2011, Article IV) is one of the most significant sanctions in psychiatry: physical confinement, psychological restraint, physical restraint, and chemical restraint are means of deprivation of liberty (Decree 60/2004, VII. 6.). Even after the regime change, it appears to be common in certain contexts in several departments to strip patients of their ‘civilian’ clothing, take their valuables, lock their ‘outside’ clothes and items not necessary during their hospital stay in bags, and make them wear hospital pyjamas. On older nightgowns, the name of the psychiatric ward was written on the patient’s pyjama jacket (e.g., II/A Men’s Mental Health). The confiscation of personal belongings, such as mobile phones, may occur in certain institutional settings.

There are two types of ‘privileges’ in psychiatry: the so-called ‘walk in the park’ (parkséta), also known at the OPNI, which could be used with a “Parkséta permit,” a document signed by the attending physician and the head physician of the ward. At the OPNI, this meant that patients were not allowed to leave the fenced-in area of the institution and had to return to the ward after a specified time. The ‘leave permit’ (so-called adaptation leave) allowed hospital staff to go home for a specified period. Both ‘rewards’ were granted by the head physician or professor in charge of the ward, with the approval of the attending physician. During on-call hours, the nursing staff exercised the right to discipline the ward: in many cases, they decided independently on discharge, which in some cases was not medically indicated. In many cases, those undergoing treatment earned money from work therapy, which

typically paid much less than the wage for similar work. Interviews reveal that the institution of 'therapeutic money' still exists in some places. Some people receive only 3,500 HUF for the entire month.

Changes in the punishment and reward mechanisms of the Hungarian psychiatric care system parallel international developments on the continent; the characteristics of the change are fundamentally similar: a shift can be observed from overt, mechanical discipline (restraints, seclusion, "moral management") to medicalised control (shock therapy, lobotomy, and drugs) and toward regulated, last-resort coercion (Wellington 2022; Haw 1989; Ban 2007; Steinert et al. 2022). An illustration of the significant domestic changes and continental influences affecting the Hungarian psychiatric ward practices is shown in Figure 1.

The present research aimed to explore and highlight changes in the themes of violence and reward, as well as the path dependency of the internal world of the total institution. Interviewees often appeared as victims of the system; they themselves were essentially cogs in the institutional framework that had shifted toward a more modern approach.

2. Theoretical framework

The spaces for repairing the social norm system are healthcare institutions, which act as heterotopias of deviance between social layers (Foucault 2000). These are institutional systems that repair and remedy the illnesses of the masses, constituted by the intentions of medical recognition of illnesses and social consensus. In a phenomenological sense, narratives of health and illness are formed by members of society based on individual representations of reality (mental representations) and are influenced by normative and evaluative ideas (Légmán 2011). In the healthcare system, "the obligations that constitute the central rules of the institution are referred to as institutional rules" (Farkas 2023).

In this regard, it is essential to explore the general sociological and psychological characteristics of total institutions (Table 1) to observe better and understand the processes that led to the establishment, maintenance, and partial demise of large mental hospitals (Goffman 1961). The topic raises several fundamental questions: What led to the emergence of total institutional subsystems within society in the first place? What necessities create them and what makes them inhumane, exclusionary, and isolating? The total institution partially deprives its inhabitants of their free will, clothing, freedom of expression, and physical and chemical methods of restriction (Foucault 1977, Decree 60/2004, VII. 6.). The legal relationship between doctor and patient in psychiatry creates a paternalistic relationship, where patients are often treated like children and subjected to Spartan discipline (Bartha et al. 2009). A stark manifestation of asymmetry is that those receiving care (patients) in the psychiatric care system (in psychiatric homes and active psychiatric wards) are often addressed without regard to their gender or age. Epistemic injustice is particularly evident in psychiatry. In this atmosphere, personality attributes dissolve, and individuality becomes irrelevant; this represents a form of extreme

depersonalisation, where everyone is equal. In classic mental institutions, healers are often individuals experiencing moral or professional crises, whose behaviour may manifest in harmful or abusive practices.

In terms of power relations and restriction of freedom, extreme forms of psychiatric institutionalisation may show similarities to prison-like settings. In some cases, psychiatric institutions may exhibit even more restrictive characteristics, as certain forms of treatment can extend for an indefinite period, raising professional and ethical concerns (Hungarian Judiciary 2019). As Thomas Mann's novel *The Magic Mountain* suggests, time becomes relative in a total institution, and the end of treatment depends on the healers, which can be endless and indefinite (Mann 2015). Nevertheless, it can be said that the extremely exploitative and preservation-focused institutions outlined above are now few in number, although some still retain these characteristics. The marginalisation of people with mental illness and their expulsion from the fabric of society as abject beings already appeared during the great epidemics, and these asylums function in a similar way (Csabai – Erős 2000, 108). Of course, they did not actually provide shelter for those stranded on the outskirts of cities. Still, they served as places of actual isolation, such as TB institutes, leprosariums, sanatoriums, or prisons. The purpose of segregation is twofold: separation from society and protection of the social order; the elimination or temporary removal of those who are abnormal until the disciplinary (healing) effect of treatment takes effect (Foucault 2003). The *Cancer Ward* suggests that the parallel between illness and political demarginalisation, which Hajnóczy depicts in his *Az elkülönítő* (*The Isolation Ward*), can also be observed in the reality of a mental hospital (Szoltsenyicin 2015).

The culture of alienation is inevitable within the walls of a total institution: sick bodies lose their personalities, become disenfranchised, and ultimately become victims of mechanical processes, at the mercy of the machinery of the healing process. Guardianship, which completely excludes or restricts the ability to act, also contributes to the surrender of personality and the breaking of the will, further weakening free participation in social processes and making people vulnerable to the machinery of bureaucracy. The status of patient and caregiver alone determines the asymmetrical relationship that pervades the entire care system: the specificity of each process. Life in such a community is described very accurately in Sándor Szathmári's novel, *Kazohinia*, depicting the world of the Hinek as a model example of a dystopian society, where reason reigns supreme over emotions and emotional content cannot be expressed (Szathmári 2023).

Table 1. Based on Goffman, own ed. (Goffman 1961)

Type of institution	Relationship with residents/ patients	Personal freedom	Main function	Leaving the institution	Sanctions
Care institutions (e.g. elderly homes, psychiatric homes)	hierarchical, 'caste-based'	limited	care, survival, reintegration	rare, often restricted	physical, verbal, chemical
Hospitals / psychiatric wards	paternalistic, asymmetrical	restricted	treatment, confinement	conditional, medically regulated	restraint, isolation, medication
Prisons and detention institutions	authority-based, supervisory	highly restricted	punishment, control	after serving sentence (sometimes indefinite)	physical punishment, isolation
Military units/ camps	rank-based hierarchy	restricted	discipline, task execution	time-based	disciplinary sanctions

Szathmári's novel accurately predicts the emergence of individualised and indifferent social structures and the dangers of the decline of empathy and altruism in the postmodern world. The somewhat extreme book by Márk Horváth, which can be considered more of a dystopia than a realistic vision of the future, nevertheless, provides a shocking insight into the subject and is an essential work for understanding the social relationships of the present world (Horváth 2021).

With the disappearance and humanisation of total institutions, there is now a realistic chance that a more humane approach to illness will lead to a noticeable improvement in the situation of people with a mental health condition, but, at the same time, the empathetic, altruistic view of humanity has been thrown into crisis. Health/illness, good/bad, normal/abnormal appear in the form of dichotomies that create their own heterotopias of deviance, with wholeness (health) as opposed to the sick (illness), i.e., non-wholeness, paradoxically creating a peripheral zone for those who do not possess the completeness of wholeness (Csabai – Erős 2000, 127).

The narrative of health culture and perfect bodies and souls permeates everyday life. Through mediatisation, we can easily create false selfies, and health discourses are also taken to extremes in the online space (Berger 2023). As a result, alongside the categories of fellow human beings and contemporaries, we now see the fake or real selfies of mediatised fellow human beings (Schutz – Luckmann 1973; Zhao 2004). Irrational behaviour is also amplified through mediatisation, and we can find numerous examples of this in contemporary life. Normality is forced – one must be balanced and beautiful, perfect; the abnormal (unreason) has no place in the centre of the social force field (Foucault 2004). One must also be comfortable dealing with personal crises; resilience is expected (Hankiss 2015, 339).

It should be noted that attitudes toward cancer patients are very similar to those toward mental illness: it is often considered a “contagious” disease in a specific psychological sense, and the patient is removed in order to maintain a healthy self-image and preserve health, since the disease reveals a possible self with which the individual does not want to identify, and therefore the inner OTHER must be rejected (Csabai – Erős 2000, 127). The total institution’s themes of violence are expressed in the mentally healthy selves, i.e., the isolating attitude of healers toward patients who are considered ‘infectious’ agents. In everyday life, social attitudes may be altruistic, but in many more cases, they are dismissive, thus creating an invisible institution (subculture) for the mentally ill, designating their accessible positions in society, marking their place in the heterotopias of deviance, far from the centre (Bacsák 2024, 45).

3. Research questions

The study addresses the following research questions:

What interpersonal mechanisms can be identified within one of the last total institutions?

How did the career socialisation of employees take shape within the institutional environment?

How did everyday life develop in micro-communities with different professional profiles?

What themes of violence can be identified in the internal life of the OPNI?

How do former employees reflect on the community and the total institution as a ‘morphological’ structure?

What role did cross-generational traditions play in maintaining the rigid institutional structure?

4. Material and methods

The study applies a retrospective qualitative research design based on semi-structured interviews (Brinkmann – Kvale 2015). A total of 30 participants were included in the sample, comprising former nurses, nursing assistants, physicians, psychologists, manual workers, relatives who had worked at the OPNI between 1968 and 2007, and rehabilitated patients.

Participants were recruited through a call posted in a closed Facebook group (“We worked at OPNI”) and through snowball sampling. The selection aimed to include individuals from different professional positions, including middle-level staff as well as rehabilitated patients, to capture diverse perspectives on institutional functioning.

The first author worked as a nurse at the institute between 1998 and 2002, which facilitated contextual understanding and access to participants. This positionality required continuous reflexive awareness during both data collection and

interpretation.

Data collection took place in 2024. Interviews were conducted primarily in quiet, private settings at the participants' workplaces, with one interview carried out online. All interviews were audio-recorded, transcribed, and anonymised, and the data were stored on a password-protected device accessible only to the research leader. The study was conducted with the approval of the Research Ethics Committee of the Faculty of Education and Psychology at Eötvös Loránd University (Approval No. 2022/677) and complied with GDPR requirements.

Data analysis was guided by principles derived from grounded theory methodology (Glaser and Strauss 2017). Coding and thematic analysis were carried out using the MAXQDA24 software environment, allowing for the integration of textual, visual, and audio data. The present analysis focuses on interview segments related to the themes of punishment and reward.

Interviews are anonymised and referred to by numbered identifiers throughout the text.

List of interviews

Interview 1 – nurse, Budapest, March 2024

Interview 2 – nursing director, Budapest, March 2024

Interview 3 – nurse, Budapest, 2024

Interview 4 – male nurse, Budapest, 2024

Interview 5 – former nurse, later physician, Budapest, 2024

Interview 6 – senior physician, Budapest, 2024

Interview 7 – head physician, Budapest, 2024

Interview 8 – research physician, Budapest, 2024

Interview 9 – physician, Budapest, 2024

5. Results

This section presents the main findings of the study.

5.1 Traditions spanning generations

The literature and press materials exploring the history of the OPNI, supplemented by the interviewees' accounts, provided insight into the institute's historical narrative and, through historical reconstructions, the driving forces behind its internal operations. Between 1957 and 1972, under the directorship of Béla Mária, pharmacotherapy played a key role in treatment (hibernal, lithium, bromine). At that time, there were still separate wards for men and women, in line with the structure at the time of its founding, and the institute operated as a completely closed system. The director of the institute abolished some of the doctors' residences in the 'Big House' (Nagyház), and then doctors' and nurses' residences were established on Lipótmezei Road. The separation of healing and family life was necessary to create a healthy lifestyle; the previous structure was born out of necessity, with residential units scattered throughout the entire institute. Following the introduction of the new economic mechanism, many new sectoral developments were launched. In 1969,

the Guidelines for the Development of Mental Health Care were published, stating: “By 1985, there should be 20 mental health beds for every 10,000 inhabitants and one mental health nurse for every 40,000 inhabitants” (Tariska 1984). The institute was headed by István Tariska (1972-1986), who was trained as a neurologist, certified in both neurology and psychiatry, and worked primarily as a neuropathologist, and who brought significant reinforcement to the institute’s neurological profile. In the 1980s, the term ‘mental ward’ was replaced by ‘psychiatric ward’. The period immediately preceding the regime change marked a new era for psychiatry, with developments and the entire spectrum of mental health care appearing in the life of the institute (1986–2002). From 1989, András Veér abolished closed wards (there were still closed sections within individual wards), and supported the development of a social psychiatric approach. After the regime change, it operated under the name National Institute of Psychiatry and Neurology. Under the leadership of András Veér, the institution was further liberalised and expanded with significant rehabilitation and psychotherapeutic capacities (Erőss – Veér 2002).

Closed wards have been abolished in Hungary, at least to my knowledge. If they still exist, I condemn them. In our institute, there are only a few bunk beds left. Eight years ago, when I came to Lipótmező (OPNI), I found 15 bunk beds. Then, after a lot of effort, we removed them from the wards (Köbli 1993).

Following András Veér, Zoltán Nagy, a neurologist who had achieved significant results in the field of neurovascular diseases, became the director of the institute. He supported joint neurological and psychiatric research and considered the operation of the Tárt Kapu Gallery to be important. He announced an ‘open door’ (‘tárt kapu’) professional policy program in order to help the majority society become more familiar with the closed world of the institute (Nagy 2022). These efforts were ultimately thwarted by the closure announced in April 2007. In May 2007, the institute’s management requested that the New Hungary Development Plan include the establishment of a national psychiatric institution to provide treatment, research, and education.

The interview excerpts in the next section clearly show how the OPNI’s traditions have been passed down and shaped over generations, so the quotes will not be repeated here.

5.2 Interpersonal mechanisms and career socialisation

This section examines interpersonal dynamics and career socialisation within the OPNI based on interview data. Generations of families worked at the institute, with most positions being offered to acquaintances and friends. This created a close-knit internal community, which strongly influenced interpersonal relations and career socialisation. The following excerpt illustrates this dynamic:

Open recruitment was extremely rare, which meant that internal relationships and micro-communities functioned like families. Young people were typically enthusiastic and found the OPNI to be an inclusive and accepting community:

Well, it was a commune... No, they weren't colleagues, they were more like family members. Well, obviously, I stood out from the crowd. And [...] my friend and I went there together. We were both cult members at the age of eighteen. (Interview 1, nurse)

However, in line with the hierarchical, closed structure, accepting new employees was sometimes difficult, and mistrust arose towards 'outsiders':

My supervisor nurse, who said he knew me from the inspection and liked me very much, would have preferred someone else from the institute, someone else who was better suited to the job... (Interview 2, nursing director)

The professional community was diverse. Basically, the structural organisation of work communities was determined by a hierarchical system based on professional qualifications and positions:

This 'white-collar world' was heterogeneous, and the nurses were also very diverse, from many different places; our head nurse became head nurse from the kitchen, she didn't even have the right qualifications, but at the same time, there were others who were more professionally suited to the job, so it was a very mixed team. (Interview 3, nurse)

The following recollection clearly illustrates the controlling and norm-setting role of the head physician in the micro-community of one of the departments:

Well, you're a little crazy too [...] You got the impression that all your colleagues had their own little quirks. So, for example, the chief physician, if he were having one of those days, would take the whole staff out for a walk after rounds and walk around really fast. She was a very fit woman and walked incredibly fast, and she galloped ahead, and there was this concrete section that ran outside Lipót, and then we galloped along it (Interview 4, male nurse).

The internal hierarchy of the institute was dominant throughout, and the transition between the different 'castes' caused difficulties for colleagues in liminal situations who were still in training, with group membership causing internal dilemmas:

...then the conflict between nurses and doctors was even more pronounced. As a university student, I was more aware of this because I was torn between the two, wondering where I belonged. It was a separate 'caste' or 'clan,' the nurses and the graduates, but primarily, of course, the doctors (Interview 5, former nurse, later physician).

At the end of the 1970s, the institute began a slow, barely noticeable liberation from its former conservative approach. Psychologists appeared on the scene, and Ferenc Mérei and his students worked tirelessly to gain recognition for the legiti-

macy of psychodiagnostic tests. This laid the foundation for meaningful therapeutic and relational work with patients and the introduction of a psychotherapeutic approach.

...in fact, it became a world of freedom for them. In other words, in contrast to confinement, a world of freedom appears. The patients are nice; they are already there, so it is possible to establish a good relationship with them, etc. So, it's living psychology. Here you can do something with people, and I ended up with [Ferenc] Mérei in his lab, but the truth is that it's tiny, like half of this. It was such a tiny little hole, the Psychodiagnostic Laboratory.

Psychologists were gradually present throughout the entire institute, and working conditions for psychologists were created in every department – it was an educational/teaching environment where the approach was instilled through modern practical work.

[Ferenc] Mérei came over from Lipót and held training sessions for the large group. So that's how I stumbled into this very fast-paced little life. And that really just confirmed that yes, this is what interests me. (Interview 5, former nurse, later physician).

One of the main characteristics of the institute was that it functioned as a knowledge hub, where experts in various fields shared their practical knowledge in close collaboration. Paradoxically, it was the totalisation of the institution that ensured professional coherence between the different schools.

5.3 Themes of violence in the OPNI

The periods covered in the interviews span from 1967 to 2007, encompassing a significant period of socialism and the renaissance period of regime change. The career socialisation of resident doctors and specialist staff involved learning practical skills (in somatic medicine as well as psychiatry, since most of them involved biological or chemical interventions), internalising the often extreme system of group norms, but above all accepting them (Table 2).

Table 2. Methods of abuse in psychiatry

Physical abuse	Chemical abuse	Verbal abuse
cage bed/ tying up	unnecessary overdose of medications	informal address
sexual assault	administering a painful injection for the purpose of causing pain	obscenity
beating	narcotic penalty injection	shouting at

The following interview excerpt contributes to understanding the harshness of the practice, faithfully reflecting the attitude of an entire era in the OPNI, the harsh manifestation of physical aggression:

That was what the nurse wanted and said. I go into the 14-bed ward, and there sits a 17-year-old schizophrenic kid in a state of delirium, a schizophrenic in the early stages. I can still see his face. He's sitting on a chair, and he's a big guy. I can't say anything else about it. [...] He slaps the kid so hard that he has to lift him back onto the chair with his other hand. And then I was standing behind him like this... well, I reached halfway up his back, so I had to pat his back, and then he looked back. 'Well, you had to come in right now,' that was the answer. And when I went to see the [head physician], I told him that I couldn't take it anymore, and he said, 'XYZ, without these nurses, the psychiatric ward would collapse.' And I got to the point where I was going to leave, leave it all behind, go away, become a district doctor, whatever.... (Interview 6, female head physician).

Electroconvulsive therapy (ECT) was routinely used, with young doctors learning the technique from their elders, and regular ECT therapy was part of their daily work.

There were times when I did 15 or 20 ECTs in the morning after my shift. And we did it like this... well, at the [...] Hospital, they taught us how to do it. Because there, you know, the Hungarian wink Marshall method of anaesthesia, relaxation – everyone who was a soldier learned it there. And we went there and did the daily electroshock; well, it was described as highly distressing and comparable to depictions in popular culture, such as *One Flew Over the Cuckoo's Nest*, the film with Jack Nicholson. It was really something; they would grab the patient by the ten fingers, drag him in and zap. Meanwhile, a good few, eight of them, held him down everywhere so that his spine wouldn't break, but that epileptic seizure was still an epileptic seizure, you know. And then it turned out that the reason for this was that once a colleague's patient died after electroshock, probably due to polianaesthesia (over-anaesthesia) ... (Interview 7, head physician in psychiatry).

Although the use of mesh beds was professionally unjustified, it persisted until the 1990s, partly out of tradition, illustrating the slowly forming ideological framework of the total institution:

The cage bed was unacceptable to me from the very beginning. Besides, I don't think it even served its purpose because the confused old woman was able to untangle the ropes. I saw it with my own eyes: she somehow broke the fishing net and stuck her head through it and almost suffocated. In 1999, I met Erzsébet Blaha in the hallway: 'Visit me, since I'm meeting you face to face, in the institute's last hospital bed' (Interview 8, head physician in psychiatry).

Other means of restricting freedom were also used to restrain restless patients. The use of restraint straps was widespread, and many former OPNI employees kept them after retirement (Figure 4). Occasionally, sheets or pyjamas were used to make “ropes” to replace the straps.

While patients often saw the institute as a symbol of suffering, torment, and helplessness (especially before the regime change), the following section shows that the staff was positively influenced by the environment and sociophysical spaces of the OPNI.

And I lived relatively close by, so for me, Lipót as a whole, with its entire subculture, its large park, its tennis courts, and even the swimming pool that was there at the beginning, represented a separate living space and experience for me (Interview 9, research physician).

6. Conclusion

The retrospective research was useful in learning about the decades-long development of the largest institution of twentieth-century Hungarian psychiatry. The interviews helped reveal the dual nature of a total institution, the diversity of human and professional relationships behind the disciplinary and corrective machinery. The mechanisms of discipline, reward, and demarginalisation emerged, contrasting with the humane characteristics of the institution's socialisation processes. The internal normalising structures of a total institution may create conditions for abuse. Power, hierarchy, and ideologically based decision-making fundamentally determined the functioning of the institution. The medical and professional communities were absorbed into the institution and were almost prisoners of its peculiarities: they were both its operators and its victims. A double demarginalisation can be observed in psychiatric institutions, which also significantly influences the patterns of group cohesion within the healthcare professional community.

The research highlighted the mechanisms of total institutional socialisation and interpersonal mechanisms, which also shed light on the specific nature of psychiatry within medicine. The biological approach, combined with social psychiatry and psychotherapeutic methods, could provide fertile ground for the integrative care of psychiatric patients (Harangozó – Perczel 1998). However, the interview excerpts revealed structural and interpersonal barriers that led to misguided treatment at the institution under study. The professional ‘caste’ system and the symbolic boundaries between generations, which are often inherited, slowed down and hindered the effective functioning of the institution in accordance with the principles of contemporary psychiatry. Professional advancement was often aided not only by competence but also by loyalty and acceptance of (outdated) prevailing principles. However, the emergence of professional, innovative islands such as Mérei's psychological laboratory or Péter Halász's Comprehensive Epilepsy Centre at the OPNI cannot be ignored. The duality prevailing in the institute is well illustrated by the rigid, outdated professional guidelines and the aforementioned innovations, as

well as the continuous liberalisation of the generational approach.

The primary goal of the research was to explore the themes of violence within the OPNI. During the life interviews we conducted, we encountered severe forms of abuse only sporadically; the methods of discipline were much more sophisticated than expected in institutional practice. It is assumed that behind the facts we learned, there may be latent patterns of violence: this may have a somewhat distorting effect on the research, which is the most significant limitation of our work. Few reported physical abuse, but physical violence, restriction of freedom, and the non-therapeutic use of therapeutic tools (ECT), primarily for discipline and restraint, occurred. Although current guidelines did not allow certain methods, such as the use of net beds, we observed that the example mentioned remained a routine procedure without any professional justification. We know from other analyses that verbal abuse was part of everyday life at the institution, which we only observed sporadically in the interviews. There may be several reasons for this. It is likely that, in addition to physical and chemical discipline, this form of abuse seemed insignificant to the staff. Furthermore, profanity, shouting, and swearing directed at patients may have been part of everyday life, and thus became normalised. The staff had to make professional and moral compromises in order to perform their duties within the institution, so it is not only the patients who can be considered the sole victims of the structure, but also the professionals themselves.

Due to the limitations of our work, we are unable to shed light on the current situation of psychiatry in Hungary. Still, it lays the foundation for further research in the future. Our research can serve as a particularly useful basis for understanding the structural problems of the segmented, integrated psychiatric care system. Furthermore, it is also justified to examine the changes in the themes of violence under a magnifying glass. In recent decades, significant changes and tightening have been implemented in the treatment methods used in the psychiatric system. Human and patient rights issues have come to the fore, but deviations from the guidelines can be assumed. It is urgent to explore the current problems and difficulties in the field of psychiatric care, as other systemic difficulties in the integrated system place a fundamental burden on health and social care staff.

One limitation of this study is the retrospective nature of the interviews, which may involve selective memory and underreporting of certain forms of institutional violence.

Literature

- Aronson, Elliot – Aronson, Joshua (2022): *A társas lény*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bacsák, Dániel (2024): *Láthatatlanok: Pszichiátria a határon*. Budapest.
- Ban, Thomas A. (2007): Fifty Years of Chlorpromazine: A Historical Perspective. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 3(4), pp. 495–500.
- Baran, Brigitta – Bitter, István – Ungvári, Gábor S. – Nagy, Zoltán – Gazdag, Gábor (2008): A biológiai terápia születése Magyarországon: Meduna László 'első' görcskezelt betegének története. *Psychiatria Hungarica*, 23, pp. 366–375.

- Bartha, Ildikó – Ficsor, Krisztina – Györfi, Tamás – Szabó, Miklós (eds.) (2009): *Jogosultságok-elmélet és gyakorlat: A Miskolci Egyetem és a Miskolci Akadémiai Bizottság által 2008. december 5–6-án rendezett konferencia anyaga*. Miskolc: Miskolci Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar.
- Berger, Viktor (2023): *Az életvilág mediatizálódása*. Budapest: L'Harmattan.
- Brinkmann, Svend – Kvale, Steinar (2015): *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre (2009): A tudományos mező. *Replika*, pp. 11–36.
- Csabai, Márta – Erős, Ferenc (2000): *Testhatárok és énhatárok: Az identitás változó kezei*. Budapest: Osiris.
- Decree 60/2004 (VII. 6.) ESzCsM (2004): On the rules governing the admission of psychiatric patients to institutions and the restrictive measures applicable during their care. Available at: <https://net.jogtar.hu>
- Dobai, Attila (2025): Pszichiátriai betegek az egészségügyi rendszer és a társadalom labirintusában. *Tanulmányok*, 1, pp. 97–114. DOI: 10.19090/tm.2025.1.97-114
- Eröss, László – Veér, András (2002): *Tébolykeringő: A pszichiátria haláltánca és újjászületése a XXI. században*. Budapest: Kairosz.
- Farkas, Zoltán (2023): Az intézmény fogalma, fedezete és formalitása. *Miskolci Jogi Szemle*, 2(2), pp. 33–55.
- Fekete, Balázs (2023): A nyugati jog szellemisége és Az elkülönítő: a nyugati jog nyelve mint nyelvi lázadás Hajnóczy Péter prózájában. *Állam- és Jogtudomány*, 64(1), pp. 3–17. <https://dx.doi.org/10.51783/ajt.2023.1.01>
- Foucault, Michel (1977): *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Pantheon.
- Foucault, Michel (2000): *A szavak és a dolgok: a társadalomtudományok archeológiája*. Budapest: Osiris.
- Foucault, Michel (2003): *Abnormal: Lectures at the Collège de France, 1974–1975*. New York: Picador.
- Foucault, Michel (2004): *A bolondság története*. Budapest: Atlantisz.
- Fundamental Law of Hungary (2011): The Fundamental Law of Hungary. Available at: <https://net.jogtar.hu>
- Füredi, János – Buda, Béla (1980): A pszichiátria önállósodásának problémája Magyarországon. *Orvosi Hetilap*, 12(19), pp. 1115–1119.
- Glaser, Barney – Strauss, Anselm (2017): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Goffman, Erving (1961): *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Anchor Books.
- Hajnóczy, Péter – Nagy, Tamás (2013): *Jelentések a sülylesztőből: „Az elkülönítő” és más írások*. Budapest: Kalligram Kiadó.
- Hankiss, Elemér (2015): *Az ezerarcú én*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Harangozó, Judit – Perczel, Erika (1998): Közösségi pszichiátriai törekvések és integrált pszichiátriai ellátás. *Pszichoterápia*, 7 (Suppl. 1), pp. 76–91.
- Haw, Camilla M. (1989): John Conolly and the Treatment of Mental Illness in Early Victorian England. *Psychiatric Bulletin*, 13(8), pp. 440–444. <https://doi.org/10.1192/pb.13.8.440>

Horváth, Márk (2021): *Az antropocén: Az ökológiai válság és a posztantropocentrikus természetkulturális viszonyok*. Budapest: Typotex.

Hungarian Judiciary (2019): Kényszergyógykezelés mint büntetőjogi szankció. Available at: <https://birosag.hu/hirek/kategoria/magazin/kenyszergyogykezeles-mint-buntetojogi-szankcio> (Accessed: 14 May 2025).

Köbli, Anikó (1993): Az elmebetegek köztünk élnek: Beszélgetés Veér Andrással. *Kritika*, 22(12), pp. 9–10.

Lafferton, Emese (2022): Hungarian Psychiatry, Society and Politics in the Long Nineteenth Century. In Coleborne, Catharine – Smith, Matthew (eds.): *Mental Health in Historical Perspective*. Cham: Springer.

Légmán, Anna (2011): *Az örület és az örültek helye a társadalomban: A magyar pszichiátriai ellátórendszer és az egyén viszonya*. PhD thesis, Pécsi Tudományegyetem. Available at: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14758/legman-anna-phd-2012.pdf>

Mann, Thomas (2015): *A varázshegy I–II*. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Nagy, Zoltán (ed.) (2022): *A Lipótmező utolsó évei: Visszaemlékezések az intézet bezárásáig*. Budapest: L'Harmattan.

Porter, Roy (2002): *Madness: A Brief History*. Oxford: Oxford University Press.

Pow, Joni Lee – Baumeister, Alan A. – Cohen, Alex S. – Garand, James C. (2022): Deinstitutionalization and the Impact of Antipsychotics Versus Policy Change. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 24(2), pp. 86–100.

Shorter, Edward (1997): *A History of Psychiatry: From the Era of the Asylum to the Age of Prozac*. New York: Wiley.

Steinert, Tilman – Hirsch, Sophie – Flammer, Erich (2022): Auswirkungen der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts 2018 zu Fixierungen. *Der Nervenarzt*, 93(7), pp. 706–712. <https://doi.org/10.1007/s00115-022-01267-5>

Schutz, Alfred – Luckmann, Thomas (1973): Az életvilág struktúrái. In Felkai, Gábor – Némédi, Dénes – Somlai, Péter (eds.): *Szociológiai irányzatok a XX. században: Olvasókönyv a szociológiatörténethez*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, pp. 272–303.

Szathmári, Sándor (2023): *Kazohinia*. Budapest: Helikon Kiadó.

Szoltsenyicin, Alekszandr J. (2015): *Rákostály*. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Tariska, István (1984): *Az elmeorvoslás tendenciái Magyarországon*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Vidovszky, Gábor (1995): *Javul-e a magyar elme?* Budapest: Animula Kiadó.

Weber, Max (1987): *Gazdaság és társadalom: A megértő szociológia alapvonalai*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Wellington, Alexander (2022): Dr Manfred J. Sakel: Discoverer of Insulin Shock Therapy – Psychiatry in History. *The British Journal of Psychiatry*, 221(5), p. 682. <https://doi.org/10.1192/bjp.2022.73>

A Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) skála szlovákiai magyar pedagóguspopulációra történő adaptációja

EKMEKCIOGLU LILLA – HORVÁTH KINGA

Adaptation of the Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for Hungarian Teachers in Slovakia

Abstract

Educating students with disabilities in inclusive educational settings has highlighted the need to examine teachers' attitudes and dispositions toward inclusion. Several countries have already conducted studies investigating attitudes toward the inclusion of students with special educational needs (Nissim – Shamma 2025; Feyerer 2014; Kunz et al. 2021; Söderlund et al. 2024; Yang et al. 2025; Douglas 2013; Gülbay et al. 2024). However, no such research has yet been carried out among Hungarian teachers in Slovakia. The use of a reliable and valid measurement instrument is essential for such investigations. This study presents the process of translating into Hungarian and adapting the Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for the Hungarian teachers in Slovakia, originally developed by Florin et al. (2011). It measures the dimensions of sentiments, attitudes, and concerns. The aim of the research is to examine the psychometric properties of the Hungarian version of the SACIE-R questionnaire. Overall, the Hungarian adaptation of the SACIE-R demonstrated acceptable reliability indicators. Along the theoretical dimensions, internal consistency proved to be adequate for sentiments ($\alpha = 0.700$), attitudes ($\alpha = 0.779$), and concerns ($\alpha = 0.632$), as well as for the total scale ($\alpha = 0.723$). Confirmatory factor analysis (CFA) did not fully support the original theoretical model; however, exploratory factor analysis (EFA) with Varimax rotation identified four principal components. The Cronbach's alpha values for these components were as follows: (1) acceptance of inclusion requiring more complex support ($\alpha = 0.836$), (2) interaction-related uncertainty ($\alpha = 0.790$), (3) practical evaluation of inclusion ($\alpha = 0.668$), and (4) acceptance of inclusion requiring targeted support ($\alpha = 0.512$), with an overall scale reliability of $\alpha = 0.691$. The Hungarian version aligns with the original theoretical model in several respects; however, differences in the factor structure and weaker indicators for certain items suggest the need for further refinement.

Keywords: inclusive education; teacher attitudes; students with disabilities; SACIE-R scale; instrument adaptation; reliability; factor analysis; Hungarian teachers in Slovakia

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

DOI: 10.36007/eruedu.2026.2.050-077

Bevezetés

Az Egyesült Nemzetek Szervezete által 1848-ban közzétett Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának 26. cikke¹ adja az inkluzív oktatás alap gondolatát, miszerint az egyéneknek joguk van az oktatáshoz, függetlenül vallásuktól, nyelvüktől, nemüktől, fogyatékoságuktól, képességeiktől.

1994-ben az UNESCO által kiadott Salamancai Nyilatkozatban jelent meg az „Education for all”² gondolata, mely kimondja, hogy alapvető joga van minden embernek az oktatáshoz, tanuláshoz. A nyilatkozat kitér a fogyatékkal élő tanulók iskoláztatására is, mely alapján biztosítani kell számukra az inkluzív nevelési-oktatási környezetben megvalósuló együttnevelési keretek közt történő tanulás lehetőségét.³

Az Egyesült Nemzetek Szervezete 2006-ban adta ki A fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezményt, melynek a 24. cikkében található az oktatással kapcsolatos elvárások, mely alapján fogyatékossg okán senki nem rekeszthető ki az általános és középfokú oktatásból, a szakképzésből, felnőttoktatásból, valamint az élethosszig tartó tanulásból. A szakemberek képzésére is kitér az egyezmény, javasolja a pedagógusok megfelelő képzését, felkészítését az oktatás különböző fokain történő munkához.⁴ A képzési tartalom jelentőségét Forlin és munkatársai (2011) is kiemelik, mely alapján szükséges fogyatékossgal kapcsolatos tartalmakat is beépíteni a pedagógusképzésbe, a sajátos nevelési igényű tanulók sikeres együttnevelésének, inklúziójának érdekében.

Gudjonsdóttir és Óskarsdóttir (2016) és Kumar (2018) szerint a tanulók együttnevelése, együtt tanulása az inkluzív iskola jellemvonásainak alapját adja. Követelmény az e típusú intézményekkel szemben a tanulók egyenértékűként való kezelése (Gudjonsdóttir – Óskarsdóttir 2016), illetve minden tanuló számára az egyéni szükségletekhez illő ellátás és fejlesztés biztosítása (Réthy 2002), beleértve a tanulók érzelmi felkészítését és befogadó szemléletűvé alakítását (Könczei – Maróthy 2009), a megfelelő módszerek és eszközök használatát (Gudjonsdóttir – Óskarsdóttir 2016), illetve a pedagógusok, speciális pedagógusok és gyógy-pedagógusok együttműködését a speciális szükségletek figyelembevételéhez, kielégítéséhez (Könczei – Maróthy 2009). Duckworth (2006) említi a tanulást támogató, befogadó iskolai környezet fontosságát, mely befolyásolja a tanulók iskolai eredményességét, valamint hozzájárul a szociális kapcsolatok kialakulása által a társadalmi életbe való beilleszkedéshez (Csányi 2000).

Az együttnevelés megjelenése idézte elő a pedagógusok fogyatékossgal élő,

1 Universal Declaration of Human Rights. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

2 Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Educations, UNESCO, 1994, 7. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

3 Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Educations, UNESCO, 1994, 8–9. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

4 Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Article 24. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv>

sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos attitűdjének vizsgálatát. A pedagógusok attitűdje nagymértékben befolyásolhatja a tanulók tanulásának eredményességét, valamint az inklúzió megvalósulását, hatékonyságát is (Vida 2018, 2022).

A pedagógusok fogyatékossgal élő, sajátos nevelési igényű tanulók inklúziójához kapcsolódó attitűdjét legjelentősebb mértékben a fogyatékos gyermekek nevelésével, oktatásával kapcsolatos előzetes képzés szintje és időtartama befolyásolja (Forlin et al. 2011; Pető – Ceglédi 2012; Fischer 2009; Tsakiridou – Polyzopoulou 2014; Noreen et al. 2019; Savolainen et al. 2012). Emellett meghatározóak a fogyatékos személyekkel kapcsolatos korábbi élmények és tapasztalatok (Pető – Ceglédi 2012; Szegő 2008), az oktatott tantárgy specifikumai (Tsakiridou – Polyzopoulou 2014), a támogatások mértéke (Kumar 2018; Ewing et al. 2018; Tsakiridou – Polyzopoulou 2014), az osztályfok (Pető – Ceglédi 2012; Tsakiridou – Polyzopoulou 2014), a pedagógus neve (Tsakiridou – Polyzopoulou 2014; Vida 2018), valamint a lakhelye (Fischer 2009; Kumar 2018), a sajátos nevelési igény típusa (Hastings – Oakford 2003; Pető – Ceglédi 2012; Fischer 2009; Tsakiridou – Polyzopoulou 2014), valamint az adott ország kulturális háttere és oktatáspolitikája (Savolainen et al. 2012; Tsakiridou – Polyzopoulou 2014; Kumar 2018; Sutarni et al. 2022).

A javító pedagógiától az inkluzív nevelésig: a speciális pedagógia fejlődésének rövid áttekintése Szlovákiában

A javító pedagógia (szlovákul nápravná pedagogika, angolul corrective pedagogy) fogalmát Jan Mauer (1878–1937) cseh speciális pedagógus vezette be az oktatás és nevelés területére (Smykal 2008), ellensúlyozva az addig orvosi körökben használt pedopatológia fogalmát. A javító pedagógia fogalmát a fogyatékkal élő gyermekek minden csoportjára értették, annak ellenére, hogy szerzője, Jan Mauer elsősorban a szellemileg „rendellenes” gyermekekre vonatkoztatta (Smykal 2008). A speciális pedagógia fogalmát Szlovákiában és Csehországban az 1950-es években kezdték használni. A kifejezést 1954-ben Bohumír Popelář brünni pedagógus használta a *Bevezetés a speciális pedagógia tanulmányozásába* című művében. 1957-ben Viliam Gaňo, akit a szlovák speciális pedagógia atyjának tartanak, *A csehszlovák speciális pedagógia alapjai* címmel adott ki egy gyűjteményt (Žovinec et al. 2023). Az 1950-es évek szovjet-orosz befolyására különvált a speciális pedagógia (siketek és nagyothallók, vakok és gyengénlátók, testi hibások és betegek, értelmileg elmaradottak, beszédzavarral küzdők) és a defektológia (oftalmopédia, ortopédia, pszichopédia, logopédia) rendszere, majd az 1960-as évektől egy egységbe, a defektológiai speciális pedagógia rendszerébe sorolták a zavarokat. Napjainkban a defektológia fogalma idejétmúlttá vált, a paradigmaváltás hatására a fogyatékos jelzőt felváltotta az akadályozott kifejezés (Strédl 2022). Mai értelmezésben Szlovákiában a speciális pedagógia a pedagógiai valóság jelenségeiről, az oktatási folyamatokról és azok tényezőiről, az oktatás és képzés meghatározó tényezőiről, valamint az oktatási valóság megismerésének módjairól, a pedagógiai és didaktikai megközelítésekről, a különböző pedagógiai helyzetek

megoldására vonatkozó fogalmakról és ismeretekről szóló ismereteket fejleszti és rendszerezi. A speciális pedagógia a speciális szükségletű egyének nevelésének, képzésének és tanácsadásának jelenségeiről szóló szakmai ismeretek belsőleg differenciált, logikusan strukturált rendszerét nyújtja (Žovinec et al. 2023).

A szlovákiai inkluzív oktatás kialakulása több évtizedes folyamat eredménye, amelynek során az intézményes gyakorlat megjelenése megelőzte az egységes pedagógiai elmélet kialakulását. A 19. század végétől kezdődően a történeti Magyarország, majd később Csehszlovákia területén elsősorban egyes, jól körülhatárolható fogyatékossgal élő csoportok számára jöttek létre elkülönített oktatási intézmények, mindenekelőtt a siketek és a vakok számára (Vojtechovský 2025; Szepessyné 2009). Ezeknek az intézményeknek a működése során fokozatosan formálódtak ki az egyes fogyatékossgai csoportokra irányuló speciális pedagógiai irányzatok, amelyek később a speciális pedagógia részterületeivé váltak (Tarcsióvá 2008; Vašek 2003; Průcha et al. 2009). A 19. század végétől a 20. század első harmadáig tartó időszakot elsősorban az intézményes-gyakorlati megközelítés jellemezte, amelyben még nem beszélhetünk egységes elméleti keretről; a speciális pedagógia önálló, átfogó tudományterületté csak a 20. század közepétől vált, amikor megkezdődött az általános pedagógiai törvényszerűségek tudatos felismerése és rendszerezése (Kálmán – Könczei 2002). A Csehszlovák Köztársaság időszakában (1918–1939) az állam aktív szerepet vállalt a speciális oktatás megszervezésében. Az 1920-as évektől megjelentek az első segítő iskolák az értelmileg akadályozott gyermekek számára, majd az 1930-as évekre fokozatosan kiépült egy differenciált intézményhálózat a siket és nagyothalló, a vak és gyengénlátó, az értelmileg akadályozott, a testi fogyatékossgal élő, valamint a későbbiekben a magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek elkülönített oktatására (Průcha et al. 2009). E rendszer alapvetően kategorizáló szemléletre épült, amely a tanulók deficitjei alapján szervezte meg az oktatási ellátást. A második világháborút követő időszakban (1945–1989) a speciális oktatás teljes mértékben állami feladattá vált, és egy erősen centralizált, hierarchikusan szervezett rendszerre alakult. Az 1948 utáni oktatáspolitikai intézményesítette a speciális oktatás fogalmát, amely a fogyatékossgal élő tanulók elkülönített nevelését intézményesen elfogadott és rendszeresen alkalmazott pedagógiai megoldásként értelmezte. A tanulók elhelyezéséről orvosi és pszichológiai bizottságok döntöttek, és az 1960-as évektől kezdődően országos lefedettségű intézményrendszer épült ki, amely magában foglalta a speciális óvodákat, alapiskolákat és a fogyatékossgal élő fiatalok számára létrehozott szakmunkásképző intézményeket is (Vašek 2003; Horňáková et al. 2025). A szegregált modell magas szintű szakmai ellátást tett lehetővé, ugyanakkor a pedagógiai célrendszer elsősorban a hiányok kompenzálására irányult és kevésbé a társadalmi részvétel, illetve a közösségi integráció előmozdítására, ami hosszabb távon a fogyatékossgal élő személyek társadalmi elkülönülésének fennmaradásához járult hozzá (Könczei – Hernádi 2016).

Az 1984-ben hatályba léptetett iskolatörvény⁵ (29/1984 Zb.) részletesen szabályozta az oktatási intézményrendszer felépítését, a tankötelezettség teljesítésének módját, valamint az iskolai rendszer egyes elemeit, így az alapiskolák, középiskolák és speciális iskolák működését. A jogszabály az oktatás megszervezését oly módon határozta meg, hogy az tükrözze a tanulók eltérő szükségleteinek figyelembevételét, elsősorban a speciális oktatási formák és intézmények intézményesítésén keresztül. Ennek keretében lehetővé tette speciális iskolák és programok működtetését azon tanulók számára, akik az általános oktatás keretei között nem tudtak eredményesen részt venni; számukra a megfelelő oktatási formák és módszerek alkalmazását írta elő. Ez a jogszabályi megközelítés 2008-ig volt hatályban, elsősorban a differenciálás és a speciális ellátás biztosítására irányult, és bár még nem az inkluzív oktatás elvére épült, fontos jogi előzményként szolgált a későbbi, befogadó szemléletű szabályozások számára. A speciális iskolák hálózatát a 2/1987. számú minisztériumi rendelet (2/1987 Zb.)⁶ kodifikálta. A rendszerváltást követően a 409/1990-es minisztériumi rendelet már lehetővé tette, hogy látás-, hallás-, mozgássérült és beszédhibás tanulók a hagyományos általános iskolákba is felvételt nyerhessenek, ahol inkluzív nevelési-oktatási környezetben megvalósuló együttnevelésben lehet részük, valamint speciális osztályok létesítését is engedélyezte (409/1990 Zb.).⁷ Ez a szabályozás az integráció jogi alapjainak megteremtését jelentette, amely később a 245/2008 Z.z. törvényben az inkluzív nevelés elveinek rendszerszintű megjelenéséhez vezetett (245/2008 Z.z.).⁸

A rendszerváltást követően Szlovákia oktatáspolitikája fokozatosan nyitott a nemzetközi emberi jogi és inkluzív nevelési diskurzusok felé, különösen az UNESCO Salamancai Nyilatkozata (UNESCO 1994)⁹ és az ENSZ Fogyatékossgal Élő Személyek Jogairól szóló Egyezménye (United Nations 2006)¹⁰ hatására. Az integrált oktatás (integrované vzdelávanie) fogalma 1994-ben jelent meg a szakmai és szakpolitikai terminológiában, majd Szlovákia 2004. május 1-jén történt európai uniós csatlakozása tovább erősítette az esélyegyenlőség és a befogadás iránti kötelezettségvállalást (European Commission).¹¹ Az Egyesült Nemzetek Szervezetének

5 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon). <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/1984/29/20040701.html>

6 2/1987 Zb. o školách pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť. https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/1987/2/vyhlase_znenie.html?utm_source=chatgpt.com

7 409/1990 Zb., ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky č. 143/1984 Zb. o základnej škole. https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/1990/409/vyhlase_znenie.html

8 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20260101.html>

9 UNESCO (1994): The Salamanca statement and framework for action on special needs education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

10 United Nations (2006): Convention on the rights of persons with disabilities. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

11 European Commission. Slovakia – EU membership.

2006-ban elfogadott egyezménye alapján a Szlovák Köztársaság alkotmánya 7. cikkelyének 5. bekezdése szerint a tagállamok kötelezettséget vállalnak az emberi jogok és alapvető szabadságok teljes körű, megkülönböztetésmentes biztosítására, illetve kötelezettséget vállaltak az érintett gyermekek emberi jogainak és alapvető szabadságainak egyenlő feltételek melletti biztosítására.

A szlovák oktatási rendszer fejlődésében meghatározó jogalkotási mérföldkövet jelentett a 29/1984-es iskolatörvény helyébe léptetett, 2008-ban elfogadott oktatási törvény (245/2008 Z. z.)¹², amely az oktatás alapelvei között rögzítette az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés és a diszkrimináció tilalmának követelményét (§ 3. c.). A törvény kifejezetten szabályozza a fogyatékkal élő tanulók oktatását a sajátos nevelési-oktatási igényű tanulók jogi kategóriáján belül, meghatározva számukra az integrált és a speciális oktatás feltételeit, valamint a szükséges szakmai és támogatási intézkedéseket (§ 95) (Oktatási törvény 245/2008).¹³ A 2008-at követő időszakban az inklúzió elve fokozatosan megjelent az oktatáspolitikai stratégiákban és fejlesztési dokumentumokban, ugyanakkor az oktatási gyakorlatban továbbra is jelentős szerepet játszott a diagnózis- és kategóriaalapú megközelítés, különösen az oktatás finanszírozási és támogatási mechanizmusainak szintjén (European Agency for Special Needs and Inclusive Education).¹⁴ Lechta és Šuhajdová (2018) az inklúziót a hosszú távú, professzionális előkészítés és a transzdiszciplinaritás megvalósított folyamatként értelmezik, amely alapvető szemlélet- és hozzáállásváltást követel az oktatásban. Az inkluzív pedagógia egy olyan radikális szemléletváltást jelent, amely a humanista és demokratikus elveken alapuló inkluzív társadalom kialakítása felé mutat. Nem csupán eltűri a fogyatékkal élő embereket, hanem aktívan elfogadja és támogatja őket az oktatási rendszerben.

A 2010-es évektől kezdődően Szlovákiában több jogi és szakpolitikai intézkedés irányult az inkluzív szemlélet megerősítésére az oktatási rendszerben. E folyamat szempontjából meghatározó jelentőségű a Szlovák Köztársaság Legfelsőbb Bíróságának 2015-ben hozott döntése, amely rögzítette, hogy a fogyatékkal élő gyermekek inkluzív oktatáshoz való joga elsőbbséget élvez az elkülönített oktatási formákkal szemben, összhangban az állam nemzetközi emberi jogi kötelezettségvállalásaival (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, ENSZ bizottság 4. számú általános rendelkezés, 24. komment).¹⁵ A bírósági döntést követően a 2020-as évek elején az oktatásügyi minisztérium több, egymásra épülő

https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/country-profiles/slovakia_en

12 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245>

13 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 3.§; 95§. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245>

14 European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020): Slovakia: Legislation and policy. <https://www.european-agency.org/country-information/slovakia/legislation-and-policy>

15 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Legislation and policy | European Agency for Special Needs and Inclusive Education; General comment No. 4 on Article 24 – the right to inclusive education. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive?>

stratégiai dokumentumot és akcióttervet fogadott el az inkluzív oktatás fejlesztése érdekében. Ezek közül kiemelkedik a Stratégia az inkluzív megközelítésről a nevelésben és az oktatásban (Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní)¹⁶, valamint az ehhez kapcsolódó Első cselekvési terv (2022–2024)¹⁷ és *Második cselekvési terv (2025–2027)*¹⁸ (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2022, 2024). Az oktatási törvény 145§ és a 2023. május 9-én elfogadott 182/2023. sz. módosítása bevezette a Támogató intézkedések katalógusát¹⁹, mely által jogszabályi szinten kötelezővé tette az iskolák számára a tanulók egyéni szükségleteihez igazodó támogatás biztosítását. Az oktatási törvény alapján a gyermekeket és a tanulókat megilletik „a törvényben meghatározott mértékben az inkluzív oktatáshoz és az eltérő oktatási-nevelési igényeiket (SNI), képességeiket és lehetőségeiket, tehetségüket és egészségi állapotukat tiszteletben tartó egyéni bánásmódra” (144. § 1. bekezdés e/ pont).²⁰ Ezzel párhuzamosan a korábbi speciális iskolák intézményi szerepe átalakuláson megy keresztül, és fokozatosan erőforrás- és módszertani központként, valamint szakmai támogató hálózatként működnek (Žovinec – Duchovičová et al. 2023).

A fogyatékoság és a sajátos nevelési igény kapcsolata Szlovákiában

Szlovákiában a fogyatékosággal élő tanuló meghatározását a Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsának Tt. 245/2008-as Köznevelésről és Köznevelésről szóló törvény 2. paragrafusának k) pontja²¹ tartalmazza, mely alapján fogyatékosággal élő gyermek, vagy fogyatékosággal élő tanuló, a mentális fogyatékosággal, halláskárosodással, látáskárosodással, testi fogyatékosággal, kommunikációs zavarral, autizmussal vagy más pervazív fejlődési rendellenességgel, vagy többszörös

16 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2021): Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní. <https://www.minedu.sk/30864-sk/strategia-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani/>

17 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (2022): Prvý akčný plán plnenia stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022–2024. <https://www.minedu.sk/prvy-akcny-plan-plnenia-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-roky-2022-2024/>

18 Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR (2024):

Druhý akčný plán plnenia stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2025–2027. <https://www.minedu.sk/druhy-akcny-plan-plnenia-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-roky-2025-2027-a-vyhodnotenie-plnenia-prveho-akcneho-planu-plnenia-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-roky-2022-2024/>

19 Podporné opatrenia – Katalóg podporných opatrení (2023): Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. <https://podporneopatrenia.minedu.sk/katalog-podpornych-opatreni/>

20 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 144. § 1/e. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

21 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 2. § k. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20260101.html>

fogyatékossgal élő tanuló.

Ugyanezen törvény 2. paragrafusának j) – p) pontjai alapján sajátos nevelési-oktatási igényű gyermek, illetve a sajátos nevelési-oktatási igényű tanulók körébe tartozik az a fogyatékkal élő gyermek, tanuló (aki mentálisan sérült, hallássérült, látássérült, testi fogyatékos, beszédképesség-zavarokkal, autizmussal vagy más pervazív fejlődési rendellenességgel küzd, illetve halmozottan fogyatékos), beteg vagy gyenge egészségi állapotú gyermek, tanuló (kinek megbetegedése hosszasan tartó jellegű), valamint az egészségügyi intézményekben működő iskolákban tanuló gyermek, tanuló, a fejlődési rendellenességekkel élő gyermek, tanuló (aki figyelem- vagy tevékenységszabályozási zavarral küzd), valamint a tanulási zavarokkal küzdő gyermek, tanuló, a magatartászavarokkal küzdő gyermek, tanuló (aki érzelmi vagy szociális kapcsolataiban zavarokkal küzd), a szociálisan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló (aki olyan környezetben él, amely tekintettel a társadalmi, családi, vagyoni és kulturális feltételeire nem serkenti elégséges módon a gyermek vagy tanuló értelmi, akarati és érzelmi tulajdonságainak fejlődését, nem segíti elő a szocializációját, és nem nyújt neki elég ingert személyisége megfelelő fejlődéséhez), illetve a tehetséges gyermek, tanuló (aki átlagon felüli képességekkel rendelkezik intellektuális téren, a művészet vagy a sport területén, vagy ezeken a területeken rendkívüli teljesítményeket ér el, összehasonlítva kortársai eredményeivel, és ezen tehetsége a nevelés-oktatás révén célirányosan fejlődik), akiknél a nevelési és megelőzési tanácsadó intézmény sajátos nevelési-oktatási igényt diagnosztizált, kivéve azokat a gyermekeket, akiket bírósági döntés alapján speciális nevelőintézetben helyeztek el.

Szlovákiában jelenleg nem áll rendelkezésre olyan egységes, hivatalos és központi vezetett adatbázis, amely pontos és átfogó képet adna a speciális intézményekben tanuló, sajátos nevelési igényű gyermekek számáról, ezen belül pedig a fogyatékossgal élő tanulók aktuális adatairól. A Szlovák Köztársaság Tudományos és Műszaki Információs Központjának legfrissebb közzétett statisztikai adatai alapján (CVTI SR, 2025)²² a 2025/2026-os tanévben 45 013 tanuló vesz részt szegregált oktatásban speciális általános iskolai keretek között, míg 7 979 tanuló a inkluzív alapiskolák speciális osztályaiban tanul. A 2025/2026-os tanévben összesen 55 786 sajátos nevelési igényű tanuló vesz részt integrált oktatásban inkluzív környezetben, állami, magán és egyházi fenntartású intézményekben. E populáción belül 18 442 fő tartozik a fogyatékossgal élő tanulók körébe, akik közül 13 825-en az általános iskolai oktatásban vesznek részt. Az általános iskolákban a legnagyobb létszámban a kommunikációs zavarokkal küzdő tanulók vannak jelen (6 438 fő), míg a legkisebb arányt a látássérült tanulók képviselik (281 fő). A különböző fogyatékossgal élő tanulók²³ inkluzív oktatásban való részvételének létszám szerinti megoszlását az 1. táblázat mutatja be.

²² Štatistická ročenka – špeciálne školy. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600

²³ 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 2. § k. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20260101.html>

Integrációban tanuló diákok száma 2025. szeptember 15-től					
	Állami intézmények	Magán intézmények	Egyházi intézmények	Összesen	Általános iskola
Sajátos nevelési igényű tanulók száma	55786	3664	3702	63152	40595
Fogyatékossgal élő tanulók száma	17027	952	996	18442	13825
Fogyatékossg típusa:					
kommunikáció	7736	363	465	8564	6438
mentális	4017	76	107	4200	3684
autizmus	3659	419	270	4348	2578
hallás	652	22	62	736	458
testi	561	44	54	659	386
látás	402	28	38	468	281

1. táblázat: A szlovákiai intézményekben integrációban tanuló diákok száma 2025. szeptember 15-től²⁴ Forrás: saját szerkesztés

A szlovák oktatási rendszerben a fogyatékossggal élő gyermekek nevelési-oktatási ellátása több formában valósulhat meg. Az ellátás történhet speciális alapiskolákban (speciális osztályok nélkül és speciális osztályokkal), valamint az inkluzív általános iskolákon belül működő speciális osztályok keretében, illetve inkluzív keretek közt a többségi óvodákban, általános iskolákban, gimnáziumokban, konzervatóriumokban és szakközépiskolákban (CVTI SR, 2025).²⁵ Ezen intézmények mindegyikében a fogyatékossggal élő gyermekek oktatása szükségleteik szerint, egyéni oktatási program alapján történik, figyelembe véve az általános, célzott és specifikus támogatási intézkedéseket.²⁶

Az inklúzió megvalósításában a pedagógusok szerepe kulcsfontosságú (Vida 2018, 2022), attitűdjük, érzelmeik és együttneveléssel kapcsolatos félelmeik, inklúziós igényeik megismerése elengedhetetlen (Forlin et al. 2011) annak érdekében, hogy meghatározzuk a befogadás sikerességének feltételeit, valamint az ehhez szükséges oktatáspolitikát (Tanriverdi 2016). Az eredmények rámutathatnak

²⁴ Štatistická ročenka – špeciálne školy. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600

²⁵ Štatistická ročenka – špeciálne školy. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600

²⁶ Podporné opatrenia – Katalóg podporných opatrení (2023): Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. <https://podporneopatrenia.minedu.sk/katalog-podpornych-opatreni/>

az együttnevelés megvalósulását nehezítő tényezőkre, iránymutatásul szolgálhatnak a változtatást igénylő területekkel, képzési programok fókuszával kapcsolatban. A szlovákiai magyar pedagógusok fogyatékkal élő tanulók inklúziójához való beállítódásával kapcsolatban a korábbiakban még nem történt felmérés, erre vállalkozik jelen tanulmányunk.

Részletes szakirodalmi áttekintés után (Ekmekcioglu – Horváth 2025) a Florin és munkatársai (2011) által létrehozott The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale Revised (SACIE-R) mérőeszközt választottuk, megfelelő megbízhatósága miatt (a fő skála ($\alpha=.75$), az alskálák közül az „érzelme” ($\alpha=.70$), az „attitűdök” ($\alpha=.78$) és az „aggodalmak” ($\alpha=.72$) megbízhatósági együtthatóval rendelkezik), valamint azért, mert kiterjed az érzelmi, viselkedési és kognitív területek vizsgálatára is. Eltérő kultúrával rendelkező országokból található pozitív visszajelzés a skála használatával kapcsolatban. Hongkongból, Kanadából, Indiából, az Egyesült Államokból (Florin et al. 2011), Izraelből (Nissim – Shamma 2025), Ausztriából (Feyerer 2014), Svédországból (Kunz et al. 2021; Söderlund et al., 2024), Pakisztánból (Kamran et al., 2022) és Indonéziából (Musayaroh et al., 2023), Kínából (Yang et al. 2025), Kazasztánból (Aubakirova – Mukatayeva 2017; Agavelyan et al. 2020), az Egyesült Államokból (Douglas 2013), Olaszországból (Gülbay et al. 2024), Spanyolországból (Rodríguez et al. 2019; Navarro-Mateu et al. 2020; Arias-Pastor et al. 2023), Törökországból (Tanriverdi 2016; Özokçu 2018; Güler – Turan 2015), Finnországból (Sointu et al. 2025), Szaud-Arábiából (Alhumaid et al. 2022) és Portugáliából (Carvalho et al. 2024) található adatok a mérőeszköz reliabilitásával és validitásával kapcsolatban. A SACIE-R-t eredetileg az óvodai, alapfokú oktatási és gyógypedagógiai szakok egyetemi hallgatói számára fejlesztették ki azzal a céllal, hogy mérjék a befogadó gyakorlatokkal kapcsolatos érzelmeiket, attitűdöket és aggodalmakat.

Tanulmányunkban pedagógusjelöltek helyett gyakorló pedagógusok befogadással kapcsolatos érzelmeinek, attitűdjeinek és aggályainak mérése érdekében történt meg a SACIE-R eszköz adaptációja.

A kutatás célja

A kutatás célja a SACIE-R kérdőív magyar nyelvre adaptált változata pszichometriai jellemzőinek vizsgálata a szlovákiai magyar pedagógusok körében. Ennek keretében elemezzük a kérdőív dimenzióinak megbízhatóságát, valamint a magyar mintán feltárható faktorstruktúra illeszkedését az eredeti elméleti modellhez. Eltérés esetén célunk a magyar mintán azonosítható faktorstruktúra feltárása, továbbá az így kialakuló dimenziók belső konzisztenciájának vizsgálata.

A kutatásban alkalmazott módszertan

A SACIE-R kérdőív magyar nyelvű változatának adaptálási folyamata

Az átdolgozott mérőeszközt (SACIE-R) Forlin és munkatársai (2011) kezdeti 60 tételből alkották meg, majd különböző finomítások után a végleges 15 tételből álló verziót Hongkongban, Kanadában, Indiában és az Egyesült Államokban 542 pedagógusképzésben résztvevő személy által tesztelték és validálták.

A mérőeszköz első része demográfiai adatokra kérdez rá, melyet a fordítás után a szlovákiai magyar pedagógusok körében tervezett kutatáshoz igazítottunk. Az általunk létrehozott háttérkérdőív első része a kitöltőre vonatkozó adatokat tartalmazza. Rákérdez a nemre, életkorra, pedagógusként szerzett munkatapasztalatra, a pedagógus életpályán belüli fokozatra, a fogyatékossgal élő tanulók nevelésére, oktatására való képesítésre vagy felkészültségre, a legmagasabb iskolai végzettségre, valamint arra, hogy rokonságában vagy ismerősi körében van-e fogyatékossgal élő személy, illetve tanított-e már fogyatékossgal élő tanulót a kutatásban résztvevő pedagógus. A háttérkérdőív második részében kerül sor a munkahelyre vonatkozó adatok lekérdezésére. Ezek közé tartozik az intézmény típusa, ahol a pedagógus dolgozik, az intézményt látogató gyerekek/tanulók száma, az iskola székhelye (kerület, megye, járás, településtípus). A háttérkérdőív harmadik részében a résztvevők 7 fokú Likert-skálán jelölik meg válaszaikat az alábbi állításokkal kapcsolatban:

- a fogyatékkal élő tanulók oktatásával kapcsolatos képzés,
- a fogyatékossgal élő gyermekekre vonatkozó helyi jogszabályok vagy irányelvek,
- a fogyatékossgal élő tanulók tanításával kapcsolatos magabiztosság,
- a fogyatékossgal élő tanulók tanításában való jártasság.

A mérőeszköz második, 15 állítást tartalmazó részében, 4 fokú Likert-skálán (teljesen egyetértek, egyetértek, nem értek egyet, egyáltalán nem értek egyet) kell a kitöltőnek választását megjelölnie. A mérőeszköz három dimenziót tartalmaz (érzelmek, attitűdök, aggodalmak), melyek mindegyikéhez öt tétel tartozik. Az érzelmek és aggodalmak alskálák elemei fordított kódolásúak, negatív megfogalmazásban szerepelnek, így a kapott magas pontszám a negatív érzelmekre, valamint magas szintű aggodalmakra vonatkozik. Az attitűdökre vonatkozó állítások esetén a kapott magas pontszám a pozitív attitűdöket tükrözi.

Annak biztosításához, hogy a SACIE-R skála kulturálisan megfelelő és releváns legyen a szlovákiai magyar pedagógusok körében, szükséges a mérőeszköz magyar nyelvre történő fordítása, majd újratesztelése, validálása. Eddig még nem valósult meg a szlovákiai magyar pedagógusok fogyatékossgal élő tanulók inklúziójához való viszonyulásának vizsgálata. A tanulmány e hiány egy részét pótolja azzal, hogy egy felmérésre és validálásra előkészített mérőeszközt mutat be az érzelmek, attitűdök és aggodalmak vizsgálatára a szlovákiai magyar pedagógusok kontextusában.

A mérőeszköz adaptációjában a Sousa és Rojjanasrirat (2011) által kidolgozott fordítási és adaptációs irányelveket követtük.

Lépés: Az eredeti mérőeszköz célnyelvre való lefordítása

Az eredeti angol nyelvű mérőeszköz visszafordítását két, egymástól független magyar szakember végezte. Az egyik fordító angol szakos tanár, aki jártas a szlovákiai oktatási rendszerben és az oktatással kapcsolatos terminológia használatában, míg a másik fordító fordítástudományból PhD-fokozattal rendelkező egyetemi docens, aki az angol nyelv jelentésárnyalatainak pontos közvetítésében is nagy tapasztalattal rendelkezik.

1. lépés: A két lefordított kérdőív összehasonlítása, szintetizálása

A fordítók munkái közt különbséget a 'regular classes' kifejezésben találtunk. Az egyik fordító 'többségi osztályok'-nak, a másik 'hagyományos osztályok'-nak fordította. Az előforduló kifejezésbeli és szórendbeli különbségeket egy harmadik, kétnyelvű, Szlovákiában élő szakember segítségével elemeztük, és így alkottuk meg a mérőeszköz szintetizált fordítását.

2. lépés: A mérőeszköz eredeti nyelvre történő visszafordítása

Az angol nyelvre történő visszafordítást is két, egymástól független, kétnyelvű fordító végezte, akik korábban nem találkoztak a mérőeszköz eredeti, angol nyelvű szövegével.

3. lépés: A két, magyar nyelvről angol nyelvre történt vakfordítás összehasonlítása, szintézise

Mindkét fordítás visszaadta az eredeti mérőeszköz szövegét. Eltéréseket az 'ag-gódom' kifejezés esetén tapasztaltunk, melyet 'I worry'-ként fordított a fordítók egyike az eredeti 'I am concerned' helyett. A visszafordítások rámutattak arra, hogy nem a megfelelő kifejezést választottuk a 9. item esetében, ahol az eredeti angol nyelvű mérőeszközben a 'terrible' szó szerepel, melyet a fordítás első verziójában a 'szörnyen, borzasztóan, rettenetesen' magyar kifejezések helyett 'nagyon rosszul'-ra módosítottunk. A visszafordítások azonban rámutattak arra, hogy szükséges a magyar nyelven „erős”-nek tűnő kifejezések használata, hiszen a Likert-skálán így fejezhető ki az eredeti mérőeszközzel megegyező módon a fogyatékkal kapcsolatos érzélem erőssége. Különbséget találtunk továbbá a 13. item esetében, ahol az eredetileg használt 'overcome' szót először 'feldolgozni'-ra fordítottunk. A visszafordítás eredményei azonban nem egyeztek meg az eredeti szöveggel, így 'leküzdeni'-re módosítottuk a fordítást, mely kifejezés jobban tükrözi az eredeti jelentéstartalmat. Ugyanezen itemben a 'shock' kifejezés 'trauma'-ként lett magyarra fordítva, melyet a visszafordítás eltéréseinek hatására 'megdöbbenésre' módosítottunk. Fordításbeli eltérést jelentett még a 'regular classes' kifejezés magyarra fordítása. A 'hagyományos osztály' és a 'többségi osztály' lehetőségei közül végül a többségi osztályt választottuk a szlovákiai magyar nyelvhasználat terminológiája miatt.

4. lépés: A fordítás végleges verziója előtti próbatesztelés a célnyelven

A fordítás elkészítése után a magyarra fordított mérőeszközt gyakorló tanítókkal (30 fő) és egy szakértői csoporttal (10 fő) értékeltettük az érthetőség szempontjából. Mindkét véleményező csoport esetében dichotóm skálát használtunk

(érthető – nem érthető). A résztvevőket megkérjük, hogy amennyiben a mérőeszköz valamely része nem egyértelmű számukra, adjanak javaslatokat a nehezen értelmezhető szó/szavak használatára, sorrendje helyett. A tanítók csoportjában az attitűddel foglalkozó itemek (3., 6., 8., 12., 15.) kapcsán jelölték a résztvevők a nem érthető választ, a 'többségi osztály' kifejezés értelmezésével kapcsolatban. Ugyanezt emelte ki a szakértői csoport több tagja is, valamint felhívták a figyelmet a 'fogyatékossgal élő', valamint az 'inkluzív osztály' kifejezésekkel kapcsolatos fogalommagyarázat szükségességére is. A szakértői csoport tagjainak javaslatai alapján pontosításra került a 4. item: 'Aggódok amiatt, hogy egy inkluzív osztályban nehéz megfelelő figyelmet fordítani minden tanulóra'. A 'megfelelő' kifejezést 'elegendő'-re változtattuk, mely jobban kifejezi a figyelem megosztásával kapcsolatos aggodalmakat. A 8. item esetében megváltoztattuk a szórendet, mely által a többi attitűddel összefüggő állítással megegyezően a mondat elejéről a mondat végére került a 'többségi osztályban kellene tanulniuk' mondatrész. Kiegészítésre került a 15. item, az érthetőség növelése érdekében az 'individuális tanterv'-et kiegészítettük 'individuális/egyéni tanterv'-re. Továbbá fogalommagyarázatot rendeltünk a 'többségi osztály', 'fogyatékossgal élő', valamint az 'inkluzív osztály' kifejezésekhez.

A Sousa és Rojjanasirat (2011) által szintetizált ötlépéses fordítási eljárás segítségével elkészítettük a The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale Revised (SACIE-R) mérőeszköz magyar nyelvű verzióját. A magyar fordítás végleges verziója előtti próbatesztelés az itemek érthetőségének véleményeztetésével zajlott egy 30 fős tanítói és 10 fős szakértői csoport segítségével. A szakértői csoport javaslatai alapján módosításokat hajtottunk végre azokon az itemeken, melyek esetében kérdés merült fel az értelmezhetőséggel kapcsolatban. Az adaptált mérőeszköz attitűd dimenziójában módosításokat hajtottunk végre, az eredeti, Forlin és munkatársai által kidolgozott (2011) kérdőív 5 attitűdre vonatkozó tétele helyett, a Szlovákiában érvényben levő 245/2008-as Köznevelésről és Közoktatásról szóló törvény 2. paragrafusának k) pontja²⁷ szerinti megnevezések kerültek, mely változtatásokat a 2. táblázat szemlélteti.

²⁷ 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 2.

§ k. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20260101.html>

Az eredeti mérőeszközben található szöveg magyar nyelvű adaptációja	245/2008-as Köznevelésről és Köz-oktatásról szóló törvény 2. paragrafusa k) pontja²⁸ szerinti módosított szöveg
Azoknak a tanulóknak, akik verbálisan nehezen fejezik ki magukat, többségi osztályban kellene tanulniuk.	Azoknak a tanulóknak, akik kommunikációs zavarral élnek, többségi osztályban ²⁹ kellene tanulniuk.
Azoknak a tanulóknak, akik figyelemzavarral küzdenek, a többségi osztályban kellene tanulniuk.	Azoknak a tanulóknak, akik autizmussal vagy más pervazív fejlődési rendellenességgel élnek, a többségi osztályban kellene tanulniuk.
Azoknak a tanulóknak, akiknek szüksége van speciális kommunikációs eszközökre (pl. Braille-írás, jelnyelv), többségi osztályban kellene tanulniuk.	Azoknak a tanulóknak, akik halláskárosodással élnek, és emiatt szükségük van speciális kommunikációs eszközökre (pl. jelnyelv), többségi osztályban kellene tanulniuk.
Azoknak a tanulóknak, akik gyakran sikertelenül vizsgáznak, a többségi osztályban kellene tanulniuk.	Azoknak a tanulóknak, akik látáskárosodással élnek, és emiatt szükségük van speciális kommunikációs eszközökre (pl. Braille-írás), többségi osztályban kellene tanulniuk.
Azoknak a tanulóknak, akiknek individuális/egyéni tantervre van szükségük, többségi osztályban kellene tanulniuk.	Azoknak a tanulóknak, akik mentális fogyatékossgal élnek, többségi osztályban kellene tanulniuk.
	Azoknak a tanulóknak, akik testi fogyatékossgal élnek, a többségi osztályban kellene tanulniuk.
	Azoknak a tanulóknak, akik többszörös fogyatékossgal élnek, többségi osztályban kellene tanulniuk.

2. táblázat: A SACIE-R mérőeszköz magyar nyelvre történő adaptálásának a 245/2008-as Közoktatási Törvény k) pontja szerint kiegészített verziója

Forrás: saját szerkesztés

²⁸ 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 2.

§ k. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20260101.html>

²⁹ Többségi osztály minden olyan osztály, amely nem speciális intézményben van, s amelyben többségben fogyatékossgal nem rendelkező, ép gyermekek tanulnak, de fogyatékossgal élő tanulók is tanulhatnak (tehát inkluzívak is lehetnek).

A kutatási kérdések megfogalmazása

Milyen belső konzisztenciával rendelkezik a SACIE-R kérdőív magyar nyelvű változata az eredeti elméleti modell dimenziói mentén?

Mennyiben támasztják alá az empirikus eredmények az eredeti elméleti modell érvényességét, illetve eltérés esetén milyen faktorstruktúra azonosítható a magyar mintán?

Mennyire megbízható az elemzés során feltárt faktorstruktúra dimenzióinak belső konzisztenciája a magyar nyelvű, adaptált SACIE-R kérdőívben?

A kutatási minta bemutatása

A kutatásban összesen 104, komáromi (Szlovákia) általános iskolákban dolgozó pedagógus vett részt 2025 szeptemberében. Az adattisztítás során négy válaszadó adatait kizártuk az elemzésből, két esetben a végzettség helyére vonatkozó kérdésre adott értelmetlen válasz, további két esetben pedig a fogyatékossgal élő tanulók nevelésével és oktatásával kapcsolatos kérdésekre adott egymásnak ellentmondó válaszok miatt. Így a végső minta 100 pedagógusból állt.

A nemek szerinti megoszlás alapján a válaszadók 87%-a (87 fő) nő, míg 13%-a (13 fő) férfi volt.

Az életkori megoszlást tekintve a résztvevők 3%-a (3 fő) 21–25 év, 10%-a (10 fő) 26–30 év, 5%-a (5 fő) 31–35 év, 22%-a (22 fő) 36–40 év, 9%-a (9 fő) 41–45 év, 17%-a (17 fő) 46–50 év, 12%-a (12 fő) 51–55 év, 17%-a (17 fő) 56–60 év, míg 5%-a (5 fő) 61–65 év közötti volt.

A legmagasabb iskolai végzettséget tekintve a válaszadók közül 1 fő (1%) gimnáziumi végzettséggel, 4 fő (4%) főiskolai (Bc.), míg 95 fő (95%) egyetemi (Mgr.) diplomával rendelkezett.

A fogyatékossgal élő tanulók nevelésével és oktatásával kapcsolatos szakmai felkészültséget tekintve 1 fő rendelkezett speciális tanári diplomával, 4 fő speciális pedagógiából szerzett szakbővítéssel, míg 10 fő kiegészítő pedagógiai tanulmányok vagy továbbképzések révén tett szert ilyen irányú felkészültségre. A válaszadók többsége (85 fő) ugyanakkor külön képesítés nélkül tanít fogyatékossgal élő tanulókat is.

A pedagógusként szerzett munkatapasztalat alapján a résztvevők 14%-a (14 fő) 0–5 év, 15%-a (15 fő) 6–10 év, 14%-a (14 fő) 11–15 év, 11%-a (11 fő) 16–20 év, 6%-a (6 fő) 21–25 év, 18%-a (18 fő) 26–30 év, 14%-a (14 fő) 31–35 év, míg 8%-a (8 fő) 35–40 év közötti pedagógiai tapasztalattal rendelkezik.

A pedagógus-életpályamodell szerinti fokozat tekintetében a résztvevők közül 6 fő (6%) pályakezdő pedagógus, 46 fő (46%) önálló pedagógus, míg 22 fő (22%) első atesztációs vizsgával, illetve 26 fő (26%) második atesztációs vizsgával rendelkezik.

A fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos előzetes tapasztalatokra vonatkozó kérdések alapján a válaszadók többségének (84 fő; 84%) nincs fogyatékossgal élő személy a rokonságában, míg 16 főnek (16%) van ilyen családi érintettsége.

Az ismeretségi kör tekintetében a résztvevők 62%-a (62 fő) nem, míg 38%-a (38 fő) rendelkezik fogyatékossgal élő ismerőssel.

A pedagógiai gyakorlat során szerzett tapasztalatot vizsgálva a válaszadók 37%-a (37 fő) még nem tanított fogyatékossgal élő tanulót, míg 63%-uk (63 fő) már rendelkezik ilyen tapasztalattal pedagógusi pályafutása során.

A kutatási eredmények bemutatása és a kutatási kérdések megválaszolása

1. kutatási kérdés: Milyen belső konzisztenciával rendelkezik a SACIE-R kérdőív magyar nyelvű változata az eredeti elméleti modell dimenziói mentén?

Az első kutatási kérdés megválaszolásához az SPSS programmal határoztuk meg az egyes elméleti dimenziók megbízhatósági értékeit, melyet a 3. táblázat szemléltet.

The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised - HU			
Dimenzió	Itemek száma	Crombach-alfa	Crombach-alfa
Érzelmek	5	0,700	0,723
Attitűdök	7	0,779	
Aggodalmak	5	0,632	

3. táblázat: A SACIE-R kérdőív megbízhatósági mutatói a pilot vizsgálat alapján

Forrás: saját szerkesztés

A magyar nyelvre adaptált mérőeszköz elméleti dimenzióinak megbízhatósági mutatói alapján megállapítható, hogy a SACIE-R magyar nyelvű változata megfelelő megbízhatósági mutatókkal rendelkezik. Az empirikus elemzés során feltárt dimenziók belső konzisztenciáját Cronbach-alfa mutató segítségével vizsgáltuk. Az eredmények szerint a skálák reliabilitása megfelelő. Az egyes faktorok Cronbach-alfa értékei a következők: az érzelmi dimenzió esetében $\alpha = 0,700$, az attitűdök esetében $\alpha = 0,779$, az aggodalmak dimenzió esetében $\alpha = 0,632$. A mérőeszköz egésze esetében $\alpha = 0,723$, ami arra utal, hogy az itemek összességében megbízhatóan mérik a mögöttes konstrukciókat.

2. kutatási kérdés: Mennyiben támasztják alá az empirikus eredmények az eredeti elméleti modell érvényességét, illetve eltérés esetén milyen faktorstruktúra azonosítható a magyar mintán?

A (SACIE-R) mérőeszköz magyar nyelvű, módosított változatának szerkezeti érvényességét megerősítő faktoranalízis (Confirmatory Factor Analysis, CFA) alkalmazásával vizsgáltuk az *Analysis of Moment Structures* (AMOS) program segítségével. Az elemzés célja annak ellenőrzése volt, hogy a szerzők (Forlin et al. 2011) által meghatározott elméleti struktúra mennyiben igazolható vissza a szlovákiai magyar pedagógusmintán. A CFA eredményei alapján megállapítható,

hogy az elméleti modell illeszkedése az empirikus adatokhoz nem tekinthető megfelelőnek. Az illeszkedési mutatók többsége eltér (RMSEA=0,124; TLI= 0,492; $\chi^2= 257,35$; GFI = 0,787; AGFI= 0,716) a szakirodalomban elfogadott kritikus értékektől, ami arra utal, hogy a modell nem nyert empirikus megerősítést a vizsgált mintán. Az eredmények arra utalnak, hogy a mérőeszköz eredeti struktúrájának érvényesülése összefüggésben állhat a validálás során alkalmazott mintával és kutatási kontextussal, valamint a mérőeszköz adaptációjából fakadó nyelvi és kulturális sajátosságokkal. Tekintettel arra, hogy a SACIE-R mérőeszközt elsősorban tanárjelöltek körében tesztelték, feltételezhető, hogy a gyakorló pedagógusok szakmai tapasztalatai, valamint az inkluzív neveléshez kapcsolódó mindennapi gyakorlatuk eltérő módon befolyásolhatja az érzelmi, attitűdbeli és aggodalmi dimenziók szerveződését. Emellett a nyelvi adaptáció sajátosságai, az esetleges fordítási vagy jelentésbeli pontatlanságok, valamint az oktatási rendszer eltérő strukturális jellemzői együttesen hozzájárulhatnak ahhoz, hogy egyes tételek nem minden esetben az eredeti elméleti modellnek megfelelően működnek. Mindezek alapján indokoltá vált egy feltáró jellegű statisztikai eljárás alkalmazása. A látens dimenziók azonosítása érdekében feltáró faktoranalízist (Exploratory Factor Analysis, EFA) végeztünk a magyar nyelvű, adaptált SACIE-R kérdőív itemein.

Az elemzés alkalmazhatóságát a Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) mutató, valamint a Bartlett-teszt alapján vizsgáltuk. A KMO értéke 0,704, amely megfelelő mintavételi alkalmasságot jelez. A Bartlett-próba eredménye szignifikáns eredményt mutatott ($\chi^2 = 536,049$; $df = 136$; $p < 0,001$), ami arra utal, hogy a változók közötti korrelációk elegendőek a faktorelemzés elvégzéséhez.

Az előzetes elemzés során két item relatív alacsony kommunalitásértéket mutatott ($h^2 = 0,411$ és $h^2 = 0,440$), míg egy további item jelentős keresztterhelést mutatott két faktoron (0,541 és 0,513, különbség $< 0,20$), ami megnehezítette az egyértelmű faktorértelmezést. Ezért ezen itemeket eltávolítottuk az elemzésből.

Az itemek eltávolítását követően a faktorelemzést megismételtük. A Kaiser–Meyer–Olkin mintavételi megfelelőségi mutató értéke 0,728-ra emelkedett, a Bartlett-féle teszt szignifikáns eredményt mutatott ($\chi^2(91) = 411,167$, $p < 0,001$), ami arra utal, hogy a változók közötti korrelációk elegendőek a faktorelemzés elvégzéséhez.

A kommunalitások 0,406 és 0,758 között mozogtak. Bár egyik item kommunalitása viszonylag alacsony volt ($h^2 = 0,406$), elméleti relevanciája okán megtartottuk az elemzésben.

A faktorok számát a Kaiser-kritérium (eigenvalue > 1) alapján határoztuk meg, amely négy faktor elkülönítését jelezte. A négy faktor együttesen a teljes variancia 62,324%-át magyarázza. A Varimax-rotációval kapott faktorstruktúra alapján négy jól elkülönülő faktor rajzolódott ki, az első faktor a variancia 21,928%-át, a második faktor 16,035%-át, a harmadik faktor 14,308%-át, míg a negyedik faktor 10,052%-át magyarázza.

A Varimax-rotációval kapott faktorstruktúra alapján négy elkülönülő főkomponens rajzolódott ki.

Az első főkomponens, melyet az Összetettebb támogatást igénylő inklúzió elfogadásának neveztünk el, a különböző, jellemzően nagyobb támogatási igénnyel

járó fogyatékosági csoportok hagyományos osztályban történő inkluzív oktatásának elfogadásával kapcsolatos pedagógusi attitűdöket tükrözi. Ebbe a faktorba tartoztak a többszörös fogyatékossgal élő tanulók integrációjára vonatkozó item (0,859), a mentális fogyatékossgal élő tanulók integrációját mérő item (0,857), a látáskárosodással élő tanulók hagyományos, inkluzív osztályban történő oktatására vonatkozó állítás (0,772), a halláskárosodással élő tanulók integrációját vizsgáló item (0,739), valamint az autizmussal vagy más pervazív fejlődési rendellenességgel élő tanulók integrációjára vonatkozó item (0,631). Összességében ez a komponens az inkluzív oktatás elfogadását jeleníti meg olyan tanulócsoporthat esetében, amelyek integrációja a pedagógiai gyakorlatban jellemzően összetettebb alkalmazkodást és szélesebb körű támogatást igényel.

A második főkomponens (*Interakciós bizonytalanság*) a fogyatékossgal élő személyekkel való találkozás során megjelenő bizonytalanságot és az interakciók elkerülésére irányuló tendenciákat tükrözi. Ide tartoztak azok az itemek, amelyek a közvetlen szemkontaktussal kapcsolatos félelmet (0,854), a súlyos testi fogyatékossgal élő személlyel való találkozáskor megélt kezdeti megdöbbenést (0,825), valamint a kapcsolat minimalizálására és gyors lezárására irányuló hajlamot írják le (0,789). Összességében ez a faktor a fogyatékossgal élő személyekkel való közvetlen kapcsolódás helyzeteiben megjelenő interakciós bizonytalanságot reprezentálja.

A harmadik főkomponens (*Inklúzió gyakorlati megítélése*) az inkluzív oktatás mindennapi megvalósíthatóságával összefüggő pedagógusi viszonyulásokat ragadja meg. Az ide sorolt tételek elsősorban arra irányulnak, hogy a pedagógusok miként ítélik meg a fogyatékossgal élő tanulók tanításával együtt járó gyakorlati pedagógiai feladatokat és a tantermi munka során megjelenő kihívásokat. A komponensekhez kapcsolódó állítások között megjelenik a megfelelő szakmai tudás és készségek meglétének megítélése (0,718), az egyéni figyelem biztosításának nehézsége (0,709), valamint a megnövekedett munkaterhelés lehetősége (0,687). A faktorba tartozik továbbá a tartalmilag általánosabb „Rettenetesen érezném magam, ha lenne valamilyen fogyatékossgom” tétel is, amely a faktortöltése alapján (0,676) szorosan illeszkedik a faktorhoz, és a fogyatékossgal kapcsolatos helyzetek megítélésén keresztül hozzájárul az inklúzió mindennapi megvalósíthatóságának értelmezéséhez. Összességében a faktor az inkluzív nevelés gyakorlati megvalósításával kapcsolatos pedagógusi megítéléseket integrálja.

A negyedik főkomponens (*Célzott támogatást igénylő inklúzió elfogadása*) az inkluzív oktatás elfogadásával kapcsolatos attitűdelemeket tartalmazza, különösen egyes fogyatékossgai csoportok inkluzív nevelési-oktatási környezetben megvalósuló együttnevelésben történő oktatásának támogatására vonatkozóan. Ide sorolhatók a testi fogyatékossgal élő tanulók integrációját mérő item (0,861), valamint a kommunikációs zavarral élő tanulók integrációjára vonatkozó item (0,716).

A faktorelemzés során a testi fogyatékossgal élő, illetve a kommunikációs zavarral élő tanulók integrációjára vonatkozó itemek elkülönülése valószínűleg azzal magyarázható, hogy a pedagógusok attitűdjei differenciáltak az egyes fogyatékossgatípusokkal kapcsolatban. A leíró statisztikai mutatók is ezt az értelmezést támasztják alá, a testi fogyatékossgal élő tanulók integrációjára vonatkozó állítás

esetében jelent meg a legmagasabb átlagérték ($M = 2,64$; $SD = 0,916$), míg a kommunikációs zavarral élő tanulók esetében szintén viszonylag magas átlag figyelhető meg ($M = 2,55$; $SD = 0,821$). Ezek az értékek magasabbak, mint az autizmussal vagy más pervazív fejlődési rendellenességgel élő tanulók ($M = 2,20$; $SD = 0,899$), a halláskárosodással élő tanulók ($M = 2,19$; $SD = 0,929$), illetve a látáskárosodással élő tanulók integrációjára vonatkozó tételek átlagai ($M = 2,17$; $SD = 0,911$). A legalacsonyabb átlagértékek a mentális fogyatékossgal élő ($M = 1,93$; $SD = 0,868$), valamint a többszörös fogyatékossgal élő tanulók integrációjára vonatkozó itemeknél jelentek meg ($M = 1,96$; $SD = 0,898$), ami arra utal, hogy a pedagógusok ezeknek a tanulóknak az integrációját kevésbé tartják megvalósíthatónak a inkluzív környezetben megvalósuló oktatás keretein belül. Összességében az eredmények azt jelzik, hogy az inklúzió elfogadása fogyatékossgáttípusonként eltérő lehet, ami magyarázhatja, hogy az attitűdöket mérő itemek a faktorelemzés során két külön faktorba rendeződtek. E két faktort azonban nem két önálló attitűd-dimenzióként értelmeztük, mivel az itemek mindegyike ugyanarra a konstrukcióra, az inklúzió elfogadására vonatkozik, csupán különböző fogyatékossgáttípusokra kérdez rá. A két faktor szétválása inkább arra utal, hogy a pedagógusok az inklúzió elfogadását a fogyatékossg típusa és feltételezett támogatási szükséglete alapján differenciáltan ítélik meg. Ennek megfelelően az 1. és 4. faktort az Inklúzió elfogadása dimenzió két alfaktoraként értelmeztük: az első faktor az összetettebb támogatási szükségletekkel járó fogyatékossgai csoportok integrációjának elfogadását, míg a negyedik faktor a viszonylag könnyebben megvalósíthatónak ítélt (testi fogyatékossg, kommunikációs zavar) integráció elfogadását tükrözi.

Összességében megállapítható, hogy a SACIE-R kérdőív magyar nyelvű változata több ponton kapcsolódik az eredeti elméleti modellhez, ugyanakkor a faktorstruktúrában mutatkozó eltérések és az egyes itemek kizárása alapján a mérőeszköz jelen formájában még nem tekinthető véglegesnek. Mindez a kérdőív további pontosításának, az érintett itemek módosításának és a mérőeszköz továbbfejlesztésének szükségességére hívja fel a figyelmet. A kapott faktorstruktúrában az interakciókhoz kapcsolódó tételek önálló faktort alkottak (Interakciós bizonytalanság), míg a tanítás mindennapi megvalósításával összefüggő tételek szintén koherens faktorként jelentek meg (Inklúzió gyakorlati megítélése). Az attitűd dimenzió szétválása a faktorelemzés során várható eredménynek tekinthető, mivel az eredeti SACIE-R kérdőív attitűdökre vonatkozó tételei a magyar nyelvű adaptáció során módosításra kerültek. A módosítások következtében az attitűdöt mérő tételek hangsúlyosabban kapcsolódtak konkrét fogyatékossgáttípusokhoz, ami a válaszok mintázatában két, tartalmilag jól értelmezhető csoportosulást eredményezett. Ez a szétválás így nem az eredeti elméleti modell „felbomlását” jelzi, hanem azt, hogy az inklúzió elfogadását a pedagógusok differenciáltan ítélik meg a különböző fogyatékossgai csoportok esetében. A faktorszerkezetben megjelenő eltérés tehát értelmezhető a mérőeszköz tartalmi adaptációjának természetes következményeként.

c) Mennyire megbízható az elemzés során feltárt faktorstruktúra dimenzióinak belső konzisztenciája a magyar nyelvű, adaptált SACIE-R kérdőívben?

A harmadik kutatási kérdés esetében az új faktorstruktúra belső konzisztenciáját Cronbach-alfa (α) mutatóval vizsgáltuk, melyek eredményeit a 4. táblázat szemlélteti.

The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised - HUSK				
Dimenzió		Itemek száma	Crombach-alfa	Crombach-alfa
Interakciós bizonytalanság (Érzelmek)		4		0,790
Inklúzió elfogadása (Attitűdök)	Összetettebb támogatást igénylő inklúzió elfogadása	5	0,836	0,779
	Célzott támogatást igénylő inklúzió elfogadása	2	0,512	
Inklúzió gyakorlati megítélése (Aggodalmak)		3		0,668
				0,691

4. táblázat: Az adatok elemzése után kialakuló faktorstruktúra megbízhatósági mutatói
Forrás: saját szerkesztés

Az Interakciós bizonytalanság (érzelmek) alskála (4 item) megfelelő belső megbízhatóságot mutatott ($\alpha = 0,790$).

Az attitűdtételek két faktorba rendeződését nem két önálló attitűddimenzióként kezeltük, hanem az inkluzív oktatás elfogadását mérő egységes attitűd-dimenzióként (Inklúzió elfogadása) értelmeztük, tekintettel arra, hogy a tételek tartalmilag azonos konstruktumot mérnek, és elkülönülésük a fogyatékoságtípusokhoz kapcsolódó megítélések különbségéből adódik. Az Inklúzió elfogadása dimenzió teljes itemkészletére (7 item) számított belső konzisztencia megfelelőnek bizonyult ($\alpha = 0,779$). Az Összetettebb támogatást igénylő inklúzió elfogadása dimenzió (5 item) jó belső konzisztenciát mutatott ($\alpha = 0,836$), míg a *Célzott támogatást igénylő inklúzió elfogadása dimenzió* (2 item) $\alpha = 0,512$ értéket kapott, ami a kisebb tételek miatt alacsonyabb, ezért az értékelést óvatosabban kell kezelni.

Az Inklúzió gyakorlati megítélése (aggodalmak) alskála (3 item) közepes belső konzisztenciát mutatott ($\alpha = 0,668$), ami rövid skálahossz mellett elfogadható.

A teljes kérdőív belső megbízhatósága $\alpha = 0,691$ volt, ami a többdimenziós szerkezet és az eltérő alskálahosszok figyelembevételével a társadalomtudományi kutatásokban (Horváth 1997) elfogadhatónak tekinthető.

Megvitatás

A kutatás célja a SACIE-R kérdőív magyar nyelvű, módosított változatának pszichometriai vizsgálata volt szlovákiai magyar pedagógusmintán. Az eredmények alapján a mérőeszköz belső megbízhatósága összességében elfogadható, ugyanakkor az eredeti elméleti modell szerkezeti érvényessége a vizsgált mintán nem igazolódott maradéktalanul. A megerősítő faktoranalízis illeszkedési mutatói (pl. RMSEA = 0,124; TLI = 0,492) arra utaltak, hogy a Forlin és munkatársai (2011) által leírt faktorstruktúra a jelen mintában nem alkalmazható változtatás nélkül. Ez indokolta a feltárási faktoranalízis elvégzését, amely a tételek empirikus együttjárása alapján négy faktort azonosított.

A feltárási faktoranalízis eredményei alapján megállapítható, hogy a SACIE-R eredeti elméleti kerete tartalmilag nagyrészt felismerhető a magyar nyelvű változatban, ugyanakkor a komponensek szerveződése részben módosult. A legmarkánsabb eltérés az attitűdöket mérő tételek szerveződésében jelent meg, ezek két komponensbe rendeződtek (Összetettebb támogatást igénylő inklúzió elfogadása és *Célzott támogatást igénylő inklúzió elfogadása*). A jelen vizsgálatban ez a szétválás nem tekinthető váratlan eredménynek, mivel az attitűdökre vonatkozó tételkészlet a magyar adaptáció során módosításra került. A módosítások következtében az attitűd-tételek hangsúlyosabban kapcsolódtak konkrét fogyatékoságtípusokhoz, így a pedagógusok válaszai a fogyatékoság jellegéhez és a feltételezett támogatási szükséglet mértékéhez igazodva differenciálódhattak. Ennek megfelelően az attitűdtételeket a megvitatás során egységes konstrukciónak (Inklúzió elfogadása) értelmeztük, a két komponens elkülönülését pedig az attitűd dimenzió belüli altartományként kezeltük.

A faktorstruktúra értelmezését a leíró statisztikai eredmények is alátámasztják. A testi fogyatékosággal élő tanulók integrációját a pedagógusok kedvezőbben ítélték meg, és a kommunikációs zavarral élő tanulók esetében is viszonylag magas elfogadottság volt megfigyelhető. Ezzel szemben alacsonyabb átlagértékek jelentek meg a mentális fogyatékoság és a többszörös fogyatékoság esetében. Ez a mintázat arra utal, hogy az inklúzió elfogadása nem egységes, hanem a fogyatékoság típusától függően változhat. A pedagógusok vélhetően könnyebben elképzelhetőnek tartják azoknak a tanulóknak az integrációját, akik esetében a tanulási folyamat közvetlen támogatási igénye kisebbnek tűnik, míg az összetettebb szükségletekkel járó csoportok esetében az integrációt nehezebben megvalósíthatónak ítélik. Ez a differenciált megítélés magyarázatot adhat arra, hogy az attitűdtételek miért nem egyetlen faktorba rendeződtek.

A belső megbízhatósági mutatók alapján a skála több alskálája megfelelően működött a vizsgált mintán. Az Interakciós bizonytalanság alskála ($\alpha = 0,790$) és az Inklúzió elfogadása – összetettebb szükségletek alskála ($\alpha = 0,836$) jó belső konzisztenciát jelzett, míg az Inklúzió elfogadása kétitemes attitűd-tételpár Cronbach-alfa értéke ($\alpha = 0,512$) alacsonyabb volt, ami részben a kétitemes skálák mérési sajátosságainak tulajdonítható. Az egységesen értelmezett Inklúzió elfogadása dimenzió teljes itemkészlete (7 item) szintén megfelelő megbízhatóságot mutatott ($\alpha = 0,779$), ami alátámasztja, hogy az attitűdtételek egy konstrukció mentén is össz-

szevonhatók. Az Inklúzió gyakorlati megítélése faktor ($\alpha = 0,668$) megbízhatósága megfelelő, ugyanakkor a dimenzió további fejlesztése (pl. új, tartalmilag illeszkedő tételek bevonásával) javíthatja a belső konzisztenciát. A teljes skála megbízhatósága ($\alpha = 0,691$) a társadalomtudományi kutatásokban elfogadhatónak tekinthető, és összhangban áll a mérőeszköz többdimenziós jellegével.

Összességében megállapítható, hogy a vizsgálat eredményei szerint a SACIE-R magyar nyelvű, módosított változata megfelelő pszichometriai mutatókkal rendelkezik. Bár faktorstruktúrája nem követi teljes mértékben az eredeti modellt, a kapott négyfaktoros szerkezet ennek ellenére jól értelmezhető. A három itemből álló, *Inklúzió gyakorlati megítélése* dimenzió ugyanakkor alacsony elemszáma miatt további fejlesztést, illetve kiegészítést igényel.

Korlátok

Az eredmények értelmezésénél figyelembe kell venni, hogy a vizsgálat szlovákiai magyar pedagógusmintán készült, és a kérdőív egyik dimenziója (attitűdök) tartalmi módosításon esett át. E tényezők önmagukban is befolyásolhatják a struktúra alakulását. Továbbá a CFA-illeszkedés gyengébb mutatói arra utalnak, hogy a mérőeszköz eredeti struktúrája kulturális/kontextuális sajátosságok miatt eltérően érvényesülhet a jelen mintában. A feltáró faktoranalízis ugyanakkor lehetőséget adott arra, hogy az empirikusan működő dimenziók azonosíthatók legyenek, azonban a feltárt faktorstruktúra stabilitásának megerősítéséhez további, független mintán végzett vizsgálatok szükségesek.

Összegzés

A korábbiakban nem valósult meg a szlovákiai magyar pedagógusok, fogyatékos-sággal élő tanulók inklúziójához való viszonyulásának vizsgálata. Részletes szakirodalmi áttekintés után a SACIE-R mérőeszköz került kiválasztásra ennek a hiánynak a pótlására. Annak biztosításához, hogy a SACIE-R skála kulturálisan megfelelő és releváns legyen a szlovákiai magyar pedagógusok körében, magyar nyelvre kellett fordítani, majd újra kell tesztelni és validálni. E tanulmány bemutatja a fordítás részletes menetét, valamint a magyar nyelvű mérőeszköz pszichometriai mutatóit, mely esetében megállapítható, hogy az elméleti dimenziók mentén az érzelmek ($\alpha = 0,700$), az attitűdök ($\alpha = 0,779$) és az aggodalmak ($\alpha = 0,632$) dimenziók és a teljes skála belső konzisztenciája ($\alpha = 0,723$) megfelelőnek bizonyult. A megerősítő faktorelemzés (CFA) nem igazolta teljes mértékben az eredeti elméleti modellt, a feltáró faktorelemzés (EFA) Varimax-rotációval négy főkomponenst azonosított, melyek Cronbach-alfa értékei a következők voltak: (1) az összetettebb támogatást igénylő inklúzió elfogadása ($\alpha = 0,836$), (2) interakciós bizonytalanság ($\alpha = 0,790$), (3) az inklúzió gyakorlati megítélése ($\alpha = 0,668$), valamint (4) a célzott támogatást igénylő inklúzió elfogadása ($\alpha = 0,512$), a teljes skálára vonatkoztatva ($\alpha = 0,691$). A kialakult faktorstruktúra részben megfeleltethető az eredeti modell dimenzióinak,

azonban az egyes faktorok eltérő szerkezete és néhány item alacsonyabb megbízhatósági mutatója további finomítást indokolnak.

Irodalom

Agavelyan, Ruben O. – Aubakirova, Saule D. – Zhomartova, Aisulu D. – Burdina, Elena I. (2020): Teachers' attitudes towards inclusive education in Kazakhstan. *Integration of Education*, 24(1), 8–19. 10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019

Alhumaid, Majed M. – Althikr Allah, Bashaer A. – Alhuwail, Abeer A. – Alobaid, Maryam A. – Abu Hamad, Naflah N. – Als Salman, Zainab A. – Alqahtani, Sarah S. – Alherz, Ayat M. – Alwael, Walla M. – Alhelal, Aeshah K. – Alsubaie, Sheikh A. – Alwarthan, Maryam S. – Alnaeem, Fay O. – Aleid, Shamma H. – Almuhausen, Sara Y. – Alobaydullah, Atheer A. – Alzamami, Ameera R. – Alqadiri, Shuaa A. – Alsubhi, Shoug H. – Alshikh, Abeer M. – Almazrui, Khulud K. – Alamer, Madhawi A. – Alfadhel, Afrah M. – Al-Sari, Areej R. – Alqatari, Reamah S. – Almaghrabi, Fatema A. – Alfahaid, Sara M. – Alhashim, Jailan A. – Als Salman, Hawra A. – Almatar, Amnah A. – Almutiri, Najla M. – Bastos, Tânia (2022): Physical education teachers' attitudes toward inclusion of students with disabilities in Saudi Arabia. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1006461. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1006461>

Arias-Pastor, Mercedes – Van Vaerenbergh, Steven – Fernández-Solana, Jessica – González-Bernal, Jeronimo J. (2023): Perceptions and preparedness of secondary teacher trainees to foster inclusive schools for all. *Frontiers in Education*, 8, Article 1242623. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1242623>

Aubakirova, Saule – Mukatayeva, Kundyz (2017): Studying the attitude of future teachers towards inclusive education in the Republic of Kazakhstan. *Journal of Exceptional People*, 2(11), 97–106. <https://jep.actavia.cz/pdfs/jep/2017/02/09.pdf> (Letöltve: 2026.02.24.)

Carvalho, Marisa – Simó-Pinatella, David – Azevedo, Helena – Adam Alcocer, Ana Luisa (2024): Inclusive education in Portugal: Exploring sentiments, concerns and attitudes of teachers. *British Journal of Special Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12663>

Centrum vedecko-technických informácií SR (2025, december 9): *Štatistická ročenka – špeciálne školy*. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600

Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, 379–408.

Douglas, Nancy Eugenia (2013): *An investigation of attitudes and perceptions of pre-service teachers compared to first year teachers toward inclusion* (Doctoral dissertation, University of Mississippi). University of Mississippi eGrove Repository. <https://egrove.olemiss.edu/etd/954/> (Letöltve: 2025.10.11.)

Duckworth, Eleanor R. (2006): "The having of wonderful ideas" and other essays on teaching and learning. New York: Teachers College Press. <https://epdf.tips/the-having-of-wonderful-ideas-and-other-essays-on-teaching-and-learning.html> (Letöltve: 2025.10.11.)

Ekmekcioglu Lilla – Horváth Kinga (2025): Sajátos nevelési igényű tanulók iránti attitűdvizsgálatok összegzése, mérőeszközök bemutatása, kutatási lehetőségek ismertetése a szlovákiai magyar pedagógusok körében. In: Tóth P. – Berzsényi E. – Hegyesi D. (szerk.): *II. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia – Oktatás egy változó világban*. Budapest: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék, 58–70. <https://doi.org/10.3311/ISNK-208>

Ekmekcioglu Lilla (2026): A pedagógusjelöltek hozzáállása az inkluzív neveléshez: A Sentiments, Attitudes, Concerns About Inclusive Education Scale–Revised (SACIE-R) mérőeszköz magyar nyelvű változatának tesztelése. In: Baka P. – Borbélyová D. – Csehiová A. – Józsa K. – Kéri K. – Kiss B. – Magirovskaya O. – Orsovcics Y. – Pukánszky B. – Simon Sz. – Šenkár P. – Tóth-Bakos A. – Tóthné Litovkina A. – Varga A. (szerk.): *17. SJE Nemzetközi Tudományos Konferencia*. Konferenciakötet: A Tanárképző Kar szekciói. Komárno: Selye János Egyetem, 192–204. <https://doi.org/10.36007/5390.2026.192>

Ekmekcioglu Lilla – Horváth Kinga (in press 2026): Szlovákiai magyar pedagógusok inkluzív neveléssel kapcsolatos attitűdjei: A Sentiments, Attitudes and Concerns About Inclusive Education Scale–Revised (SACIE-R) mérőeszköz magyar nyelvű, módosított változatának tesztelése. In: *II. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia* konferenciakötete.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015): *Empowering teachers to promote inclusive education*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Empowering%20Teachers%20to%20Promote%20Inclusive%20Education.%20Literature%20Review.pdf> (Letöltve: 2025.09.10.)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020): *Slovakia: Legislation and policy*. <https://www.european-agency.org/country-information/slovakia/legislation-and-policy> (Letöltve: 2025.09.10.)

European Commission (é. n.): *Slovakia – EU membership*. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/country-profiles/slovakia_en (Letöltve: 2025.09.10.)

Ewing, Donna L. – Monsen, Jeremy J. – Kielblock, Stephan (2018): Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150–165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>

Feyerer, Ewald (2014): Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung und Unterricht: Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 164(3–4), 219–227.

Fischer Gabriella (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai szemle*, 2009, 37. évfolyam, 4. szám, 254–268. https://epa.oszk.hu/03000/03047/00046/pdf/EPA03047_gyosze_2009_4_254-268.pdf (Letöltve: 2025.06.25.)

Forlin, Chris – Earle, Chris – Loreman, Tim – Sharma, Umesh (2011): The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50–65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>

Gudjonsdóttir, Hafdis – Óskarsdóttir, Edda (2016): Inclusive education, pedagogy and practice. *Science Education towards Inclusion*, 7–22. https://www.researchgate.net/publication/318775330_Inclusive_education_pedagogy_and_practice (Letöltve: 2025.11.13.)

Gülbay, Elif – Falzone, Ylenia – Mercer, Savannah Olivia (2024): Inclusive education in the digital era: Special education teachers' perspectives on technology integration and inclusive practices. In: *The European Conference on Education 2024: Official conference proceedings*, 941–955. <https://doi.org/10.22492/issn.2188-1162.2024.73>

Güler, Bahar – Turan, Serhat (2015): Predictors of perceptions of efficacy for inclusive education: Attitude, concern and sentiment. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(1), 1–10. https://www.researchgate.net/publication/360617453_Predictors_of_perceptions_of_efficacy_for_inclusive_education_Attitude_concern_and_sentiment#fullTextFileContent (Letöltve: 2025.11.13.)

Hastings, Richard P. – Oakford, Suzanna (2003): Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87–94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>

Hornáková, Marta – Habalová, Mária – Janoško, Pavol – Ľulák Krčmáriková, Zuzana – Kotrbová, Kvetoslava – Lelovič, Timea (2025): *Základy liečebnej pedagogiky*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Horváth György (1997): *A modern tesztmodellek alkalmazása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

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

Kamran, Muhammad – Zahra, Ambar – Ameer, Iqra – Malik, Najma (2022): Validating the SACIE-R scale for the indigenous and international teachers in inclusive education: A recommended scale for researchers pursuing research. *Inclusive Education*, 1, 17–25. https://www.researchgate.net/publication/373169387_Validating_the_SACIE-R_Scale_for_the_Indigenous_and_International_Teachers_in_Inclusive_Education_IE_A_Recommended_Scale_for_Researchers_Pursuing_Research_in_Inclusive_Education (Letöltve: 2025.11.13.)

Könczei György – Maróthy Johanna (2009): *Fogyatékoság-tudományi fogalomtár*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 10, 69. <https://mek.oszk.hu/09400/09410/09410.pdf> (Letöltve: 2026.02.24.)

Könczei György – Hernádi Ilona (szerk.) (2016): *Az esélyegyenlőségtől a Taigetoszig? Fogyatékoságtudományi eredmények a „másik oldal” megértéséhez*. Budapest: L'Harmattan.

Kumar, Bushan (2018): Inclusive education: New challenges and strategies. *International Journal of Technical Research & Science*, 3, 25–29. <https://doi.org/10.30780/IJTRS.V3.I10.2018.005>

Kunz, André – Luder, Reto – Kassis, Wassilis (2021): Beliefs and attitudes toward inclusion of student teachers and their contact with people with disabilities. *Frontiers in Education*, 6, Article 650236. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.650236>

Lechta, Viktor – Šuhajdová, Ivana (2018): Koncept inkluzívnej edukácie v sociálno-pedagogických badaniach. Trnava: Trnavská Univerzita v Trnave.

Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky (2010): *Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím – Slovenská republika*. <https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/kontaktne-miesto-prava-osob-so-zdravotnym-postihnutim/dohovor-osn-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim-slovenska-republika.html> (Letöltve: 2025.09.10.)

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2021): *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní*. <https://www.minedu.sk/30864-sk/strategia-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani/> (Letöltve: 2026.02.25.)

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (2022): *Prvý akčný plán plnenia stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022–2024*. <https://www.minedu.sk/prvy-akcny-plan-plnenia-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-roky-2022-2024/> (Letöltve: 2026.02.25.)

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR (2024): *Druhý akčný plán plnenia stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2025–2027*. <https://www.minedu.sk/druhy-akcny-plan-plnenia-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-roky-2025-2027-a-vyhodnotenie-plnenia-prveho-akcneho-planu-plnenia-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-roky-2022-2024/> (Letöltve: 2026.02.25.)

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (2023): *Podporné opatrenia – Katalóg podporných opatrení*. <https://podporneopatrenea.minedu.sk/katalog-podpornych-opatreni/> (Letöltve: 2026.02.25.)

Musayarah, Siti – Maryanti, Rina – Maulidina, Citra Ashri (2023): Attitudes of Elementary School Teachers towards Inclusive Education: Implementation of the SACIE-R Scale. *Jurnal Basicedu*, 7, 3166–3177. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v7i5.6159>

Navarro-Mateu, Diego – Franco-Ochoa, Jacqueline – Valero-Moreno, Selene – Prado-Gascó, Vicente Javier (2020): Attitudes, sentiments, and concerns about inclusive education of teachers and teaching students in Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 521. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00521>

Noreen, Hafsa – Intizar, Faiza – Gulzar, Sakina (2019): Teachers' multidimensional attitude towards inclusive education. *UMT Education Review*, 2(2), 72–89. <https://doi.org/10.32350/uer.22.04>

Özokcu, Osman (2018): The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6–12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>

Pető Ildikó – Ceglédi Tímea (2012): A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve: A Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE). *Iskolakultúra*, 22(11), 66–82. https://real.mtak.hu/56582/1/EPA00011_Iskolakultura_2012-11_066-082.pdf (Letöltve: 2026.02.25.)

Průcha, Jan – Walterová, Eliška – Mareš, Jiří (2009): *Pedagogická encyklopedie*. Prague: Portál.

Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában: Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 281–300. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/254/253> (Letöltve: 2026.01.20.)

Rodríguez Fuentes, Antonio – Caurcel Cara, María Jedús – Alain, Lineth (2019): Medir actitudes profesoras españolas hacia la educación inclusiva para lograr una escuela para todos. *Actas Icono*, 14(1), 416–433. <https://scispace.com/pdf/medir-actitudes-profesorales-espanolas-hacia-la-educacion-cjwcb8tkb0.pdf> (Letöltve: 2026.02.25.)

Savolainen, Hannu – Engelbrecht, Petra – Nel, Mirna – Malinen, Olli-Pekka (2012): Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>

Slovenská republika (1987): *Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky č. 2/1987 Zb., o školách pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť*. https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/1987/2/vyhlasene_znenie.html (Letöltve: 2026.02.25.)

Slovenská republika (1990): *Vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky č. 409/1990 Zb., ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky č. 143/1984 Zb. o základnej škole*. https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/1990/409/vyhlase_znenie.html

Slovenská republika (2008): *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, č. 245/2008 Z. z.* <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/> (Letöltve: 2026.01.13.)

Smýkal, Josef (2008): *Tyflopedický lexikon jmenný*. Brno: Technické muzeum v Brně.

Sointu, Erko – Vellonen, Virpi – Ng, Kwok – Äikäs, Aino – Holopainen, Leena – Hoang, Theresa (2025): Adapting measures of inclusion to Finnish higher education teacher educators' context: Investigation of validity and reliability. *Journal of Teacher Education and Educators*, 14(1), 59–77. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1471953.pdf> (Letöltve: 2026.02.25.)

Sousa, Valmi D. – Rojjanasrirat, Wilaiorn (2011): Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17(2), 268–274. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x>

Söderlund, Göran – Thoutenhoofd, Ernst D. – Westman Andersson, Gunilla – Gerrbo, Ingemar – Berhanu, Girma (2024): Inclusive education in Sweden: A survey of teachers' attitudes, self-efficacy and collaboration towards better meeting pupils' learning. *European Journal of Inclusive Education*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/ejie.v3i1.145185>

Stiker, Henri-Jacques (1999): *A history of disability*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Strédl Terézia (2022): Az inkluzív pedagógia múltja és jelene. *Polymatheia*, 19, 168–185. <https://doi.org/10.51455/Polymatheia.2022.1-2.10>

Sutarni, Sutarni – Yusuf, Munawir – Anggrellanggi, Arsy (2022): The Relationship between Inclusive Education Policy with Teachers' Attitude to Children with Special Needs at Inclusive School. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan Luar Biasa*, 9, 6. <https://doi.org/10.17977/um029v9i12022p6-9>

Szegő Ágnes (2008): Pedagógusok attitűdje az integrált oktatással kapcsolatban. *Alkalmazott Pszichológia*, 2008, 10. évfolyam, 3–4. szám, 21–34. https://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2012/09/APA_08_3-4.pdf (Letöltve: 2025.07.26.)

Szepessyné Judik Dorottya (2009): A hallássérült emberek magyarországi mozgalmának története nemzetközi kitekintéssel. In: L. Hegedüs M. – Ficsorné Kurunczi D. – Szepessyné Judik E. – Pajor E. – Könczei Gy. (szerk.): *A fogyatékosügy hazai és nemzetközi története*. Budapest: ELTE Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 3–33.

Tanriverdi, Arzu (2016): Adaptation of the sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale on a Turkish population. *Academic Research International*, 7, 123–134. https://www.researchgate.net/publication/291696697_Adaptation_of_the_Sentiments_Attitudes_and_Concerns_about_Inclusive_Education_Revised_SACIE-R_Scale_on_a_Turkish_Population (Letöltve: 2026.02.25.)

Tarcsiová, Darina (2008): *Pedagogika sluchovo postihnutých (vybrané kapitoly)*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. https://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/PSP_vybrane_kapitoly.pdf (Letöltve: 2026.03.02.)

Tsakiridou, Helen – Polyzopoulou, Konstantia (2014): Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2, 208–218. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>

UNESCO (1994): *Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Educations*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (Letöltve: 2025.08.12.)

United Nations (2006): *Convention on the rights of persons with disabilities*. United Nations. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd> (Letöltve: 2026.02.25.)

Universal Declaration of Human Rights (1948): <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (Letöltve: 2024.11.10.)

Vášek, Štefan (2003): *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiientia.

Vida Gergő (2018): *Kategóriák fogságában hazai SNI integráció hatásvizsgálat a pedagógus attitűd és a tanulói teljesítmény tükrében*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, doktori értekezés. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/18762/vida-gergo-tesis-hun-2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (Letöltve: 2025.05.13.)

Vida Gergő (2022): *Róluk, de nélkülük: Kategóriák fogságában (A tanulási zavarral küzdő gyermekek kategorizálásának diagnosztikus nehézségei)*. Sopron: Soproni Egyetem Kiadó. http://publicatio.uni-sopron.hu/2308/1/vida_gergo-roluk-de-nelkuluk-kategoriak-fogsagaban-soproni-egyetem-kiado-sopron-2022.pdf (Letöltve: 2025.05.13.)

Vida Gergő (2015): Az oktatási inklúzió eredete és hazai értelmezése. *Educatio*, 2015(4), 107–111. https://epa.oszk.hu/01500/01551/00094/pdf/EPA01551_educatio_2015_4_107-111.pdf (Letöltve: 2025.05.13.)

Vojtechovský, Roman (2025): The development of the Slovak deaf community during the 20th century. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 14(1), 21–35. 10.18355/PG.2025.14.1.3

Yang, Yi – Liu, Hsi-Wu – Chi, Chao-An – Bak, Moon Young Savana (2025): Chinese pre-service general education teachers' attitudes and self-efficacy toward inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1490144. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1490144>

Zbierka zákonov Československej socialistickej republiky (1984): *Zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon)*. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/1984/29/20040701.html> (Letöltve: 2025.11.11.)

Zbierka zákonov Slovenskej republiky (2008): *Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. https://static.slov-lex.sk/pdf/SK/ZZ/2008/448/ZZ_2008_448_20260101.pdf (Letöltve: 2025.11.11.)

Žovinec, Erik – Duchovičová, Jana – Pavličková, Alexandra – Balážová, Jana – Bielčíková, Kristína – Pavelová, Monika – Erhardtová, Gabriela (2023): *Špeciálna pedagogika I. Kompendium nitrianskej špeciálnej pedagogiky*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta.

A természet- és környezetvédelem, valamint a fenntarthatóság témakörök megjelenése a magyarországi biológia-tankönyvekben II.

A biológia-tankönyvek elemző vizsgálata

KÖVESDI VANESSZA – MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA

The Representation of Nature Conservation, Environmental Protection, and Sustainability in Hungarian Biology Textbooks II: An Analytical Study

Abstract

This two-part study focuses on the themes of nature conservation, environmental protection, and sustainability. It explores how these issues are represented in the biology curricula based on the 2012 and 2020 National Core Curricula (NAT), in the requirements of the intermediate-level secondary school-leaving examination (érettségi), and in subject-specific (biology) textbooks. The analysis and comparative study were carried out in 2024 using document analysis. The first part of the study presents a textual analysis of the biology curricula and the examination requirements, while the second part centres on the content-focused analysis and comparison of biology textbooks. Given that sustainability and the protection of the environment and nature have been key topics in global discourse for many years – and have been integrated into both national curricula and local pedagogical programs accordingly – our research places particular emphasis on examining how these themes are addressed and represented in biology textbooks.

Keywords: curriculum analysis; textbook analysis; biology curriculum; biology textbook; biology final exam; nature and environmental protection; sustainability

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

DOI: 10.36007/eruedu.2026.2.078-102

Bevezető gondolatok

Két részben közölt tanulmányunk középpontjában a környezet- és természetvédelem, valamint a fenntarthatóság témaköreinek vizsgálata áll. E kérdéskörök megjelenését tártuk fel a 2012-es és a 2020-as Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: NAT) alapján készült biológia kerettantervekben, a középszintű érettségi vizsgakövetelményekben, továbbá a szaktárgyi tankönyvekben. Az elemzés és az összehasonlító vizsgálat a dokumentumelemzés módszerével történt, 2024 folyamán. A tanulmány első része a kerettantervek és az érettségi követelményrendszer szövegszintű elemzését mutatja be, míg a második rész a biológia-tankönyvek tartalmi

vizsgálatára és összevetésére összpontosít. Mivel a fenntarthatóság, illetve a környezet- és természetvédelem hosszú ideje a globális diskurzus meghatározó témái közé tartoznak, kutatásunk kiemelt figyelmet szentel annak, hogy e témák hogyan jelennek meg a biológia-tankönyvekben.

Ahhoz, hogy egy könyvet hivatalosan tankönyvként lehessen használni Magyarországon, első lépésként tankönyvvé kell nyilvánítatni. Ez hosszabb folyamat, amelynek része a kérelem benyújtása, majd egy legfeljebb három hónapos elbírálási időszak. Az Oktatási Hivatal honlapján elérhetők azok a részletes szempontlisták, amelyek a bírálati folyamat során figyelembe vett kritériumokat tartalmazzák.¹ A könyveket többek között egy *Pedagógiai szakértői értékelőlap* és egy *Technológiai (tipográfiai) szakértői értékelőlap* alapján vizsgálják.² Amennyiben a kiadvány ezeknek a szempontoknak megfelel, és megkapja az engedélyt, hivatalosan is tankönyvként használható.

Jelen tankönyvelemzés során az értékelőlapokon szereplő szempontok közül azokat emeltük ki, amelyek relevánsak lehetnek a kutatás szempontjából, és hozzájárulnak a kutatási kérdések megválaszolásához. Az elemzés áttekinthetősége érdekében két összefoglaló táblázat készült (lásd 1. és 2. táblázat). Az 1. táblázat a vizsgált tankönyvek legfontosabb adatait foglalja össze, míg a 2. táblázat azokat a részletes szempontokat tartalmazza, amelyek mentén az adott tankönyvek tartalmi vizsgálata történt.

1. táblázat: A vizsgált tankönyvi kötetek legfontosabb adatai

	1. tankönyv	2. tankönyv	3. tankönyv	4. tankönyv
A tankönyv címe	Biológia 12.	Biológia 12.	Biológia 10.	Biológia 9–10.
Tankönyvszerző / tananyagfejlesztő neve	Gál Béla	Lénárd Gábor	Gál Béla	Szerényi Gábor
A tankönyv kiadási éve	2014	2013	2022	2020
A tankönyv kiadója	Mozaik Kiadó	Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó	Mozaik Kiadó	Oktatási Hivatal
A Nemzeti alaptanterv, amelyre a tankönyv épül	NAT 2012	NAT 2012	NAT 2020	NAT 2020

(Forrás: saját szerkesztés)

1 Lásd Tankönyvvé nyilvánítási útmutató szakértők részére – Oktatási Hivatal, 2024. https://www.oktatas.hu/koznevelo/tankonyv/tankonyvve_nyilvanitas/utmutato_szakertoknek [Letöltés: 2025.07.01.]

2 Uo.

A 2. táblázat esetében az elemzési szempontok előfordulását is rögzítettük tankönyvenként, így a táblázatban az azonosított tankönyvi tartalmak is láthatóvá válnak. A táblázat általános képet nyújt arról, hogy az egyes szempontok megjelennek-e a vizsgált tankönyvek releváns fejezeteiben vagy sem. Az azonban, hogy milyen mértékben és milyen minőségben szerepelnek ezek a tartalmak, csak a részletes elemzés során derül ki.

2. táblázat: Az elemzési szempontok és azok megjelenése a vizsgált tankönyvekben

Elemzési szempontok	A vizsgált tankönyvek			
	Gál 2014	Lénárd 2013	Gál 2022	Szerényi 2020
Tipográfia				
Különböző betűméreteket alkalmaz.	igen	igen	igen	igen
Különböző betűtípusokat alkalmaz.	igen	igen	igen	igen
Szövegen belüli kiemeléseket tartalmaz.	igen	igen	igen	igen
Ügyel a sorok közötti megfelelő távolságra.	igen	igen	igen	igen
Szövegszíneket használ.	igen	igen	igen	igen
Illusztrációs apparátus				
Színes, tónusos képeket tartalmaz.	igen	igen	igen	igen
A képek kapcsolódnak a témához.	igen	igen	igen	igen
Grafikonokat, táblázatokat használ.	igen	nem	igen	igen
A képek minősége és mérete megfelelő.	igen	igen	igen	igen
A kép- és szövegmenyiség arányos.	igen	igen	igen	igen
Kérdések/Feladatok				
Problémafelvető és megoldó	igen	igen	igen	igen
Vitaindító	igen	nem	igen	igen
Projekt munkák	igen	nem	igen	igen
Kísérletező	nem	nem	nem	igen
Részösszefoglaló	igen	igen	igen	igen
Téma-összefoglaló	igen	nem	igen	igen
Megoldások	igen	nem	igen	nem
Egyéni feladatmegoldás	igen	igen	igen	igen

Páros feladatmegoldás	igen	nem	igen	igen
Csoportos feladatmegoldás	igen	nem	igen	igen
Szociális viszonyulások, magatartásformák tanulása				
Az élet tiszteletére és védelmére nevel.	igen	igen	igen	igen
A természeti környezet és az emberiség kulturális örökségének védelmére ösztönöz.	igen	igen	igen	igen
Ízléses és esztétikus: kivitelezésével igényességre nevel.	igen	igen	igen	igen
Ismeretanyag tartalma				
A tudományos fogalmak, elméletek összhangban vannak a kerettantervi követelményekkel.	igen	részben	igen	igen
Az ismeretlen fogalmak mennyisége összhangban van a tantervi és érettségi követelményekkel.	igen	részben	igen	igen
Fogalmak bemutatása				
A definiált fogalmak meghatározásai pontosak és a tanulók számára érthetők.	igen	igen	igen	igen
Problémák, problémahelyzetek elemzése és megoldásuk alkalmazása				
A problémák felismerésére, a megoldási lehetőségek keresésére és a következmények mérlegelésére ösztönöz.	igen	igen	igen	igen
A tanulási motívumok fejlesztését szolgáló megoldások				
Felkelti a tanulók érdeklődését és kíváncsiságát az egyes témák és feladatok iránt.	igen	részben	igen	igen
Életkori sajátosságok				
Figyelembe veszi az életkori sajátosságokat.	igen	részben	igen	igen
Kielégíti a Z generáció igényeit, sajátosságait.	részben	részben	igen	igen

(Forrás: saját szerkesztés)

A négy kiválasztott tankönyv esetében kizárólag azokat a fejezeteket és leckéket elemeztük, amelyek tartalmuk alapján kapcsolódnak a természet- és környezetvédelem, valamint a fenntarthatóság témaköréhez. Az elemzés alá vont tankönyvi fejezetek az alábbiak szerint kerültek kiválasztásra:

1. tankönyv: Gál Béla: *Biológia 12.* (Gál 2014, 48–51, 169–198).

Elemzett leckék: *Az élettelen ökológiai tényezők I.; A bioszféra jelene és jövője I–IV.; Környezetvédelem; Természetvédelem Magyarországon; A természet védelme nemzetközi szinten.*

2. tankönyv: Lénárd Gábor: *Biológia 12.* (Lénárd 2013, 39–40, 105–113, 152–155).

Elemzett leckék: *A hőmérséklet mint környezeti tényező; A bioszféra és a természetvédelem; A bioszféra és a környezetvédelem; Az ember környezetének változása.*

3. tankönyv: Gál Béla: *Biológia 10.* (Gál 2022, 148–159, 173–175, 196–213).

Elemzett leckék: *Az élettelen ökológiai tényezők I.; Az élettelen ökológiai tényezők II.; Az élettelen ökológiai tényezők III.; Az ökológiai stabilitást veszélyeztető tényezők; Mai életünk jellemzői; Az ember átalakító tevékenysége; Változások a bolygón.*

4. tankönyv: Szerényi Gábor: *Biológia 9–10.* (Szerényi 2020, 176–185, 210–215, 218–242, 298–299).

Elemzett leckék: *A bioszféra; A bioszféra és a környezetvédelem; Természetvédelem Magyarországon; A globális gondolkodás megjelenése; Az ökológiai lábnyom; A harmonikus fejlődés; A nagyvárosok kihívásai; A biztonságos energiaellátás kérdése; A globális klímaváltozás; Faj- és diverzitáspusztulás; Növényvédelem, állatvédelem; Az ember és a természet.*

Az életkori sajátosságok – Z generáció

A vizsgált szempontok között érdemes előzetesen kitérni az életkori sajátosságokra. Tudományos szempontból fontos kiemelni, hogy az agyi homlokleány érése – amely többek között a kritikus gondolkodásért, az absztrakcióra való képességért, az érvelésért és a jövőbeli következmények belátásáért felel – a serdülőkorban, illetve a fiatal felnőttkorban zárul le. Ez az érési folyamat lehetővé teszi a perspektívaváltást, a hosszabb távú gondolkodást, valamint a figyelmi funkciók szelektivebb működését. A serdülőkor emellett a személyiségfejlődés és az identitás kialakulásának kiemelten fontos időszaka. Ezzel párhuzamosan jelenik meg az önállóságra való törekvés és az autonómia igénye.³

Az életkori sajátosságokkal összefüggésben külön figyelmet érdemel a *Z generáció igényeinek és sajátosságainak kielégítése*. Bár ez a szempont ebben a formában nem szerepel a tankönyvvé nyilvánítás során alkalmazott hivatalos értékelőlapok kritériumai⁴ között, a pedagógiai és társadalmi kontextus ismeretében

³ A serdülőkorról... <https://voltegyszer.com/a-serdulokorrol/> [Letöltés: 2025.07.11.]

⁴ Tankönyvvé nyilvánítási útmutató szakértők részére – Oktatási Hivatal, 2024. https://www.oktatas.hu/koznevelis/tankonyv/tankonyve_nyilvanitas/utmutato_szakertoknek [Letöltés: 2025.07.01.]

a figyelembevétele indokolt. A vizsgálat alá vont tankönyvek egyik fele a 2012-es, másik fele pedig a 2020-as NAT alapján készült. Bár a két NAT megjelenése között mindössze nyolc év telt el, a társadalmi és digitális környezet átalakulása már ebben a rövid időszakban is érezhetően befolyásolta az iskolás korosztály tanulási szokásait, motivációit, elvárásait. A Z generációt jellemzően az 1995 és 2009 között születettek alkotják – ők azok, akik a 2012-es vagy a 2020-as NAT szerint tanultak, illetve tanulnak jelenleg is (Tari 2011). Ezáltal a tankönyvek összehasonlító elemzése nemcsak az oktatási tartalmak alakulásáról nyújt képet, hanem arról is, hogy milyen mértékben képesek ezek az anyagok igazodni a Z generáció tanulási sajátosságaihoz, igényeihez.

A Z generáció tagjai folyamatosan használják a digitális eszközöket, miközben olvasási készségeik és kritikai gondolkodásuk gyakran nem elég fejlett. Mivel jellemző rájuk az „azonnaliség” iránti igény, így nem feltétlenül gondolkodnak el azon, hogy egy internetes keresési találat helyes-e vagy sem – számukra elsősorban az a fontos, hogy kapnak-e választ a kérdéseikre (Tari 2011). Fontos jellemzőjük, hogy jobban kedvelik a csoportos, interaktív feladatokat. Szeretnek „boncolgatni” dolgokat – különösen azokat, amelyek felkeltik az érdeklődésüket –, annak érdekében, hogy megértsék a tananyagot. Olyan ismeretanyagot azonban nem szívesen tanulnak, amelynek számukra nem látható az értelme vagy a hasznossága. Egy-egy információ megszerzése érdekében nehezen tudnak egyetlen forrásra – például tankönyvre – koncentrálni. Asszociatív gondolkodás jellemzi őket, és nehezükre esik hosszan elmélyülni az olvasási vagy az írásbeli tevékenységekben (Tari 2011). Neurológiai kutatások szerint „az agyi tevékenység változásai olyan életkorban érik a Z generációt, amikor az épp fejlődésének legfontosabb szakaszában tart. Ezért nem mindegy, milyen ingerek érik őket [...]. A testi és lelki fejlődésük során kiépülnek a neuronközi kapcsolatok, összeáll a 'magánvilág', vagyis az ÉN. Az identitás [...] kialakulása és harmóniája szempontjából a külvilág ingereinek nagyon fontos szerepe van” (Tari 2011, 322). Az oktatás is egy olyan terület, ahol a meghatározó ingereket a felnőttvilág képviselői közvetítik (Tari 2011). A feltörekvő Z generáció esetében feltételezhető, hogy – a NAT-tal és a kerettantervvel párhuzamosan – a tankönyvszerzők és szerkesztők is figyelembe veszik a „mai diákok” generációs sajátosságait a tankönyvek összeállításakor.

Gál Béla (2014): Biológia 12. című tankönyvének elemzése

A tankönyv felépítésének vizsgálata

A 2012-es NAT-hoz készült, Mozaik Kiadó által megjelentetett biológia-tankönyv már az első oldalon – az *Előszó*ban – felhívja a figyelmet arra, hogyan érdemes használni a könyvet az eredményes tanulás érdekében, valamint ismerteti a tananyag felépítésének strukturális alapelveit. Emellett bemutatja a tankönyvben alkalmazott jelöléseket és azok funkcióit is. A kiadvány változatos tipográfiai eszközökkel dolgozik: a legfontosabb ismereteket vastag és dőlt betűvel emeli ki, míg a középszintű érettségi követelményekben szereplő kifejezéseket csillaggal (*) jelöli. A legfontosabb fogalmakat kék háttérrel különíti el. A tananyagon túl a könyv érdekességeket

és kiegészítéseket is kínál, amelyek egy színes, halványzöld sáv melletti részben találhatók. Emellett további színekódokat is alkalmaz: a világoskék színnel és eltérő betűtípussal szedett részek az adott tananyaghoz kapcsolódó feladatokat, illetve kísérletek leírását tartalmazzák. Ezek gyakran olyan elgondolkodtató problémákat vetnek fel, amelyeket a diákok igyekeznek megoldani (Gál 2014). A leckék végén barna négyzetrácsban, világos színnel szerepel egy „e” betű, amely az „*Ellenőrizd a tudásod!*” elnevezésű szakaszt jelöli. Ez a rész egyrészt a tanultak felelevenítését segíti, másrészt a tudás ellenőrzését támogatja. Minden fejezethez tartozik egy „*Gondolkozz és válaszolj!*” című blokk is, melyet rózsaszín alapon megjelenő „g” betű jelez. Itt a diákok olyan kérdésekkel és feladatokkal találkozhatnak, amelyeket a meglévő ismereteik és a frissen megszerzett tudás alapján kell továbbgondolniuk, és önállóan megfogalmazni a válaszokat, illetve megoldásokat. (A vizsgált fejezet górcső alá vont leckéiben azonban nem szerepelt ilyen típusú rész.) Minden fejezet végén található egy összefoglaló rész is, amely az adott fejezet tartalmát rendszerezi. Ez – az „*Ellenőrizd a tudásod!*” részhez hasonlóan – szintén lehetőséget nyújt a tanulók számára tudásuk felmérésére (Gál 2014). A szerző az *Előszó*ban kiemeli, hogy a tankönyv mind a közép-, mind az emelt szintű érettségi vizsgakövetelményekhez igazodó tartalmakat magában foglalja. Mivel azonban jelen kutatás nem vizsgálja az emelt szintű követelményeket, így nem kerülnek elemzésre. A tankönyv elején található tartalomjegyzék lehetővé teszi a gyors eligazodást, így a kívánt témák hosszas keresgélés nélkül is könnyen megtalálhatók.

A tankönyv végén két kifejezetten hasznos egységet találunk. Az egyik a *Fogalomtár* (Gál 2014, 203–205). Ennek érdekessége – és egyben hiányossága is –, hogy kizárólag azokat a fogalmakat tartalmazza, amelyek a tankönyv leckéiben kék téglalapban jelennek meg. A szerző értelmezésében – ahogyan a „*Hogyan használjuk a tankönyvet?*” című részben is megfogalmazza – ezek számítanak a legfontosabb definícióknak (Gál 2014). Ezért bár a *Fogalomtár* kétségtelenül hasznos egysége a tankönyvnek, hiányossága, hogy nem tartalmazza a középszintű érettségihez szükséges összes fogalmat, így első benyomás alapján nem feltétlenül tűnhet hasznosnak. Pozitívum viszont, hogy minden egyes fogalom mellett megtalálható az oldalszám is, ahol a tankönyv megfelelő részében olvasható annak jelentése.

Amint említettük, két kiemelten hasznos rész került a tankönyv végére. A másik ilyen egység – a *Fogalomtár* mellett – az *Új szavak jegyzéke* (Gál 2014, 206–207), amely két oszlopra tagolódik. Az egyik oszlopban a középszintű érettségi vizsgához szükséges kifejezések szerepelnek oldalszámmal ellátva, a másikban pedig az emelt szintű vizsgához tartozó szavak, szintén oldalszámmal kiegészítve. Ennek ismeretében már érthetővé válik a tankönyv hátuljában elhelyezett részek felosztásának logikája.

A tankönyv felépítését illetően praktikus megoldás, hogy az oldalak tetején – közvetlenül az oldalszám mellett – megtalálhatók a leckecímek és a fejezetcímek, ami megkönnyíti a tájékozódást a tananyagban a diákok és a tanárok számára egyaránt. A páratlan oldalak tetején a lecke címe, a páros oldalak tetején pedig a fejezet címe szerepel. Mint korábban már szó esett róla, minden lecke tartalmaz ellenőrző kérdéseket, a fejezetek végén pedig összefoglaló feladatsor található, amely nem-

csak a tanultak ellenőrzését segíti, hanem lehetőséget ad arra is, hogy a diákok szembesüljenek azzal, milyen mélységben sajátították el az adott tananyagot. Az „Ellenőrizd a tudásod!” részekhez ugyan nem készült megoldókulcs, az Összefoglaló tesztfeladatokhoz azonban igen. A megoldások a tankönyv végén kaptak helyet, ott, ahol a *Fogalomtárat* és az *Idegen szavak jegyzékét* is megtaláljuk (Gál 2014).

A tankönyvi leckék vizsgálata

Mivel a kutatás a természet- és környezetvédelem, valamint a fenntarthatóság témaköreire összpontosít, a vizsgálat kizárólag azokra a fejezetekre – és az azokon belüli releváns leckeire – terjed ki, amelyek ezeket a kérdésköröket részletesebben tárgyalják. Fontos kiemelni, hogy ebben a tankönyvben az ökológia is önálló nagy témaként jelenik meg, amelynek bizonyos részei szorosan kapcsolódhatnak a természet- vagy környezetvédelemhez, illetve a fenntarthatóság kérdéséhez. Ez azt jelenti például, hogy *Az élettelen ökológiai tényezők I.* című lecke – amely nem tartozik közvetlenül a kutatás fókuszába – tárgyalja az *üvegházhatás* jelenségét mint környezeti problémát. Ugyanez a téma azonban később *A bioszféra jelene és jövője II.* című leckében is előkerül – ez utóbbi már a vizsgálat részét képezi. Így – a minél árnyaltabb kutatási eredmények érdekében – azok a leckék is előtérbe kerültek, amelyeknek a fő témája nem része a kutatás tárgyának, mégis tartalmazhatnak a kutatás szempontjából releváns információkat. A vizsgált tankönyv esetében így az alábbi leckék kerültek fókuszba:

A populációk és az életközösségek fejezeten belül: *Az élettelen ökológiai tényezők I.*

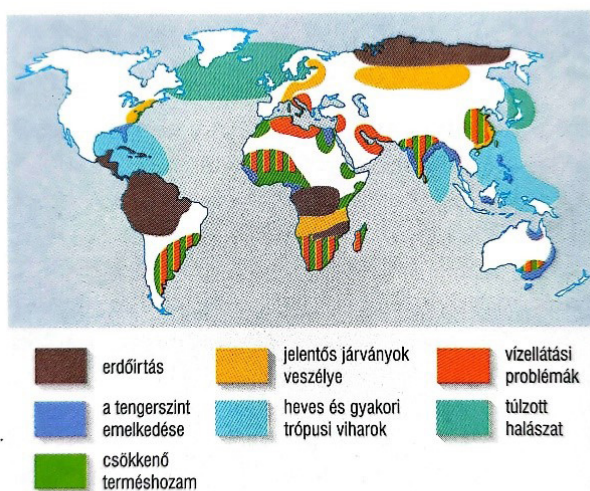
Az evolúció és bioszféra fejezeten belül: *A bioszféra jelene és jövője I.*; *A bioszféra jelene és jövője II.*; *A bioszféra jelene és jövője III.*; *A bioszféra jelene és jövője IV.*; *Környezetvédelem*; *Természetvédelem Magyarországon*; *A természet védelme nemzetközi szinteken* (Gál 2014, 48–51, 169–198).

Megjegyzendő, hogy *A bioszféra jelene és jövője I–IV.* címek meglehetősen általánosak; nem árulják el egyértelműen, hogy miről szólnak az adott leckék. Ennek következtében, ha csak a tartalomjegyzékből vagy a lecke címéből indulunk ki, legfeljebb erős sejtéseink lehetnek arról, mit tartalmaznak – a címek tág értelmezési lehetősége miatt (Gál 2014).

Nemcsak a vizsgált leckeire, hanem az egész tankönyvre jellemző, hogy *tipográfiai* jól elkülöníti az egyes részeket. A címeket nagyobb betűmérettel és félkövér kiemeléssel teszi hangsúlyossá, a leckeeken belüli alcímek pedig eltérő betűtípussal és mérettel jelennek meg, ami segíti a szöveg tagolását és az eligazodást. A törzsszövegben dőlt betűs kiemelések is előfordulnak, míg a kék háttérű mezőkben vastagon szedve jelennek meg a fogalmak és azok magyarázatai. A folyószöveget időnként megszakítják az adott témához kapcsolódó elgondolkodtató, problémafelvető kérdések és feladatok, amelyek újabb betűtípussal és világoskék színnel jelennek meg. A tankönyv szövege két hasábra törölve olvasható, ami alapvetően átláthatóvá tehetné a tartalmat. Ugyanakkor a szövegsűrűség, a képek, valamint a viszonylag kis betűméret miatt az oldalak zsúfolt hatást keltenek, ami nehezítheti az olvasást és a tartalom feldolgozását (Gál 2014).

Az *illusztrációs apparátus* vizsgálata során megállapítható, hogy a tankönyv törekszik arra, hogy bőségesen használjon képeket, ábrákat, grafikonokat – ezek mindegyike szorosan kapcsolódik a tananyaghoz. A törzsszövegben pontosan jelölve van, hogy egy-egy szövegrészlethez melyik ábra tartozik, ami hozzájárul a könnyebb értelmezéshez és a vizuális információk beépüléséhez. Minden illusztrációnak – legyen az kép, táblázat, diagram vagy grafikon – önálló címe van, ami elősegíti az eligazodást az anyagban. Emellett a legtöbb ábrához kérdés vagy feladat is kapcsolódik (lásd például 1. ábra).

1. ábra: Egy tankönyvi példa (ábra) és a hozzá kapcsolódó kérdés/feladat



170.1. Földünk egyes területein jelentkező problémák.

► *Hogyan lehetne ezeket a problémákat enyhíteni?*

© Oxford University Press

(Forrás: Gál 2014, 170)

A képek minősége és méretezése megfelelő, az ábrákon elhelyezett szövegek jól olvashatók. A *szöveg és kép arányát* tekintve az oldalak többségén a szöveg dominál. A fotók színvilága élénk és vizuálisan vonzó, ezzel szemben a táblázatok színösszeállítása kissé fakónak tűnik. Esztétikai szempontból azok az oldalak a leginkább figyelemfelkeltők, amelyeken legalább egy fotó is helyet kapott. Mindezek mellett azonban elmondható, hogy a tankönyv oldalai összességében igényesek és esztétikusan szerkesztettek (Gál 2014).

A tankönyvben szereplő *feladatokat* tekintve megállapítható – bár nem minden leckeiben van így –, hogy a törzsszövegek között kék betűszínnel szedett kérdések találhatók. Emellett – ahogy korábban már említésre került – a szöveghez kapcsolódó képekhez és ábrákhoz is társulnak kérdések, valamint minden lecke végén helyet kapnak az ellenőrző kérdések. A vizsgált lecekhez tartozó fejezetek végén

lévő összefoglaló feladatsorok többféle feladattípust tartalmaznak: például párosítást, szövegelemzést, rövid választ igénylő, illetve összetett választ megkövetelő kérdéseket. A szöveg közé ékeltek kérdések mindig az éppen tárgyalt tartalomhoz kapcsolódnak, de jellemzően nem szerepel rájuk konkrét válasz a tankönyvben. Ezek a feladatok a tanulók előzetes tudására, valamint más tantárgyakban szerzett ismereteikre is építenek, így elősegítik az ok-okozati összefüggések felismerését, és hozzájárulnak a komplex gondolkodás kialakításához. E kék betűvel kiemelt kérdések többsége önálló, páros vagy csoportos munkaformában is feldolgozható, de előfordul köztük eltérő jellegű, például érvelést igénylő feladat is. A tankönyv 181. oldalán például a fogyasztói társadalom működésével kapcsolatos állítások alapján a tanulónak az a feladata, hogy érveljenek a fogyasztói társadalom mellett vagy ellen (Gál 2014, 181). Bár ez a feladat is megoldható többféle munkaformában, mégis eltér az egyszerű kérdés-válasz típusú feladatokról. Mint korábban említettük, egyes képekhez és ábrákhoz is tartoznak külön feladatok. Ezek segítik, hogy a tanulók már az óra során aktívan gondolkodjanak, és folyamatosan összegezzék az addig megszerzett tudásukat (Gál 2014).

A *szociális viszonyulások* szempontjából a tankönyv leckéi kiemelkedő szerepet játszanak a tanulók edukálásában. Ez nem csupán a feldolgozott tartalmak tekintetében igaz: a leckék nemcsak felhívják a figyelmet a környezeti problémákra, hanem feltárják az azok mögött álló ok-okozati összefüggéseket is. Bemutatják, hogy a múlt – így például az ipari forradalom – milyen hatással van a jelenre, illetve milyen következményeket vetíthet előre a jövőre nézve. Ami azonban talán még ennél is fontosabb: a leckék nem állnak meg a problémák bemutatásánál, hanem megoldási javaslatokat is kínálnak. Ezek a javaslatok arra irányulnak, hogy miként lehetne mérsékelni a környezeti károkat, élhetőbb világot teremteni, valamint csökkenteni a globális problémák mértékét. Kiváló példa erre *A természet védelme nemzetközi szinten* című fejezet, amely a fenntartható fejlődés egyik legfontosabb céljára, a *szegénység felszámolására* irányítja a figyelmet. A fejezet hangsúlyozza, hogy ennek eléréséhez például elengedhetetlen a természeti erőforrásokkal való hatékonyabb gazdálkodás. Ugyanitt szó esik a környezetvédelem nemzetközi szabályozásáról is: a tankönyv ismerteti a megállapodást, amelynek értelmében az aláíró országok vállalták, hogy a jövőben olyan módszerekkel állítanak elő vegyi anyagokat, amelyek nem ártalmasak sem az emberiségre, sem a környezetre (Gál 2014, 195–198). Mindezek alapján megállapítható, hogy a tankönyv nemcsak a *problémák felismerését és tudatosítását* segíti elő, hanem a lehetséges megoldások keresésére és a következmények átgondolására is ösztönöz.

Megállapítható, hogy a képek és ábrák, valamint a kérdések és feladatok alkalmazása, illetve a *problémamegoldásra* irányuló törekvés révén a tankönyv hozzájárul a tanulási motívumok fejlesztéséhez is. Az *ismeretanyag tartalma* teljes összhangban áll mind a kerettanterv, mind az érettségi vizsgakövetelmények elvárásaival. Minden lényeges *fogalom* megjelenik és tisztázásra kerül, amelyek a középszintű érettségi követelményekben is szerepelnek (Gál 2014).

A tankönyveket nemcsak tartalmilag, hanem a felépítés és strukturáltság szempontjából is érdemes megvizsgálni, hogyan próbálnak megfelelni a *Z generáció igényeinek és életkori sajátosságainak*. A Z generáció tagjait nehéz tartósan le-

kötni, mivel a hétköznapijaik jelentős részét az internet és a közösségi média tölti ki. Ennek következtében rengeteg vizuális és interaktív inger éri őket, és az iskolai tanóráktól is hasonló impulzusokat várnak el. Figyelmüket nehéz hosszabb időn keresztül fenntartani, ugyanakkor jellemző rájuk a tudás iránti erős érdeklődés – de ezt gyorsan és azonnal szeretnék kielégíteni, hiszen az internet révén a válaszokat néhány kattintással elérhetik. Kedvelik az izgalmas, őket megszólító témák mélyebb megértését, szeretik az összefüggések feltárását. Ugyanakkor gyakran nehézséget okoz számukra a nagyobb mennyiségű szöveg értelmezése és feldolgozása (Tari 2011).

E szempontokat figyelembe véve a vizsgált tankönyv tartalmilag és formailag is éppen a befogadhatóság határán mozog a Z generáció számára. A feladattípusok megfelelnek az elvárásoknak: találunk bennük vitaindító, érvelő, gondolkodtató feladatokat, sőt olyat is, amelynek megoldásához az internet használata szükséges. Bár maga a nyomtatott tankönyv nem tekinthető internetközpontúnak, rendelkezik digitális változattal is. Mivel azonban a jelen kutatás alapját a nyomtatott formában megjelent és elérhető tankönyvek képezik, így ennek a tankönyvnek nem – és más tankönyvnek sem – vizsgáltuk a digitális változatát (Gál 2014). A tankönyv számos képet tartalmaz, amelyek élénk színvilágúak, jó minőségűek és vizuálisan is vonzóak. A táblázatokban szereplő adatok érdekesek és informatívak, így ezen a téren a tankönyv jól alkalmazkodik a tanulók igényeihez. Ugyanakkor a Z generációs diákok számára már kevésbé befogadható a szöveg mennyisége és nagysága. A fentebb említett jellemzők miatt a tanulók inkább vizuálisan, képekben gondolkodnak, és a hosszú szövegek, valamint az apró betűméret nem ösztönzi őket tanulásra (Gál 2014).

Az *életkori sajátosságok* szempontjából ugyanakkor elmondható, hogy a tankönyv többféleképpen is motiválja a tanulókat. A feladatok, a tartalmi felépítés és a problémaközpontú megközelítés – amikor egy adott problémára megoldási lehetőségeket is kínál – mind hozzájárulnak a tanulói érdeklődés felkeltéséhez. Emellett komplex képek és következtetések megfogalmazására sarkallja őket, illetve ösztönzi, hogy a tanulók felelősségteljes állampolgárok legyenek, akik megóvják a környezetüket saját maguk és a jövő generációja számára.

Lénárd Gábor (2013): *Biológia 12. című tankönyvének elemzése*

A tankönyv felépítésének vizsgálata

A tankönyvet fellelmezve, a tartalomjegyzék után egy bevezető rész található, amely a könyv tudatos használatában segíti a tanulót. A főszöveg normál betűtípussal íródott, a fontosabb fogalmakat vastagon, barna színnel emeli ki, emellett a lényeges fogalmakra még dőlt betűtípussal is felhívja a figyelmet. A könyv halványzöld, négyzet alakú piktogramot is használ, amelyhez kisebb betűmérettel szedett szövegrészek tartoznak. Ezek a kiegészítő ismeretanyagok a törzsszöveget bővítik vagy egészítik ki, gyakran tudománytörténeti érdekességeket is bemutatva. A *Bevezetésben* leírtak alapján ezek a részek külön figyelmet szentelnek az egészségvédelemmel és a

helyes életmóddal kapcsolatos tudnivalóknak is. Fontos megjegyezni, hogy ezekben a kiegészítő szövegekben is előfordulnak vastag vagy dőlt betűs kiemelések, ám a vastag betűs szavak itt fekete színnel jelennek meg (Lénárd 2013).

A könyv oldalainak alján – az oldalszám mellett – az adott fejezet címe is szerepel, ami segíti a tanulók tájékozódását a tananyagban. Ugyanakkor még hatékonyabb lenne, ha a konkrét lecke-címek is feltüntetésre kerülnének. A leckék kérdésekkel és feladatokkal zárulnak, amelyek szorosan kapcsolódnak az adott tananyaghoz, lehetőséget adva a diákoknak a tudásuk ellenőrzésére. Ezeket a feladatokat zöld háttérű téglalapok emelik ki a szövegben. A fejezetek végén rövid összefoglaló szöveg található, amely a legfontosabb tudnivalókat rendszerezi. Ez különösen hasznos az egyéni tanulás során, mivel áttekinthetővé teszi a fejezet fő mondanivalóját (Lénárd 2013).

A tankönyv végén *Név- és tárgymutató* található, amelyben betűrendben szerepelnek a könyvben előforduló fogalmak és kifejezések, oldalszámokkal ellátva, ezzel is megkönnyítve a tankönyvi keresést. A mutatóban egyes szavak előtt csillag (*) jelölés található, amely az érettségi vizsgakövetelményekben is szereplő fogalmakat mutatja (Lénárd 2013).

A tankönyv leckéinek vizsgálata

Mivel a kutatás témája a természet- és környezetvédelem, valamint a fenntarthatóság köré szerveződik, a vizsgálat kizárólag azokra a fejezetekre és leckékre terjed ki, amelyek ezekkel a kérdéskörökkel foglalkoznak. A *Biológia 12.* című tankönyv esetében ez a következő részeket érinti:

Az élővilág és környezete fejezeten belül: *A hőmérséklet mint környezeti tényező.*

A biomok és a bioszféra fejezetből: *A bioszféra és a természetvédelem, valamint A bioszféra és a környezetvédelem.*

A bioszféra evolúciója fejezetben: *Az ember környezetének változása.* (Lénárd 2013, 39–40, 105–113, 152–155)

A teljes tankönyvre – tehát nemcsak a vizsgált leckékre – jellemző, hogy *tipográfiai szempontból* változatos megoldásokat alkalmaz. A leckék címe nagyobb méretű, barna színnel szedett betűtípussal jelenik meg. A szerző által hangsúlyosnak ítélt szavakat és kifejezéseket szintén barna színű, félkövér betűvel emeli ki. Az ugyanúgy lényegesnek ítélt szavak egy másik része dőlt betűtípust kapott. A törzsszöveg tagolása esztétikus, a betűméret viszonylag nagy, ami megkönnyíti az olvasást és elősegíti az információk befogadását (Lénárd 2013).

A tankönyv törzsszövege két hasábra szedve jelenik meg. Ami zavaró lehet a diákok számára, hogy az új leckék nem mindig új oldalon kezdődnek, hanem előfordul, hogy a tankönyvi oldal egyik fele még a régi leckéhez kapcsolódik, a másik fele pedig már egy új anyag része. Ráadásul nem minden esetben különülnek el egymástól a leckék. A törzsszövegbe halványzöld négyzettel jelölt kiegészítő ismeretanyagok is beékelődnek. Ezek kisebb betűmérettel jelennek meg, ám mivel a jelölésük nagyon minimális, nem mindig egyértelmű, hogy ezek valóban kiegészítő tartalmak-e. A leckék végén tudásellenőrző kérdéseket találunk, amelyek lehetőséget biztosítanak a tanulók számára, hogy felmérjék, mennyire sikerült megérteniük

az adott lecke főbb tartalmi elemeit. A fejezetek végén összefoglaló részt is elhelyeztek, amely tömören – egy vajszerű téglalapban – foglalja össze a legfontosabb tudnivalókat. Ez segíti a tanulókat gondolataik rendszerezésében és a tananyag áttekintésében. Ezekhez az összefoglalókhoz már nem társulnak feladatok, így nem alkalmasak a tényleges tudás ellenőrzésére, csupán információs szerepet töltenek be (Lénárd 2013).

Az *illusztrációk* vizsgálata alapján megállapítható, hogy a tankönyv számos képet és ábrát tartalmaz, amelyek elősegítik az ismeretek könnyebb és gyorsabb elsajátítását. A képek és ábrák számozással rendelkeznek, amelyek a folyószövegbe, azaz a törzsszövegbe és a kiegészítő anyagba vannak beillesztve. Minden kép és ábra alatt szerepel felirat, amely pontosítja, hogy mit ábrázolnak, illetve mit lehet leolvasni róluk – ezáltal erőteljesebb kapcsolat jön létre a szöveges és a vizuális tartalom között. A fényképek elemzése során megállapítható, hogy bár színesek, több esetben fakónak tűnnek, nem elég élénkek, és ez rontja az esztétikai értéket. Annak ellenére, hogy az oldalakon nem marad szabad felület, a tördelés nem kelt zsúfoltságérzetet – ez feltehetően részben a megfelelő betűméretnek is köszönhető (Lénárd 2013).

A lecekben szereplő *kérdések és feladatok* vizsgálata alapján megállapítható, hogy azok túlnyomó része nem lép túl az adott tananyag közvetlen tartalmán. Többségük nem ösztönzi a tanulókat arra, hogy a leckében tanultakat továbbgondolják vagy új összefüggésekre jussanak. Hiányoznak azok a kérdések, amelyek a kritikai gondolkodást vagy a problémaérzékenységet fejlesztenék, illetve önálló véleményalkotásra motiválnák a diákokat (Lénárd 2013).

A *szociális viszonyulások* szempontjából a lecek tartalma jól strukturált. Ráirányítják a figyelmet egy-egy probléma kiindulópontjára, jelenlegi állapotára, eddigi következményeire, valamint a jövőbeni várható hatásokra. Erre jó példa *A bioszféra és a környezetvédelem* című lecke, amely az ember és az élővilág kapcsolatát az ipari forradalom előtti időszaktól kezdve mutatja be. Ismerteti az azóta bekövetkezett változásokat, azok környezeti hatásait, és ezek jelenre, illetve jövőre gyakorolt következményeit (Lénárd 2013, 110–113).

Teljesül az az elemzési szempont, miszerint foglalkozik a természeti környezet védelmével, annak megóvására ösztönöz. Felhívja a figyelmet a veszélyeztetett növény- és állatfajokra, valamint ezek kihalásának lehetséges ökológiai következményeire, illetve a természetben okozott károokra (Lénárd 2013).

Az *ismeretanyag* részletesebb vizsgálata, valamint a 2012-es NAT-hoz készült kerettanterv és a középszintű érettségi vizsgakövetelmények összevetése alapján megállapítható, hogy a tankönyv elsősorban a kerettantervi elvárásoknak kíván megfelelni. Egy középszintű érettségi vizsgára való felkészüléshez azonban önmagában nem elegendő: az érettségihez kapcsolódó *fogalmakat* nem minden esetben tisztázza megfelelően, sőt egyes témák teljesen hiányoznak. Például *Az ember környezetének változása* című leckében ugyan szó esik a hulladék káros hatásairól, de nem kerülnek tárgyalásra a hulladéktípusok, azok kezelési módjai (csupán azt említi meg, hogy a szemét elégetéséből energiát lehet nyerni), illetve a szelektív hulladékgyűjtés előnyei és az újrahasznosítás – jöllehet ezek az érettségi követelmények között szerepelnek (Lénárd 2013, 152–156). A fogalmak kapcsán

további hiányosságként említhető, hogy egyes érettségi szempontból elvárt fogalmak nem jelennek meg sem az érintett leckékben, sem pedig a *Név- és tárgymutatóban*, ugyanakkor a vizsgára történő felkészülés során ezek ismerete elengedhetetlen volna. Ilyen például az *ökológiai lábnyom* vagy a *globális felmelegedés* kifejezés (Lénárd 2013). Bár a tankönyv a *környezeti és természeti problémák* bemutatása mellett kitér azok megoldási lehetőségeire és törekvéseire is, nagyon kevés olyan típusú feladat vagy kérdés található benne, amely a tanulókat önálló gondolkodásra, problémamegoldásra, továbbgondolásra ösztönözné. A *témák iránti érdeklődést* nemcsak a leckék ismeretanyaga, hanem a hozzájuk kapcsolódó ábrák is igyekeznek fenntartani. Emellett interaktívabb típusú feladatok is helyet kapnak, például a „*Nézz utána!*” jellegű kérdések (Lénárd 2013).

Mindent egybevetve a tankönyv a *Z generáció igényeinek* abból a szempontból teljesen megfelel, hogy a szövegmennyiség nem túl nagy, a betűméret pedig viszonylag nagyobb. A szöveg és a képek aránya megközelítőleg egyensúlyban van, ami fiatal olvasók számára különösen vonzó lehet, hiszen az oldalak nem keltenek zsúfolt hatást. A tankönyv számos képet és ábrát tartalmaz, azonban ezek minősége nem minden esetben megfelelő, ami csökkentheti a kiadvány (vizuális) vonzerejét. Hiányként értelmezhető, hogy nem találhatók benne érvelést vagy vitát ösztönző feladatok, melyek komplexebb gondolkodásra ösztönöznék a tanulókat. A tankönyv ugyanakkor figyelembe veszi az életkori sajátosságokat: olyan problémák jelennek meg benne, amelyek megoldásában a diák is aktív szerepet vállalhat. Az identitásfejlődésnek fontos része a felelősségvállalás, amelyre a vizsgált leckék és az azokhoz kapcsolódó kérdések nagy hangsúlyt fektetnek.

A Mozaik Kiadó és a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó biológia-tankönyveinek összehasonlítása

Miután mindkét tankönyv (Gál 2014; Lénárd 2013) külön-külön elemzésre került, érdemes egymással is összevetni azokat. Az összehasonlítás szempontjai lényegében megegyeznek az egyéni elemzések főbb fókuszpontjaival: a törzsanyag tartalma (témák, fogalmak), az illusztrációs apparátus, a feladatok jellege, a szövegmennyiség, a tankönyv felépítése, valamint az életkori és generációs sajátosságok figyelembevétele.

A Gál Béla által írt (a továbbiakban: Gál-féle) és a Lénárd Gábor által írt (a továbbiakban: Lénárd-féle) tankönyv tartalma a vizsgált témakörök megjelenését tekintve nagyrészt megegyezik. A *törzsanyag* alappillérei ugyanazok, a mélységük, illetőleg a fogalomhasználat az, amiben a leginkább eltérnek egymástól. Mindkét tankönyv megemlíti például az ipari forradalmat mint a környezetkárosítás fő okozóját, valamint a népességszám növekedését, amely együtt jár az erőforrások hiányával. A *globalizáció* és a *globális problémák* mint fogalmak azonban kizárólag a Gál-féle tankönyvben kerülnek említésre és részletesebb kifejtésre (Gál 2014). A *környezetkárosító tényezőkkel* kapcsolatban is ugyanez a helyzet. Mindkét tankönyv ír a *víz-, talaj- és levegőszennyezésről*, a *hulladékról* mint civilizációs termékről, de az *éghajlatváltozás (klímaváltozás)* jelensége – legalábbis a vizsgált fejezetek alapján – nem kap helyet a Lénárd-féle tankönyvben (Lénárd 2013). A *hulladékszennyezés* témájának feldolgozása szintén kevésbé részletes: nem jelennek meg

a *hulladék típusai*, illetve a *szelektív hulladékgyűjtés*. A természetvédelem hazai lehetőségeinek bemutatásakor is hasonló különbség tapasztalható. A Gál-féle tankönyv felsorakoztatja Magyarország összes nemzeti parkját, és részletesen jellemzi is azokat, míg a Lénárd-féle kötet csupán említést tesz ezek létezéséről és rendeltetéséről, illetőleg egy térkép segíti a parkok földrajzi elhelyezkedésének beazonosítását (Gál 2014; Lénárd 2013).

Ami a *fogalomhasználatot* illeti, az a következtetés vonható le, hogy a Gál-féle könyv nemcsak a kerettantervnek, hanem az érettségi vizsgakövetelményeknek is igyekszik megfelelni (Gál 2014). A tankönyvben megtalálható a lehető legtöbb olyan fogalom, amelyet az említett követelmények előírnak (Kerettanterv 2012; Biológia érettségi 2015). A fogalmak csoportosítása tudatos (*Fogalomtár*, *Új szavak jegyzéke*), és egyértelműen jelöli, hogy melyik fogalom melyik szintű vizsgához tartozik. A Lénárd-féle tankönyv e tekintetben nem mutat hasonló szintű tudatosságot (Lénárd 2013). A *globális éghajlatváltozás* és az *ökológiai lábnyom* fogalma például teljesen kimarad belőle, noha ezek a középszintű érettségi vizsgakövetelmények részei. Ezzel szemben olyan fogalmak, mint a *városiasodás* és a *biodiverzitás* szerepelnek benne, jóllehet ezek az emelt szintű érettségi anyaghoz tartoznak (Lénárd 2013). A fogalmak tankönyvi megjelenítését tekintve megállapítható, hogy mind a Gál-féle, mind a pedig Lénárd-féle kötet igyekszik a legfontosabb fogalmakat a tankönyv végén egy helyen összegyűjteni. A Gál-féle könyv külön szedte a *Fogalomtárból* a közép- és az emelt szintű érettségihez szükséges fogalmakat, sőt azokat még el is különítette egymástól. A Lénárd-féle tankönyvben a fogalmak egy közös jegyzékben szerepelnek; ezeknél jelölve van, hogy melyik kapcsolódik az érettségihez, ám az már nincs feltüntetve, hogy közép- vagy emelt szintű vizsgához szükséges-e az adott kifejezés (Gál 2014; Lénárd 2013).

Az *ismeretanyagok megjelenítésével* kapcsolatban – az elemzések során összegyűjtött információk, valamint a kerettanterv és az érettségi követelmények áttekintése alapján – az a következtetés vonható le, hogy a Gál-féle tankönyv a 2012-es NAT-hoz készült kerettantervhez, valamint az érettségi vizsgakövetelményekhez is megfelelően igazodik (Gál 2014; Kerettanterv 2012; Biológia érettségi 2015). Ezzel szemben a Lénárd-féle tankönyv elsősorban a kerettantervhez illeszkedik. Egy középszintű érettségi vizsgára való felkészüléshez önmagában nem nyújt elegendő tudást a tanulók számára; a tananyag elsajátításához mindenképpen szükség van tanári kiegészítésre, magyarázatra és az órán készült jegyzetekre (Lénárd 2013; Kerettanterv 2012; Biológia érettségi 2015).

Az *illusztrációs apparátust* tekintve mindkét tankönyv igyekszik a lehető leg többféle ábrázolási módot alkalmazni: fényképeket és ábrákat egyaránt. A vizsgált fejezetekben a Gál-féle könyv több táblázatot és grafikont is használ, amelyek mind a természet- és környezetvédelemhez kapcsolódnak. A Lénárd-féle könyvben azonban az érintett fejezetekben nincsenek táblázatok, a fotók minősége pedig gyengébb a Gál-féle tankönyvhöz képest: kevésbé élesek, és a színek sem olyan élénkek (Gál 2014; Lénárd 2013).

A *szöveg és kép aránya* szintén fontos szempont. Mindkét tankönyv ügyel arra, hogy az adott tananyaghoz megfelelő minőségű és mennyiségű ábrát illesszen. A Gál-féle könyv azonban sokszor a tudományos tartalom mennyisége miatt a képek

és ábrák rovására csökkenti azok számát egy-egy oldalon. Ezért – illetve a betűméretet tekintve is – az oldalak olykor túl lexikon- vagy szakkönyvszerűnek hatnak, a szöveg mennyisége és sűrűsége pedig kifejezetten zsúfolt benyomást kelthet (Gál 2014). Ezzel szemben a Lénárd-féle tankönyv szerkesztése oldottabb: szinte minden oldalon több kép található, a törzsszöveg betűmérete nagyobb, így a könyv oldalai barátságosabbak és hivatogatóbbak, mivel nem tömör szövegrészekből állnak. A tankönyv szerkesztése és összeállítása során tehát nemcsak a tudományos tartalom minősége, hanem annak mennyisége is meghatározó – különösen, ha figyelembe vesszük, hogy a könyv milyen korosztálynak készül, és az adott korosztály milyen életkori sajátosságokkal rendelkezik, amelyek hatással vannak a tanulásra (Lénárd 2013).

A *generációs preferenciákat* tekintve nehéz egyértelműen megállapítani, hogy melyik tankönyv kedvez inkább a Z generációs tanulóknak. A feladatok típusa és mennyisége, valamint a képek minősége miatt a Gál-féle kötet jobban illeszkedik a célcsoport igényeihez, ám a szöveg mennyisége és a szöveg-kép arány tekintetében – a szakirodalom megállapításai alapján (lásd Tari 2011) – a Lénárd-féle kötetet forgatják szívesebben (Gál 2014; Lénárd 2013). Összességében megállapítható, hogy mindkét tankönyv a generációs igényeknek való megfelelésre törekszik, de egyik sem teljesíti maradéktalanul ezt a célt.

Gál Béla (2022): *Biológia 10. című tankönyvének elemzése*

A tankönyv általános jellemzése

A Mozaik Kiadó 2020-as NAT alapján írt tankönyve nem szerepelt a 2022/2023-as tanév hivatalos tankönyvjegyzékén. Ennek ellenére az elemzés és összehasonlítás részét képezi, mivel jól szemlélteti, hogyan és miben változott a kiadvány a korábbi, 2012-es NAT szerint készült változathoz képest (Gál 2022).

A tankönyvet fellapozva először a *Tartalomjegyzék*, majd az *Előszó* fogadja az olvasót. Az *Előszó* célja, hogy bemutassa a könyv használatának módját, ismertesse annak elemeit, és rávilágítson arra, hogy ezek miként tudnak segíteni a tanulásban. A szerző itt arról is beszámol, hogy a tankönyvirás során milyen szempontokat vett figyelembe. A szempontok között szerepelt a szakmai tartalom korszerűsítése, a biológiai fogalmak pontos ismeretének és használatának biztosítása, a kiegészítő részek és tartalmak szerves beépítése a tananyagba, valamint azok alkalmassá tétele a szövegértés és elemzés fejlesztésére. További cél volt, hogy egyes részletek véleménynyilvánításra ösztönözzenek, és a diákok gondolkodása – különösen a problémák elemzése terén – fejlődjön (Gál 2022, 6).

A legfontosabb ismeretek vastag, félkövér vagy dőlt betűvel szerepelnek. Világoskék négyzetben – félkövér betűtípussal – a legfőbb fogalmak találhatók. A zöldes színes sáv mellett kiegészítő anyagok és érdekességek kapnak helyet. A feladatok és kísérleteírások világoskékkel, eltérő betűtípussal jelennek meg. A tankönyv többféle feladattípust alkalmaz, például egyéni feladatok, csoportfeladatok, kísérlet/vizsgálódás/mérés, kiselőadás/prezentáció, internetes feladat, illetve a kiadványhoz kapcsolódó digitális tartalom. Ezek megkülönböztetésére pedig

különböző ikonokat használ. Az „*Ellenőrizd a tudásod!*” rész a tananyagok végén helyezkedik el, és lehetőséget ad a tanulóknak arra, hogy felmérjék, mennyire értették meg és sajátították el a tartalmat. Az összefoglaló feladatokhoz tartozó megoldások a könyv hátuljában kaptak helyet (Gál 2022).

A tankönyv leckéinek vizsgálata

A kutatás a természet- és környezetvédelem, valamint a fenntarthatóság témaköreit vizsgálja. Ennek megfelelően ebben a tankönyvben is azok a fejezetek és leckék kerültek górcső alá, amelyekben e témák hangsúlyosan jelennek meg:

A Föld és a Kárpát-medence életközösségei fejezetből: *Az élettelen ökológiai tényezők I.*; *Az élettelen ökológiai tényezők II.*; *Az élettelen ökológiai tényezők III.*; *Az ökológiai stabilitást veszélyeztető tényezők.*

Az Ember és bioszféra fejezet teljes anyaga (Gál 2022, 148–159, 173–175, 196–216).

Ezeknek az anyagoknak a behatóbb vizsgálata lehetőséget ad arra, hogy a két, Mozaik Kiadó gondozásában megjelent tankönyvet (Gál 2014, 2022) összehasonlítva választ kapjunk arra a kérdésre, hogy melyik felel meg jobban a generációs igényeknek. A végső összegzésben pedig mind a négy vizsgált tankönyv kapcsán levonhatók a témához kapcsolódó következtetések.

A tankönyv jól alkalmazza a különböző *betűméreteket, típusokat, stílusokat és színeket*. Következetes jelöléseket használ az új és fontos fogalmak megjelenítésére és a figyelem felkeltésére. A nyomatékositás érdekében a szerző ezeket világoskék négyzetbe helyezte. A törzsszöveget néhol világoskék betűszínnel és eltérő betűtípussal szedett, különféle ikonokkal ellátott utasítások vagy kérdések szakítják meg. A sorok közötti távolság az éppen megfelelő és a kissé szoros határán helyezkedik el. Azok az oldalak, ahol több a szöveg, kevesebb a képi illusztráció, és még kiegészítő anyagot is tartalmaznak, zsúfolt összképet nyújtanak, ami nem túl hívogató egy Z generációs tanuló számára (Gál 2022).

Az illusztrációs apparátust tekintve elmondható, hogy a tankönyv rendkívül szép, színes, tónusos és jó minőségű fotókat használ, és ugyanez a megállapítás az ábrákra és rajzokra is érvényes. A táblázatokhoz használt halvány, pasztell földszínek azonban kissé egyhangú hatást keltenek. Minden képhez és ábrához tartozik egy jelölőszám, ezek azonban nem jelennek meg a szövegben, hogy egyértelművé tegyék, az adott ábra konkrétan melyik szövegrészhez vagy gondolathoz kapcsolódik. A tanulóknak önállóan kell felismernie a szöveg és a kép közötti kapcsolatot. Minden képnek és ábrának van címe, sőt akadnak olyanok is, amelyekhez kérdések és/vagy feladatok kapcsolódnak (Gál 2022). A tipográfiai és illusztrációs apparátust együtt vizsgálva egyértelműen megállapítható, hogy a tankönyv igényesen és esztétikusan van megszerkesztve, ezáltal képes az esztétikai érzék erősítésére (Gál 2022).

A kérdéseknél és feladatoknál maradván – ahogyan az korábban már említésre került – a tankönyv többféle feladattípussal dolgozik, és ugyanez a vizsgált fejezetekre is igaz. Találhatók benne olyan feladatok, amelyek az interneten való keresésre ösztönzik a diákokat (lásd 2. ábra). Ez abból a szempontból hasznos, hogy rávezetik, megtanítják a tanulókat arra, hogyan lehet tanulási céllal használni az internetet és annak keresőfelületeit.

2. ábra: Interneten való keresésre ösztönző tankönyvi feladat



Tartsatok bemutatót a Csernobilban 1986-ban bekövetkezett atomerőmű-katasztrófáról! Hasonlítsátok össze a fukusimai katasztrófával (kiváltó okok, sugárterhelés, áldozatok száma stb.)! Nézzetek utána, milyen lépéseket tett a német kormány a németországi atomerőművekkel kapcsolatban!

(Forrás: Gál 2022, 203)

A tankönyvben az egyszerű „fogalmazd meg” típusú feladatok mellett vitaindító, érvelő, valamint kiselőadást vagy projektbemutatót ösztönző feladatok is vannak. Ez utóbbi esetében a diákok támpontokat is kapnak arról, hogy a bemutatóban minek kell feltétlenül szerepelnie. A fejezetek végén összefoglaló feladatok is helyet kaptak, melyek többféle típusba sorolhatók: párosító, szövegértésen alapuló, rövid választ igénylő, térképre épülő, valamint szövegkiegészítést kívánó feladatok (Gál 2022).

A vizsgált tananyagrészek alapján kijelenthető, hogy a fejezetek és leckék mind az *élet tiszteletére nevelnek*, és arra, hogy az embernek óvnia kell környezetét, ezáltal pedig a társadalmat szintén. Az *ismeretanyag tartalmáról* elmondható, hogy a szerző igyekezett megfelelni a kerettantervi és érettségi vizsgakövetelményeknek egyaránt. Mint korábban említésre került, világoskék színnel különböző feladatok és kérdések is szerepelnek a tankönyvben. Ezek között találhatók olyan *tevékenységjavaslatok*, amelyek a kerettantervben rögzített gyakorlati lehetőségekhez kapcsolódnak. A kerettantervben szereplő javaslatok között megjelenik például az ökológiai lábnyom kiszámítása, amely feladat a vizsgált tankönyvben is megtalálható (Gál 2022; Kerettanterv 2020; Biológia érettségi 2021).

A tankönyv leckéi – már a témájukból adódóan is – számos *problémára* irányítják rá a figyelmet: bemutatják, honnan ered egy adott probléma, jelenleg milyen szinten áll, eddig milyen következményei mutatkoztak, és hosszú távon még milyen következményekkel járhat. Ezt követően ismertetik, hogy eddig milyen megoldások születtek az adott probléma vagy problémák kezelésére (Gál 2022).

A *tanulók érdeklődését* változatos feladatokkal tartja fenn. Igyekszik érdekessé tenni a tananyagot, amit részben azzal ér el, hogy a törzsszöveget folyamatosan kérdésekkel és feladatokkal szakítja meg. Ez különösen fontos, mivel a könyvben jelentős mennyiségű folyószöveg található, amely ráadásul nem a legnagyobb betűmérettel van szedve, így önmagában nem feltétlenül vonzó a *Z generációs tanulók* számára. A feladatok tartalma és típusa azonban más képet mutat. A könyv nagy lehetőséget biztosít az interaktivitásra, mivel sokféle feladattípust tartalmaz, amelyek egy részét internetes forrásokhoz kapcsolja. Emellett projektfeladatokat is bőségesen kínál, amelyek révén a tanulók egy-egy témát mélyebben körbejárhatnak, alaposabb ismereteket szerezhetnek, a komplex gondolkodásukat pedig fejleszthetik, ezáltal az életkori sajátosságaikból adódó igényüket is ki tudják elégíteni.

Szerényi Gábor (2020): *Biológia 9–10. című tankönyvének elemzése*

A tankönyv felépítésének vizsgálata

A tankönyv struktúrája meglehetősen egyszerű. A *Tartalomjegyzék*en kívül nem található benne plusz oldalak: nincs előszó, tipográfiai vagy ábramagyarázat, amely ismertetné, mit, miért és hogyan jelöltek a könyvben. Hiányzik a fogalomtár vagy bármilyen más szójegyzék. A *Tartalomjegyzék* után a kötet *in medias res* módon, közvetlenül az első fejezettel indul (Szerényi 2020).

A tankönyv leckéinek vizsgálata

A vizsgálat minden olyan fejezet leckéjére kiterjedt, amelyekben a természet- és környezetvédelem, valamint a fenntarthatóság valamely kulcsfogalma megjelent a kerettanterv és a középszintű érettségi vizsgakövetelmények alapján. Ide tartoznak:

Az *Életközösségek* témán belül: A *bioszféra*, valamint A *bioszféra és a környezetvédelem*.

A *Kárpát-medence természeti értékei* témakörből: *Természetvédelem Magyarországon*.

A teljes *Fenntarthatóság* fejezet.

A *Rendszerbiológia és evolúció* fejezetből: *Az ember és a természet* (Szerényi 2020, 176–185, 210–215, 218–242, 298–299).

Előszó és könyvismertető híján a kötet elején semmi nem hívja fel a figyelmet arra, hogy a legtöbb lecke végén található egy olvasmányos rész az adott tananyaghoz kapcsolódó érdekességekkel, amelyekhez esetenként feladat is társul. Előfordul az is, hogy a könyv kísérletek elvégzésére vonatkozó feladatokat közöl. A törzsszöveghez időnként egy élénk piros sávval kérdések és feladatok kapcsolódnak, amelyek interaktivitásra ösztönzik a tanulókat. A fejezetek végén, az összefoglaló részben pedig olyan feladatok és kérdések találhatók, amelyek az adott tananyagban tanultakra építenek (Szerényi 2020).

A *tipográfia* változatos, a tankönyv különböző betűméreteket, -típusokat és -színeket alkalmaz, mindezt végig következetesen. A leckék címét nagyméretű, piros szám jelzi, a címek fehér színűek. A fontosabb szavak és kifejezések dőlt vagy vastag betűvel vannak kiemelve. A lapok szélén nagy, fehér betűkkel szerepelnek a fejezetcímek, míg az oldalak tetején, piros sávban, az adott lecke címe is olvasható.

Az *illusztrációs apparátus* igényes: a könyv színes és vizuálisan gazdag, számos képet és ábrát tartalmaz. Érdemes kiemelni, hogy egyes ábrákhoz – a Mozaik Kiadó tankönyveihez hasonlóan (Gál 2014, 2022) – feladatok is kapcsolódnak (Szerényi 2020).

A *szöveg és kép aránya* – különösen a Z generáció igényeit figyelembe véve – megfelelő. Ugyanakkor előfordulnak olyan oldalak, ahol kevés vagy egyáltalán nincs kép. A sorok közötti távolság szintűgy megfelelő, illetve az oldalak – a felépítésüknek is köszönhetően – jól átláthatóak, nem keltenek zsúfolt hatást. A szöveg a diákok számára közérthető, de időnként olyan tudományos kifejezéseket tartalmaz, amelyek – magyarázat híján – nehezen érthetők a tanulók számára. A *harmonikus*

szót például megmagyarázza, hogy a mondatban, ahol megtalálható, a *fenntartható* kifejezés szinonimája, de a *prognosztizál* szó jelentését már nem tisztázza, és a szövegkörnyezetből sem feltétlenül következtethető ki egy serdülő számára (Szerényi 2020, 224, 225).

A tankönyv a témákkal és a *felvetett problémákkal*, valamint azok következményeinek bemutatásával érzékenyíti a diákokat a környezetvédelem és a fenntarthatóság globális kihívásaira. Megoldási javaslataival, továbbá azzal, hogy arra ösztönzi a tanulókat, gondolják végig, mivel ártanak, illetve mivel javíthatnak saját környezetükön, arra sarkallja a tanulókat, hogy védjék azt (Szerényi 2020).

A leckékben előforduló *fogalmak* összhangban állnak a kerettantervvel és az érettségi vizsgakövetelményekkel. A tankönyv ezeket kontextusba helyezve definiálja. A *feladatok* is rendkívül változatosak, egyéni, páros, csoportos és projektmunkákra egyaránt lehetőséget nyújtanak. Folyamatos *kutatásra és információkeresésre* ösztönöz, a tanulókat aktív órai részvételre motiválja. Ez az *életkori sajátosságok és a Z generáció igényei* miatt is kiemelten fontos. A feladatok segítségével a Z generáció tagjai könnyebben elmélyedhetnek egy-egy témában, ami lehetővé teszi számukra az alaposabb tudás megszerzését. Az elmélyült tudás pedig hozzájárulhat identitásuk és felelősségvállalásuk fejlődéséhez, így nagyobb eséllyel válnak olyan felnőttekké, akik tudatosan odafigyelnek a környezetükre (Szerényi 2020).

Az Oktatási Hivatal és a Mozaik Kiadó tankönyvének összehasonlítása

Összességében elmondható, hogy a két tankönyv között – tartalmukat tekintve – nincs lényegi különbség. Látszólagos eltérés – amely a vizsgálat szempontjából nem releváns – abban mutatkozik, hogy a Mozaik Kiadó által kiadott (a továbbiakban: Gál-féle) tankönyv jóval kisebb, mint az Oktatási Hivatal (a továbbiakban: Szerényi-féle) tankönyve (Gál 2022; Szerényi 2020). Mindkét tankönyv törekszik a generációs és életkori igények kielégítésére, ennek megfelelően a feladatok típusa is nagyon hasonló. Mindkettőben megtalálhatók a csoportos, projekt- és kísérletezős feladatok, valamint a törzsszöveget megszakító (közbeiktatott) kérdések és feladatok (Szerényi 2020; Gál 2022).

A Gál-féle tankönyv annyiban nyújt többet, hogy az *Előszó*ban feltünteti a tankönyvben előforduló jelöléseket és azok jelentését. Emellett az összefoglaló feladatok típusai változatosabbak, és megoldások is tartoznak hozzájuk (Gál 2022). Lényegében mindkét tankönyv igyekszik a lehetőségeihez mérten a legtöbb tudásanyagot nyújtani a vizsgált témákról; felelősségteljes állampolgárok nevelésére törekszenek (Gál 2022; Szerényi 2020).

A Mozaik Kiadó tankönyvei „régén és most”

A Mozaik Kiadó a 2012-es és a 2020-as NAT-hoz is megjelentetett tankönyvet, így érdemes összevetni, milyen lényegi változások történtek az új kiadásban a korábbihoz képest (Gál 2014, 2022). A két, Gál-féle kötet első ránézésre nagyon hasonló, azonban az új kiadás számos újítást tartalmaz, elsősorban a könyv struktúráját illetően. Mindkettő elején megtalálható a *Tartalomjegyzék* és az *Előszó*, amely ismerteti a könyvben használt jelöléseket, valamint bemutatja a tankönyv elkészítésének elveit és felépítését.

Az új kiadás vizsgálata során megállapítható, hogy hiányoznak belőle bizonyos részek, nevezetesen a *Fogalomtár* és az *Új szavak jegyzéke* (Gál 2022). Emellett kikerültek az egy (*) és két (**) csillagos jelölések is, amelyek korábban segítettek a diákoknak beazonosítani, hogy az adott fogalom melyik szintű követelményrendszerhez kapcsolódik. A fogalomtár elhagyásának egyik lehetséges magyarázata, hogy az új típusú érettségi vizsgakövetelmények már egyértelműen meghatározzák, hogy mely kulcsfogalmak és kifejezések ismeretét várják el a tanulóktól, vizsgaszinttől függően (Biológia érettségi 2021). Továbbá – ahogyan a szerző az *Előszó*ban megjegyzi – akik komolyabban érdeklődnek a biológia iránt, a 11–12. évfolyamon, emelt óraszámú, fakultáció keretében mélyebb ismereteket fognak szerezni (Gál 2022, 6).

A tankönyvben található ikonok és jelölések alapján megállapítható, hogy az új kiadás rendkívül gazdag apparátussal rendelkezik. Minden feladattípushoz külön ikon tartozik, ami nemcsak esztétikailag teszi változatossá a kötetet, hanem a szín használata révén kifejezetten figyelemfelkeltő is (Gál 2022). A feladatkinálatot tekintve az új kiadásban jelentősen megnőtt a csoportos feladatok, a projekt munkák és a kutatások száma, emellett több az internetes forrásokra építő feladat. A tankönyv egyértelműen arra törekszik, hogy interaktívá tegye a leckéket, és illeszkedjen a Z generáció igényeihez és életkori sajátosságaihoz. Olyan feladatbank birtokában van, amelynek segítségével a diákok motiválhatók egy adott téma megismerésével kapcsolatban. Nem csupán megragadja a figyelmüket, hanem a mély és tartós tudás gyarapítását is támogatja (Gál 2022).

Konklúzió

Tanulmányunk középpontjában a természet- és környezetvédelem, valamint a fenntarthatóság témaköreinek vizsgálata állt, melyek megjelenését a középiskolai biológia-tankönyvekben tártuk fel behatóan. Az elemzés részeként a releváns – a 2012-es és 2020-as NAT alapján készült – kerettanterveket (lásd Kerettanterv 2012, 2020), valamint a középszintű érettségi vizsgakövetelményeket (lásd Biológia érettségi 2015, 2021) is áttekintettük. A tankönyvelemzés során mindkét NAT-hoz kapcsolódóan két-két tankönyv vizsgálatára került sor (lásd Gál 2014; Lénárd 2013; Gál 2022; Szerényi 2020). Az alábbiakban az eredményeket a kutatói kérdések mentén foglaljuk össze.

1. Alkalmazkodik-e a tankönyvek felépítése a vizsgált fejezetekben a generációs igényekhez, és ha igen, hogyan?

A Z generáció tanulói számára a megszólítása a tankönyvszerzők és szerkesztők számára kifejezetten nagy kihívást jelent. A digitális korban felnövő diákok hozzászoktak ahhoz, hogy az információk azonnal elérhetők a számukra, ezért sokszor kérdésként merül fel bennük, miért van szükség egyes tananyagrészek elsajátítására. A kellő mennyiségű, korosztályra szabott feladat, valamint a vizuális gondolkodást ösztönző képek jól megragadják a figyelmüket. A tankönyvek igyekeznek eleget tenni a generációs igényeknek. Ezt mutatja a képek magas száma és jó minősége,

a feladatok interaktívabbá tétele, valamint az internetes források gyakori bevonása a feladatok megoldásába. A gyors információelérés iránti generációs igényre a tankönyvek felépítése is reflektál: a kötetek elején jól strukturált tartalomjegyzék található (oldalszámokkal ellátva), a lapszéleken pedig a fejezet- és lecke-címek is megjelennek, ami lehetővé teszi a célirányos, gyors keresést.

Milyen változásokat hozott az új, 2020-as NAT a korábbi, 2012-es NAT-hoz képest a tankönyvek felépítése és tartalma tekintetében?

A korábbi tankönyvekben a vizsgált témakörök elszórtan, egy-egy fejezetbe beépítve jelentek meg. Az új tankönyvekben ezek a témák már koncentráltabban helyezkednek el: önálló fejezetet kaptak, amely kizárólag e témakörökkel foglalkozik. Bár egy-egy altéma más lecekben is előfordul, törekedtek arra, hogy az adott témához kapcsolódó tartalmak egy fejezetbe kerüljenek. A tartalmi újítások közé tartozik az is, hogy a fenntarthatóság témája nemcsak a középszintű érettségi vizsgakövetelményekben kapott helyet, hanem a tankönyvekben is hangsúlyosabban megjelenik (Gál 2022; Szerényi 2020). Némileg negatív változás viszont, hogy az új kiadványok (Gál 2022; Szerényi 2020) már nem tartalmazznak fogalomtárat, ami feltehetően annak tudható be, hogy a 2020-as érettségi vizsgakövetelményekben már pontosan meghatározták azokat a kulcsfogalmakat és kifejezéseket, amelyek a sikeres vizsga teljesítéséhez szükségesek.

A vizsgált tankönyvek közül melyik rendelkezik olyan struktúrával, illusztrációkkal, tipográfiai megoldásokkal és feladatokkal, amelyek a leginkább megfelelnek a Z generáció tanulási sajátosságainak?

Ezeknek a szempontoknak leginkább az új tankönyvek (Gál 2022; Szerényi 2020) felelnek meg. A korábbi kiadványokban is érzékelhető volt erre irányuló törekvés, és a próbálkozások tetten érhetők, azonban mind a Mozaik Kiadó (Gál 2014), mind a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó (Lénárd 2013) köteteiben felfedezhetők olyan kevésbé korszerű megoldások, amelyek miatt már nem tudták kellően lekötni a Z generáció tanulóit. Ezért is vált szükségessé a megújítás.

2. Változott-e, és ha igen, hogyan változott a természet- és környezetvédelem, valamint a fenntarthatóság témakörök tartalma az új, 2020-as NAT alapján készült tankönyvekben a korábbi, 2012-es NAT szerint megjelent tankönyvekhez képest?

A törzsanyag és a fő témák változatlanok maradtak, a fókuszban továbbra is ugyanazok a globális problémák állnak, csupán az adatok és eredmények frissültek.

Milyen új témák jelennek meg a 2020-as NAT alapján készült tankönyvi kötetekben a korábbi tankönyvekhez viszonyítva?

Egy téma az, amely nagyobb hangsúlyt kapott az új tankönyvekben: a *fenntarthatóság* és az ezzel kapcsolatos tartalmak. Korábban ezt is tárgyalták valamelyest a tankönyvek, de középszintű érettségi vizsgakövetelményként nem szerepelt. A Mozaik Kiadó tankönyvébe (Gál 2022) valószínűleg azért került be a téma, mert a régi kiadvány tartalmilag az emelt és középszintre egyaránt készítette a tanulókat.

Milyen új fogalmak kerülnek bevezetésre a természet- és környezetvédelem, illetve a fenntarthatóság témakörein belül az újabb tankönyvekben?

Számos új fogalom került be mind a 2020-as kerettantervbe, mind pedig a középszintű érettségi vizsgakövetelmények közé, amelyek a tankönyvekben is megjelennek. Ilyen például a *fizikai-, kémiai- és biológiai mállás, az ökológiai gazdálkodás, a biogazdálkodás és a szemét*.

Azonosítható-e bármilyen negatív irányú változás a vizsgált témák megjelenítésében annak következtében, hogy a korábbiakhoz képest jelentősen csökkentették a biológiaórák számát?

Az új, 2020-as NAT azzal együtt, hogy a biológia oktatását korábbra, a 9–10. évfolyamra helyezte, az óraszámokat is jelentős mértékben csökkentette. Az *óraszámok redukálása azonban nem érintette hátrányosan a vizsgált témákat*, a tankönyvek nem szentelnek nekik kevesebb figyelmet, mint korábban.

3. Milyen mértékben állnak összhangban a kerettantervekben és a középszintű érettségi vizsgakövetelményekben megjelenő kulcsfogalmak a tankönyvekben szereplő kulcsfogalmakkal?

A kerettantervek és az érettségi vizsgakövetelmények kapcsán megállapítható, hogy az új dokumentumok – az elődjeikhez képest – strukturális szempontból jelentősen fejlődtek. A korábbi kerettantervek és vizsgakövetelmények alapján nem volt egyértelműen meghatározható, mely fogalmak jelentését kell a tanulónak ismerniük. Ezt az új dokumentumokban már orvosolták, konkrétan rögzítették, ami a tankönyvírók munkáját is megkönnyítette.

A 2012-es NAT alapján készült kerettantervben és érettségi vizsgakövetelményekben előírt fogalmak a Lénárd-féle tankönyvvel (Lénárd 2013) alig voltak összhangban, ezek közül nagyon kevés jelent meg a tankönyvben. Ezzel szemben a Gál-féle tankönyv (Gál 2014) biztosra ment, és minden olyan fogalmat beépített a leckéibe, amely szerinte elengedhetetlen a témák megfelelő elsajátításához. Mivel az új, 2020-as NAT alapján írt kerettanterv és érettségi vizsgakövetelmények konkrét fogalmi apparátussal rendelkeznek, a Gál-féle (Gál 2022) és a Szerényi-féle tankönyv (Szerényi 2020) egyaránt tartalmazza azt a minimális fogalomkészletet, amely a sikeres középszintű érettségi vizsga letételéhez szükséges.

Irodalom⁵

Tantervek, vizsgakövetelmények

A Kormány 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 2012. 66. sz. 10635–10847. (NAT 2012) https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf [Letöltés: 2025.07.02.]

⁵ Az irodalomjegyzék a két tanulmányrész elkészítése során használt valamennyi forrást magában foglalja, így olyan tételeket is tartalmaz, amelyekre ebben a részben nem esik közvetlen hivatkozás.

A Kormány 5/2020. (I.31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020. 17. sz. 290–446. (NAT 2020) <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> [Letöltés: 2025.07.02.]

Biológia 9–10. évfolyam – Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára (Kerettanterv 2020) https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf [Letöltés: 2025.07.02.]

Biológia-egészségügy – A változat – Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára (Kerettanterv 2012) https://kerettanterv.oh.gov.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html [Letöltés: 2025.07.02.]

Biológia-egészségügy – B változat – Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára (Kerettanterv 2012) https://kerettanterv.oh.gov.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html [Letöltés: 2025.07.02.]

Biológia részletes érettségi vizsgakövetelmény – Közismereti érettségi vizsgatárgyak 2023. október–novemberi vizsgaidőszakig érvényes vizsgakövetelményei, Oktatási Hivatal, 2015. (Biológia érettségi 2015) https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmények2017/biologia_vk.pdf [Letöltés: 2025.07.02.]

Biológia részletes érettségi vizsgakövetelmény – Közismereti érettségi vizsgatárgyak 2024. május–júniusi vizsgaidőszaktól érvényes vizsgakövetelményei, Oktatási Hivatal, 2021. (Biológia érettségi 2021) https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmények2024/bio_2024_e.pdf [Letöltés: 2025.07.02.]

Tankönyvek

Gál Béla (2014): *Biológia 12.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Gál Béla (2022): *Biológia 10.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Lénárd Gábor (2013): *Biológia 12.* Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

Szerényi Gábor (2020): *Biológia 9–10.* I. kötet. Budapest: Oktatási Hivatal.

Szakirodalom

Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai.* Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó.

Dudok Fanni (2021): Fenntarthatóságra nevelés a közoktatás szintjén. In: Zádori Iván (szerk.): *Tiszta energia – fenntartható környezet.* Budapest: DePress Kiadó, 75–91.

Nádasi Mária (2004): Dokumentumelemzés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 317–329.

Szilágyi János Ede (2013): *Vízjog: Aktuális kihívások a vizek jogi szabályozásában.* Miskolc: Miskolci Egyetem.

Szlávik János (2013): *Fenntartható gazdálkodás.* Budapest: Wolters Kluwer Kft.

Tari Annamária (2011): *Z generáció.* Budapest: Tericum Kiadó.

További források

2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300061.TV> [Letöltés: 2025.07.02.]

A 2014/15. tanévi köznevelési tankönyvjegyzék. <https://2010-2014.kormany.hu/download/5/05/41000/tank%C3%B6nyvjegyz%C3%A9k.pdf> [Letöltés: 2024.04.02.]

A 2022/2023. tanévi köznevelési tankönyvjegyzék. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tankonyvjegyzek/kirtkv2022_kozlony_220510.pdf [Letöltés: 2024.04.02.]

A serdülőkorról... <https://voltegyszer.com/a-serdulokorrol/> [Letöltés: 2025.07.11.]

Ádám Ferencné – Boldis Anna Kornélia (2013): *A környező világ megismerésének módszerei*. Szegedi Tudományegyetem, h.n. https://eta.bibl.uszeged.hu/1665/2/kornyezo_vilag/www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_kornyezo_vilag_megismeresenek_modszerei/index.html [Letöltés: 2024.03.27.]

Garancz Eleonóra (2019): *Új betegség alakult ki a klímaváltozás miatt*. <https://www.drgarancz.hu/klimavaltozas/> [Letöltés: 2025.06.29.]

Tankönyvé nyilvánítás – Oktatási Hivatal, 2024. https://www.oktatas.hu/koznevelis/tankonyv/tankonyve_nyilvanitas/engedelyezett_folyamata [Letöltés: 2025.07.01.]

Tankönyvé nyilvánítási útmutató szakértők részére – Oktatási Hivatal, 2024. https://www.oktatas.hu/koznevelis/tankonyv/tankonyve_nyilvanitas/utmutato_szakertoknek [Letöltés: 2025.07.01.]

Wilks, Jeremy (2021): *Áradásokat is okoz a klímaváltozás*. <https://hu.euronews.com/green/2021/10/18/aradasokat-is-okoz-a-klimavaltozas> [Letöltés: 2025.06.29.]

The Emergence of Natural Science Content in Nineteenth-Century Hungarian Primary School Readers¹

MARTIN MÉREG

Abstract

This study examines the representation of scientific content in nineteenth-century Hungarian primary school readers. In this period, readers intended for the upper grades served both as tools for reading practice and for conveying knowledge and moral values. A comparative analysis of the structure of the German and Hungarian readers examined here indicates that natural science material constituted, on average, fifty percent of their content. This finding suggests that reading books for grades 5 and 6 played an important role in the teaching of the natural sciences in primary schools during this period. To understand this phenomenon, the study examines how the transfer of genre characteristics within the Central European educational space intersected with pedagogical demands arising from the contemporary educational infrastructure of Hungary, and how these dynamics influenced and were reflected in the thematic structure of the readers.

Keywords: elementary school reader; natural science; textbook research; nineteenth-century Hungary

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

DOI: 10.36007/eruedu.2026.2.103-123

Introduction

If one examines a nineteenth-century Hungarian or German primary school reader, it becomes evident that, in addition to literary texts, poems, and stories, it also contains a smaller or larger corpus of subject-specific passages aligned with various areas of the curriculum. These include texts related to geography, natural history, physics, and economics. The higher the intended grade level of the reader, the more pronounced this tendency becomes. A likely explanation is that the reader served as the most fundamental teaching aid of the era, fulfilling multiple functions: moral and religious instructions, the teaching and practice of reading, and the transmission of knowledge. The appearance of natural scientific material was significantly shaped by which of these functions was considered more important at any given time.

¹ The writing and translation of this study was supported by the University of Pécs Library and Knowledge Centre through the provision of dedicated research days.

This study investigates the knowledge transfer function of nineteenth-century Hungarian primary school readers with particular reference to natural science content. Through a thematic analysis of the readers and an examination of the pedagogical principles underlying their organisation, it is possible to draw conclusions about their educational objectives.² The analysis focuses on readers written for grades 5 and 6, as these levels placed increased demands on subject-specific instruction within the framework of the readers.

In order to understand this phenomenon, it is necessary to outline the development of the reader as a genre within the broader history of education. Hungarian readers were shaped most profoundly by those produced in German-speaking countries, which is why this study focuses on transfer processes related to readers within the Central European educational space. At the same time, the function, didactics, and content of readers were greatly influenced by external factors that defined the educational context, including the type of school and the number of the teaching staff, the nature of its maintainer, the characteristics of the settlement it served, and the regulatory framework of education comprising current legislation, regulations, and curricula.

The study first reviews nineteenth-century pedagogical transfer processes in Central Europe with particular reference to reading books, and then examines the status of natural science subjects in Hungarian primary education on the basis of educational laws, regulations, and curricula. Finally, it attempts to draw conclusions about the knowledge-transfer function of readers by comparing the structures of German- and Hungarian-language readers. A detailed content analysis of the natural science material contained in these readers lies beyond the scope of this study; accordingly, the discussion is confined to the aspects outlined above.³

Pedagogical transfer processes in the nineteenth century

The teaching of basic natural sciences has not always been common in the history of education. Following the scientific developments of the seventeenth century, a new worldview grounded in the natural sciences emerged during the Enlightenment, particularly under the influence of enlightened absolutism. This development began to take shape in the final third of the eighteenth century and became widespread across Central Europe by the nineteenth century. By this time, the educa-

² According to Wolfgang Jacobmeyer, textbooks do not merely impart knowledge, they also embody what the adult generation considers as worth knowing. In this respect, textbooks constitute selected collections that convey values, forms of behaviour, motivations, educational aims and social conventions (Jacobmeyer 1987, 235). This observation may also be applied to natural science content of readers.

³ According to Peter Weinbrenner's observations on the complexity of textbooks, it is not possible to examine all aspects of a textbook simultaneously. Consequently, textbook research is more practically conducted by focusing on particular characteristics, content elements, or functions (Aspektforschung) (Weinbrenner 1995, 40).

tional systems of emerging nation states – having introduced compulsory schooling under state supervision – mandated the inclusion of natural science subjects in public education, as stipulated in contemporary policy documents. In Hungary, the teaching of natural sciences in elementary public schools can be traced to the reception of philanthropic pedagogy from German-speaking regions and to the *Ratio Educationis* of 1777. It became firmly established following the Primary School Law of 1868, which made public education compulsory (Németh 2005).

Contemporary research into educational phenomena characterised by transfer and adaptation processes commonly situates the interpretation of interactions between different educational spaces within the paradigm of the spatial turn. This paradigm conceives of space not as an objective, external entity, but as a social construct. Educational processes that can be analysed in spatial terms include, among others, the emergence of educational systems, the diffusion of various university models, and the development of teaching professions (Kesper –Biermann 2013, 21–41).

Comparative education analyses and draws conclusions about the structures, specific modes of operation, and cultural characteristics of different educational systems by comparing the institutional frameworks of various countries and regions. The main types of educational systems – the Atlantic and the Continental, together with the latter's two subtypes, the French and the German models – emerged from distinct historical trajectories. As a consequence of these developments, the German model exerted the strongest influence on the evolution of the Hungarian educational system during the nineteenth century (Kozma 2006).

András Németh examined the history of Hungarian pedagogy from multiple perspectives and concluded that developments in German pedagogy, alongside the adoption of the Humboldtian university model, had a profound impact on the development of Hungarian educational science and its institutionalisation at the university level. He, therefore, interpreted the history of Hungarian educational science within the framework of the Central European model of pedagogical development. At the same time, specific developmental trends can be observed in relation to the history of professionalisation in certain European regions. For example, the different models of higher education systems underlie the Anglo-Saxon and continental approaches to professional development. Hungarian professions, including both primary and secondary school teachers, followed the distinctive trajectory of Central European expertise (Németh 2002; Németh 2005). Similarly, the development of textbooks and readers can be understood within the context of these broader processes through the concepts of transfer, reception, and adaptation.

The European educational space (*Bildungsraum*) in the nineteenth century was shaped to a considerable extent by interactions between national and international spheres. Although centralised and standardised education systems were established within the frameworks of emerging nation states – albeit with marked chronological disparities – sustained contact and exchange among educational experts and institutions nevertheless persisted across national boundaries. Such interactions, together with the increasing consolidation of mechanisms for knowledge transfer, gave rise – albeit temporarily – to the formation of international edu-

cational spaces. These manifested through personal networks, media representations, processes of reception and institutional cooperation, as well as through the establishment and use of international forums (Möller – Wischmeyer 2013, 7–20).

In this regard, throughout the nineteenth century, readers from German-speaking countries functioned as media representations of Central European pedagogical knowledge for the majority of Hungarian textbook authors. The adoption of this body of knowledge – whether through literal translations, the adaptation of texts to specifically Hungarian conditions, or the incorporation of pedagogical principles that shaped the structure of readers – contributed significantly to the evolution of the Hungarian reader as a genre.

German patterns

During the Enlightenment, the influence of technological progress on both the economy and education had already become apparent. In the eighteenth century, the pedagogical movement that emerged in German-speaking countries, known as philanthropy, aimed to impart practical knowledge that would prepare students for their prospective occupations. In the model institutions founded by advocates of this movement, the teaching of natural sciences – regarded as essential for vocational training – occupied a prominent place. The philanthropic ideal was that of a well-educated, hard-working citizen, capable of achieving individual success while contributing to society and the common good through his or her profession.

Until the final third of the eighteenth century, the primary function of public schools was to impart basic skills and provide religious education. Textbooks, in the modern sense, did not yet exist; instead, the Bible served as the principal tool for teaching and practising reading. Friedrich Eberhard von Rochow changed this situation, becoming the first to adapt the philanthropic educational programme to rural conditions. In 1773, he established the first philanthropic school on his estate in the village of Reckahn. As a landowner, he recognised the relationship between the rational, economically driven development of agriculture and the reform of the public schools operating on his estate. His goal was to educate and cultivate the rural population. To this end, he wrote textbooks, built schools, provided teacher training and personally financed teachers' salaries (Tenorth 2003, 128; Mayer 2003, 19–35).

Rochow's reader, *Kinderfreund*, was composed with close attention to the specific characteristics of childhood and with the explicit aim of promoting the spread of readers that were both comprehensible and genuinely beneficial to children. Published in 1776, it was intended to bridge the gap between the traditional spelling books (*Fibel*) and the Bible.⁴ The reader consists of 79 short, moralising parables, each averaging around 150 words and written in plain, accessible language suited to young readers. Its dual purpose was to provide both technical and En-

⁴ "Nevertheless, the author believes that, until a better book is written, this one will suitably fill the large gap between spelling books and the Bible" (Rochow 1781, 4).

lightenment-oriented knowledge, as well as religious and moral instruction. Alongside its moral content, the *Kinderfreund* also contains readings on natural phenomena, including texts on magnifying glasses, magnets, the globe, plant growth, beekeeping, agriculture, and animal husbandry. The influence of *Kinderfreund* is underscored by its translation into several European languages and its adaptation for use across a wide range of regional and denominational settings (Bruns 1993, 124–128).

With the growing interest in natural sciences, the demand for teaching materials that conveyed scientific knowledge alongside theological and moralising texts increased, reflecting both the differentiation of the sciences and the development of professional fields (Bruns 1993, 102–103). Consequently, the function of readers expanded beyond the practice of reading and the provision of moral instruction to include the transmission of knowledge, some of which derived directly from the natural sciences. A notable example of this is the work of German theologian Friedrich Philipp Wilmsen, who – drawing on Rochow's model adapted to rural contexts – published his reader and textbook *Der deutsche Kinderfreund, ein Lesebuch für Volksschulen* in 1801. This work was intended to address the educational needs of the middle classes (Sydow 1898, 309–311). According to the 99th edition, published in Berlin in 1828 (Wilmsen 1828), the volume comprises the following content units: speech and comprehension exercises, moral stories following Rochow's model, sections on the world, the earth and its inhabitants, the earth's natural products (animal and plant life, minerals), human beings, health, religion, time, natural phenomena, Europe, Germany, the rights and duties of subjects, songs and chants, and proverbs.

During the eighteenth and nineteenth centuries, Hungarian education, pedagogical thought and school readers were influenced primarily by German pedagogical traditions. As a consequence, most Hungarian reading books were based on translations and adaptations, which were then supplemented with material specific to the Hungarian context. Two early nineteenth-century examples merit mention here: István Lánghy's *A' Magyar Gyermekek Barátja (The Friend of Hungarian Children)* and Pál Edvi Illés's *Első oktatásra szolgáló kézikönyv (Handbook for Early Education)*. In a manner akin to Wilmsen's approach, both works present, in an encyclopaedic fashion, the body of knowledge considered essential for teaching in public schools at the time. Lánghy's book is largely a translation of Wilmsen's work adapted to Hungarian conditions, while Edvi incorporated excerpts from the writings of several German authors (Lánghy 1829; Edvi 1837; Fischerné Dárdai 2007, 40–41). At the time, the inclusion of natural science subjects in primary school readers represented an entirely new development.

The beginnings of teaching natural sciences in Hungarian primary schools

In Hungary, the content of the school curriculum was first defined and standardised during the period of enlightened absolutism, following the educational reforms introduced under Maria Theresa. According to the *Ratio Educationis I* (1777), the basic tasks of primary schools were the teaching of reading, writing, arithmetic, and religion. The natural sciences played a role only insofar as they supported the subsequent acquisition of practical skills. This approach was likewise reflected in the system of school types established by the *Ratio*, which were differentiated on territorial and social grounds: native language schools in villages, native language schools in market towns, native language schools in free royal towns, and model schools responsible for training teachers. Instruction in the natural sciences appeared only in the urban native language schools staffed by three teachers and in the model schools. In these institutions, Latin was replaced by „the basic principles of geometry and physics, as well as drawing and all the skills necessary for those who will not go on to Latin school” (*Ratio Educationis* 1981, 71).

In the *Ratio Educationis II* (1806), natural science subjects continued to be taught exclusively in the urban native language schools. Pupils intending to pursue crafts or agriculture were instructed in natural history, technology, geography, and commodity knowledge relevant to trade (*Ratio Educationis* 1981, 231–238). Section 27 prescribed the following textbooks for rural and market town schools: a catechism, an alphabet book, a calligraphy book, an arithmetic book, and “a book for practising reading. This covers the fundamentals of physics and natural history, the key principles of agriculture, and an overview of the qualities of a good citizen. These were accompanied by short Latin examples for learning letters and pronunciation, as well as practising reading” (*Ratio Educationis* 1981, 240). Thus, the decree explicitly required that reading books intended for native language schools should convey basic scientific knowledge. The reading books produced by Lánghy and Edvi were written in this spirit and became the prototypes for science-infused reading books throughout the nineteenth century.

Beyond the regulation of content, the emergence and widespread adoption of the reader as a genre can also be attributed to a new pedagogical method. The reader, as a distinct type of textbook, appeared within the Habsburg Monarchy in conjunction with the introduction of the norm method, which was implemented in Hungary through the *Ratio Educationis I* and disseminated via the model schools. Developed by Ignaz Felbiger, the essence of the norm method lay in the collective, classroom-based processing of the texts contained in the reader. This took the form of guided discussions structured around questions posed by the teacher. The joint treatment of moral, historical, geographical, natural history, and natural science topics within the reader served a dual purpose: on the one hand, to develop pupils’ reading skills, and on the other, to impart knowledge and foster cognitive development (Mészáros – Németh – Pukánszky 2004, 104–105, 289).

Teaching natural sciences after 1868

Following the Austro-Hungarian Compromise of 1867, Hungarian education gained institutional independence and came under the authority of the Ministry of Religion and Public Education. Under the leadership of Minister József Eötvös, public education underwent a radical transformation, resulting in a diversified system of schools maintained by various bodies but operating under state supervision.⁵ The foundations of modern Hungarian public education were laid down in Act 1868:38. Only its provisions relevant to the present discussion are discussed here. In the six-year elementary public school – attendance at which was compulsory for children aged 6-12 – the curriculum included natural science subjects such as geography, natural history, and economics.⁶ A broadly similar range of subjects was prescribed for schools maintained by religious denominations; nevertheless, these institutions were granted the right to determine their own textbooks and teaching methods.⁷ However, all school providers were obliged to adhere to the curriculum issued by the Ministry of Religion and Public Education in 1869, which, in accordance with the provisions of the Public Education Act, prescribed the natural science subjects listed in Table 1.⁸

year	subject	content
1-2	speech and comprehension exercises	basic concepts of geography and natural history
3	geography	geography of the place of residence
4	geography	geography of the county and the country, the globe
5	geography	geography of Hungary and Europe, the Earth
	natural history	the three kingdoms of nature: the animal kingdom, the plant kingdom, and the mineral kingdom
	physics ⁹	natural phenomena

⁵ Schools could be maintained by the state, municipalities, religious denominations, associations and individuals.

⁶ 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. 55.§ (<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=86800038.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei?keyword%3D1868>) [2025.07.12.]

⁷ 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. 11.§ (<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=86800038.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei?keyword%3D1868>) [2025.07.12.]

⁸ Tanterv 1869.

⁹ In multi-teacher primary schools, the natural sciences were introduced as early as the fifth grade, whereas in single-teacher undivided schools, they were only taught in the sixth grade.

6	geography ¹⁰	astronomy
	natural history	three kingdoms of nature
	physics	natural phenomena

Table 1. Natural science subjects included in the 1869 curriculum

The subsequent curriculum of 1877 was essentially an expanded version of that of 1869, yet the additions concerning the role of textbooks merit quotation in full:

The other subjects, especially in elementary schools with a single teacher, may be taught by reading school readers and using reading materials. In addition to these, maps should be used for geography, and objects contained in collections compiled for this purpose should be used for the teaching of natural sciences; it is hardly possible to achieve any success in teaching of natural science and chemistry without the demonstration of experiments (Tanterv 1877, 34).

According to the curriculum, therefore, the teaching of natural sciences was to be grounded in the texts contained in the readers, supplemented by the teacher's demonstrations.

The lesson plans set out in the 1869 curriculum divided teaching time into quarter- and half-hour segments. In a fully graded primary school with six teachers, each teacher instructed a single class during each period. By contrast, in an undivided primary school – where one teacher was responsible for an average of 80 students spread across six year-groups – the teacher taught one class directly while assigning independent work to the others. On this basis alone, it is evident that undivided public school operated with far more limited possibilities for teaching individual subjects, including natural sciences. In such schools, the independent reading of texts found in readers, followed by discussion, likely assumed a more prominent role in the acquisition of scientific knowledge. As we shall see, several authors of readers recognised that, in undivided primary schools – where teachers had less time for explanation and demonstration, and where pupils were often required to work independently – readers needed to compensate by providing suitable material for the subjects being taught. In the second half of the nineteenth century, single-teacher undivided schools far outnumbered multi-teacher institutions, accounting for approximately 62 percent of schools nationwide (Kelemen 2009, 61–62).

Should the reader be expected to function as a textbook as well?

An important component of the educational reforms of 1868 was the regulation of textbooks. To this end, József Eötvös established a committee charged with the design and production of new teaching materials for elementary schools. These in-

¹⁰ Geography was only introduced into the sixth grade in the 1877 curriculum.

cluded spelling books, readers, subject-specific textbooks, and teacher's manuals (Mészáros 1989, 103–104). At the committee's inaugural meeting, held between 3 and 11 August 1868, a series of decisions were adopted that effectively shaped the emerging genre of reader. From the outset of its deliberations, the committee was compelled to confront the difficulties inherent in defining this genre.

[...] the president asks the following question: Should elementary school readers serve simultaneously as textbooks – namely, containing systematic outlines of the various subjects – or should they function purely as readers? Should separate textbooks be provided to pupils for the teaching of these subjects? After careful deliberation, the committee agreed that elementary school readers need not present the subjects taught in elementary schools in an exhaustive or highly detailed manner; because these subjects may be effectively conveyed through the teacher's lively exposition and through the provision of appropriate subject-specific textbooks. [...] If elementary school readers also incorporate dry, factual summaries in the form of reading passages, they can be neither genuine elementary school textbooks, nor interesting and instructive readers or suitable books for the home (*Néptanítók Lapja* 1868, 642).¹¹

According to the committee's decision, readers were to be used exclusively for the development of reading skills and not for the teaching of individual subjects. The acquisition of subject-specific knowledge was envisaged as taking place through direct instruction, with teachers also being able to draw upon the so-called “guide-lines”. These were short, notebook-like textbooks prepared for individual subjects, and were not intended to support independent study.

The protocol then outlined the principles for the development of subject-specific textbooks. It was followed by a summary of the requirements relating to the content of reading books for science subjects, organised by year group. In the first year of schooling, emphasis remained on the acquisition of basic reading techniques; accordingly, it is more appropriate to speak of spelling books rather than reading books. In Year 2, alongside the continued cultivation of fluent and meaningful reading, the content of the texts assumed greater importance, incorporating simple Bible stories, fairy tales, “illustrations of local products”, and folk songs. In Year 3, pupils' expressive reading was fostered through texts with moral themes and through “images selected from the natural world (geography, botany and natural history)”. By Year 4, the stated objective was to consolidate meaningful and expressive reading, drawing upon readers containing “further selection on folklore, geography, history, botany, natural science and handicrafts” (*Néptanítók Lapja* 1868, 645–646).

11 A népiskolai olvasó-, tan- és vezérkönyvek kidolgozása tárgyában közoktatási m. kir. miniszter ur ő excellentiája által összehívott bizottság értekezleteinek jegyzőkönyve, 1868 aug. 3-ától 11-ig. Read the original text in *Néptanítók Lapja*. 12 November 1868 (41).

Finally, the reading books prescribed for Years 5 and 6 stipulate that

“the readings should be scientific in content and selected with particular care so that they illuminate and enrich the subjects being taught, while also encouraging young people to think, investigate, and observe independently. At the same time, they should prompt pupils to reflect on what they have read, and to develop the capacity for reasoned learning. Texts judiciously chosen to dispel and clarify the superstitions and prejudices prevalent among the population also have a rightful place in this volume. Morally instructive, uplifting, and nationalistic elements are likewise considered indispensable. Accordingly, more serious material should be interwoven with character-forming and heartening readings, poems suitable for recitation, historical and everyday scenes; and excerpts from the more elevated works of national and folk literature, in addition to parables, proverbs, aphorisms, and memorable sayings (*Néptanítók Lapja* 1868, 645–646).

The draft adheres to a principle of gradual progression: as pupils advance through the year groups, the knowledge-transfer function of the texts assumes an increasingly important role alongside the cultivation of reading skills. In the final two years, the readers are explicitly required to support and facilitate independent learning.

Despite these developments, no clear consensus emerged among experts in the latter half of the century regarding the appropriate proportion of subject-matter content to include in readers. The contemporary pedagogical debate reveals two markedly divergent positions. According to one view, readers should contain a substantial amount of subject-matter material in order to mitigate the instructional difficulties associated with the undivided elementary school outlined above. Publications aligned with this position often bore titles such as “reader and textbook” or “science reader”. The opposing view held that scientific knowledge should be conveyed primarily through the teacher’s demonstrations, while readers should consist predominantly of literary texts intended to support moral and national education.¹²

Comparative structural analysis of German and Hungarian elementary school readers

As has been shown, the German model exerted a considerable influence on the development of the reader genre in Hungary. While literal translations predominated in the first half of the nineteenth century, the latter half was marked by the adop-

¹² For the latter view, see the following articles: Kozma, Ferenc (1874): A népiskolai olvasókönyvek. *Néptanítók Lapja*, 7 (22), 357–359.; Radó, Vilmos (1888): Az olvasókönyv legyen-e tankönyv is? *Néptanítók Lapja*, 21 (44), 345–346, *Néptanítók Lapja*, 21 (45), 353–355; Lederer, Ábrahám (1884): Az iskolai olvasókönyvek és a reáltantárgyak. *Néptanítók Lapja*, 17 (80), 727–728; *Néptanítók Lapja*, 17 (81), 735–736; Kiss, Áron (1887): A népiskolai olvasókönyvekről. *Néptanítók Lapja*, 20 (35), 273–275.

tion and adaptation of pedagogical principles and by the reorganisation of the content of readers. It is therefore appropriate to analyse their structural composition through a comparison of German and Hungarian examples, as this allows both the adopted models and the degree of divergence from them to be identified. In this instance, rather than relying on external sources to infer the function of the reader, conclusions regarding its role in the transmission of knowledge, the cultivation of reading and language skills, and the promotion of national and religious education will be drawn directly from its structure.

The study is based on two underlying assumptions. The first, which follows from the phenomena of knowledge transfer and adaptation discussed in earlier chapters, holds that such processes can be identified through demonstrable textual borrowings, but also through the structural organisation of readers and the pedagogical principles underpinning them. The second assumption is that the function of a reader can be inferred from its structural composition. The analysis therefore focuses on the thematic organisation of the reader and the pedagogical principles of its construction.

We approach the reader as a didactic instrument, with the focus of the analysis placed on its macrostructure, in particular, the proportional relationship between the various thematic units it contains. The analytical category system was therefore developed to render the thematic structure of the readers quantifiable. A method of structural analysis, understood as a form of quantitative investigation, was employed because it was deemed appropriate for testing our second assumption: namely that the relative extent of a given content unit allows us to infer the significance attributed to that topic within the instructional function of the reader. The unit of measurement adopted for the structural analysis was a quarter of a page, because measuring the entire textbook made it possible to employ a larger and more practicable scale (e.g., one exceeding line per centimetre). The results are presented as percentages because, unlike absolute values, they facilitate comparison between books of differing length, dimensions, and typographical layout (Dárdai 2002, 66–72).¹³

The sample of thirty elements included in the analysis¹⁴ was selected on the basis of the educational space theory outlined above and the resources available. It is assumed that this corpus is representative of the intertextuality between German and Hungarian readers in circulation during the period, as well as of the structural relationship between them. The sample is also considered suitable for identifying trends characteristic of the reader genre. The 15 Hungarian-language readers included were selected and digitised for analysis at the National Educational Library and Museum. The 15 German-language readers were chosen using the online database of the Leibniz-Institut für Bildungsmedien/Georg-Eckert-Institut.¹⁵ The

¹³ This study does not consider the didactic tools included in the readers, such as textual exercises, questions, illustrations, or diagrams.

¹⁴ A detailed bibliographic description of the reading books is provided in the list of sources at the end of the study.

¹⁵ <http://opac.lbs-braunschweig.gbv.de/DB=6.1/LNG=DU/> [2025.09.24.]

German-language sample represents the wider German-speaking area: 12 were published in Germany¹⁶, two in the hereditary provinces of the Austro-Hungarian Monarchy and one in Switzerland. All 15 Hungarian-language readers were published in Hungary, 13 of them in Budapest, reflecting the centralisation of Hungarian textbook publishing in contrast to the federal organisation of German school administration and textbook publishing. With regard to textbook series, the analysis focused on volumes intended for the upper grades (grades 5 and 6) of primary education, as certain subjects – geography, history, natural history and physics – were predominantly taught at this level.

The pedagogical principle underpinning the structural composition

In the present study, the structure of reading books is understood as the arrangement and sequence of readings, which can be guided by a number of pedagogical principles. The most common of these is the principle of progressing from the familiar to the unfamiliar. For instance, pupils might first study the local fauna, then the fauna of Europe and subsequently that of other continents. This approach can be traced to the educational theories of Herbart and Ziller, who argued that the natural sciences play an important intellectual and moral role in education. According to their view, when teaching these subjects, “it is advisable to follow the process of concept formation according to a concentrically structured curriculum”. (Demeter 1999, 95) The structure of readers was strongly influenced by the organisation of the curriculum into geographical units in ever-widening circles. This principle is evident in the vast majority of texts (for example, *Homeland – Motherland – The Wide World; Heimat – Vaterland – weite Welt*) and was also fundamental in the planning of reading book series spanning multiple grades.

The seasonal arrangement of the readings similarly offers a natural opportunity for demonstration, connecting the description of natural phenomena to the corresponding seasons and addressing them in their chronological context. This approach, however, is more typical of readers intended for lower year groups. In readers designed for higher grades, the readings are generally organised by subject, by another thematic principle, or according to the “grouping method.” In selecting the most appropriate arrangement, the textbook author invariably considers which structure will most effectively facilitate pupils’ comprehension of the world as represented in the readers from a didactic perspective.

The grouping method warrants clarification within the categorisation of readers. Essentially, subjects such as geography, history, natural history, and physics are not taught in isolation, but as part of an integrated curriculum structured around a Realistic Reader.¹⁷ This curriculum is geography-centred: the textbook is organ-

16 This category also includes books published prior to the unification of Germany in 1871.

17 The term Realistic Reader (German: Reallesebuch) denotes a type of school reader intended to provide pupils with practical, observable knowledge of the real world and their immediate environment,

ised so that subject-specific knowledge is progressively assigned to increasingly broad geographical units, ranging from the native land to the homeland, and then to foreign countries. In the treatment of each topic, all relevant subject-specific knowledge is addressed from multiple perspectives, including geographical, ethnographical, ethical, historical, natural historical, physical, and economic perspectives (Bárdossy 1990).

	separated by subject	other thematic arrangement	grouping method	according to sea- sons	without system
in total	27	9	6	2	1
German	13	2	4	2	1
Hungarian	14	7	2	0	0

Table 2: Pedagogical principles underpinning the structuring of the reader

Table 2 shows that the most common principle in the compilation of reading books for upper grades is organisation by subject. This aligns with curriculum requirements, which place greater emphasis on teaching specialised subjects in grades 5 and 6, a focus explicitly supported by the reader, as indicated by the expectations set by the Eötvös Textbook Committee.

Subject-based blocks were frequently supplemented by additional thematic sections, the composition of which varied according to the author. For instance, Heinrich's reader includes chapters such as Family Life, School and Church Life, The City and City Life, and The Village and Village Life, encompassing material drawn from multiple subjects. Similarly, Gööz's reader integrates history and geography within chapters entitled Drawings from the Life of the Hungarian People and Pictures of the Capital City.

Similarly, the grouping method often appears as a supplement to the subject-based arrangement. Solereder was the only author to employ it independently in his Bavarian reader, in which the readings were organized by geographical units: readings describing a particular region are followed by historical and natural science texts: The Lech River, Augsburg, The Battle Against the Hungarians on the Lech Field; Helgoland, Storm on the North Sea, The Hanseatic League; The Jordan River and the Dead Sea, Jerusalem, The Camel. In Imre Schultz's *Realistic Reader*, the section entitled The Native Land and the Homeland. Austria is followed by Europe and the Lands and Products of Other Continents, both of which combine geographical, natural history, literary, and religious readings.

At this level, seasonal organisation persisted in only two German readers, serving merely as a supplement to subject-based organisation. Overall, it can be concluded that the most frequently employed pedagogical principle in the compilation of readers is organisation by subject, often combined with other approaches, such as thematic structuring or the grouping method.

thereby moving beyond purely abstract, religious, or literary content.

The category system for the structural analysis

For the structural analysis of the readers, it was necessary to establish categories of readings that would allow each text to be assigned to one – and only one – category. In developing these categories, the tables of contents of the readers, the subject divisions of the public school curriculum of 1869 and their associated content, as well as the topics addressed in the textbooks for each subject, were examined. The texts were classified into three main categories: subject-specific readings, which conveyed knowledge related to a particular school subject; secular literary readings, which presented general moral content; and religious literary readings, which included texts of a religious character.

The category of subject-specific readings comprised seven subcategories:

- Geography: This includes descriptions of geographical phenomena, landscapes, cities and the peoples associated with them.
- History: Alongside historical narratives, this category encompasses cultural history, biographies and constitutional law.
- Natural History: In this period, national history was organised according to the three traditional kingdoms: mineral, plant, and animal.
- Physics: This subcategory covers physical and chemical phenomena.
- Health: Topics include descriptions of the human body, maintenance of health, and nutrition.
- Economics: This consists of material relating to agricultural and industrial knowledge, together with introductory explanations of the relevant natural-scientific phenomena.
- Grammar: This includes discussion of grammar and spelling.

The thematic organisation of the readers

The thematic organisation of the readers is examined primarily on the basis of the proportion of the three main categories of texts: subject-specific readings, secular literary readings, and religious literary readings. From these proportions, it is possible to infer the relative importance of textbooks in imparting knowledge, practising reading, and conveying moral values. Diagram 1 presents the results of our measurements; only the texts themselves were measured, while accompanying illustrations, figures or exercises were not taken into account.

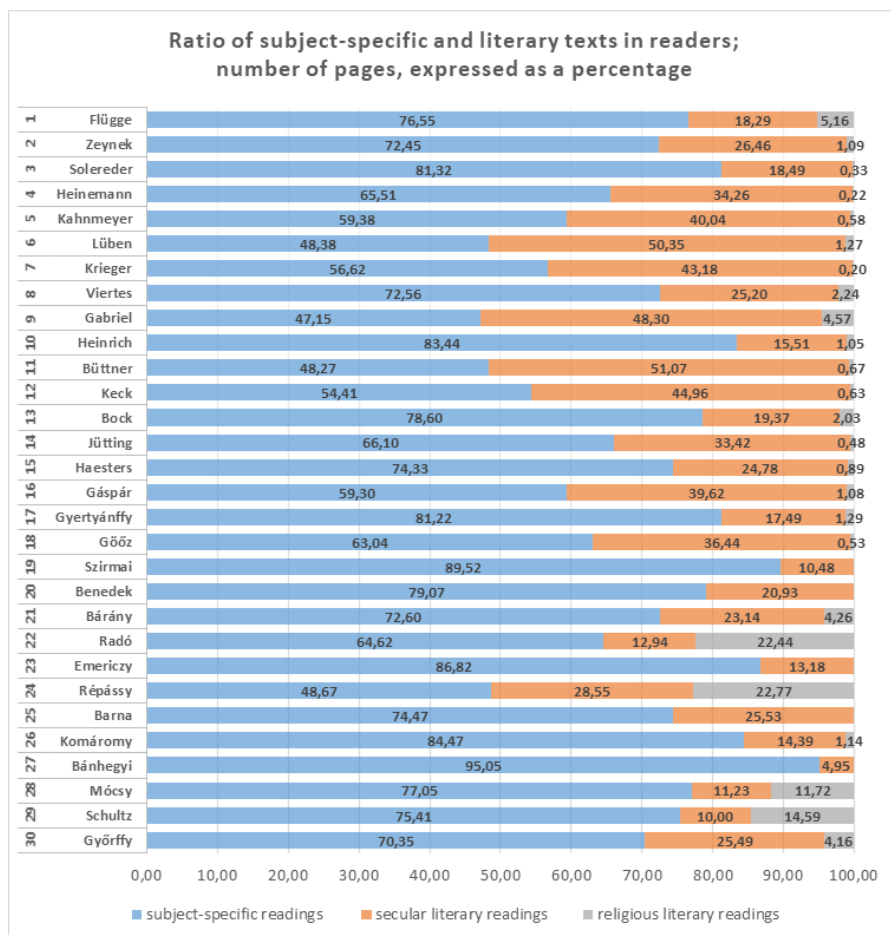


Diagram 1. Proportion of subject-specific and literary readings in the readers; expressed as a percentage of total pages. (Items 1 – 15: German-language readers, items 16–30: Hungarian-language readers.)

Two categories – subject-specific readings and secular literary readings – appear to varying degrees in all works, while religious literary readings are absent in four cases, all of which are Hungarian publications. The proportions of the three categories exhibit considerable variation. Subject-specific readings range from 48.38% to 95.05%, while literary readings account for between 4.95% and 51.07%. For religious literary readings, the proportions range from 0 to 22.77%. This diversity may be attributed to differences in the pedagogical requirements of particular educational spaces and school maintainers. In cases where subject-specific texts constitute a larger proportion, reading books was assigned a more prominent role in knowledge transfer.

Table 3 presents the average values, which indicate that subject-specific reading materials constitute 70.22% of the total corpus across the sample. Among the

literary texts, secular readings account for 26.6%, while religious readings represent only 3.51%. However, significant differences emerge when Hungarian and German readers are compared. Subject-specific readings comprise 74.78% of the material of Hungarian readers – approximately 9% higher than in their German counterparts. The proportion of religious literary readings is likewise 4.17% higher. By contrast, secular literary readings account for one-third of the main text in German readers, a share that exceeds that of Hungarian readers by 13.3%.

	subject-specific readings	secular literary readings	religious literary readings
German readers	65,67	32,91	1,43
Hungarian readers	74,78	19,61	5,60
the whole sample	70,22	26,26	3,51

Table 3. Average values of thematic structure in German and Hungarian readers, expressed as a percentage of total pages

The predominance of subject-specific readings in both Hungarian and German readers indicates that, alongside the cultivation of reading skills, the most important function of these books was the transmission of subject-specific knowledge. It can also be inferred that this function was more pronounced in Hungarian readers.

Although the overall trends are clear, Chart 1 also reveals significant variation between individual works. Among the German authors, the proportion of subject-specific readings falls below 50% in the readers by Lüben, Gabriel, and Büttner. Among the Hungarian authors, only Répáss's work exhibits a similarly low proportion; notably, Répássy prepared his book specifically for urban Catholic girls' schools. The highest proportion of religious readings is likewise found in the Hungarian corpus. This may be attributed to the fact that the readers by Mócsy, Répássy, Bárány, and Schultz were written for Catholic schools, whereas Radó's was produced for Jewish schools. For the remaining readers, with the exception of the Swiss *Viertes illustriertes Lesebuch*, the denominational affiliation of the target audience was not specified.

On this basis, it can be hypothesised that the characteristics of Hungary's multi-maintainer school system are likewise reflected in the structure of reading books. In our opinion, the significant differences evident across the diagram's entries reveal the diverse pedagogical approaches adopted by school maintainers and textbook authors, thereby indicating the existence of both literature-based and subject-based types of reading books.

If the thematic structure of the reader shows considerable variation across the three major categories, this diversity is even more evident within the subcategories of subject-specific reading material, as illustrated in Diagram 2. The categories of geography, history, and natural history appear in every reader and constitute the largest proportion of content; in most cases, each exceeds 10%. By contrast, the proportions allocated to physics, health education, economics, and grammar generally remain below 10%, and these categories do not appear in all readers.

Physics is absent from 3 readers, health education from 7, economics from 11, and grammar from 22. These omissions likewise allow us to infer the degree of importance attributed to these topics by the authors, as well as the pedagogical needs of the particular educational space.

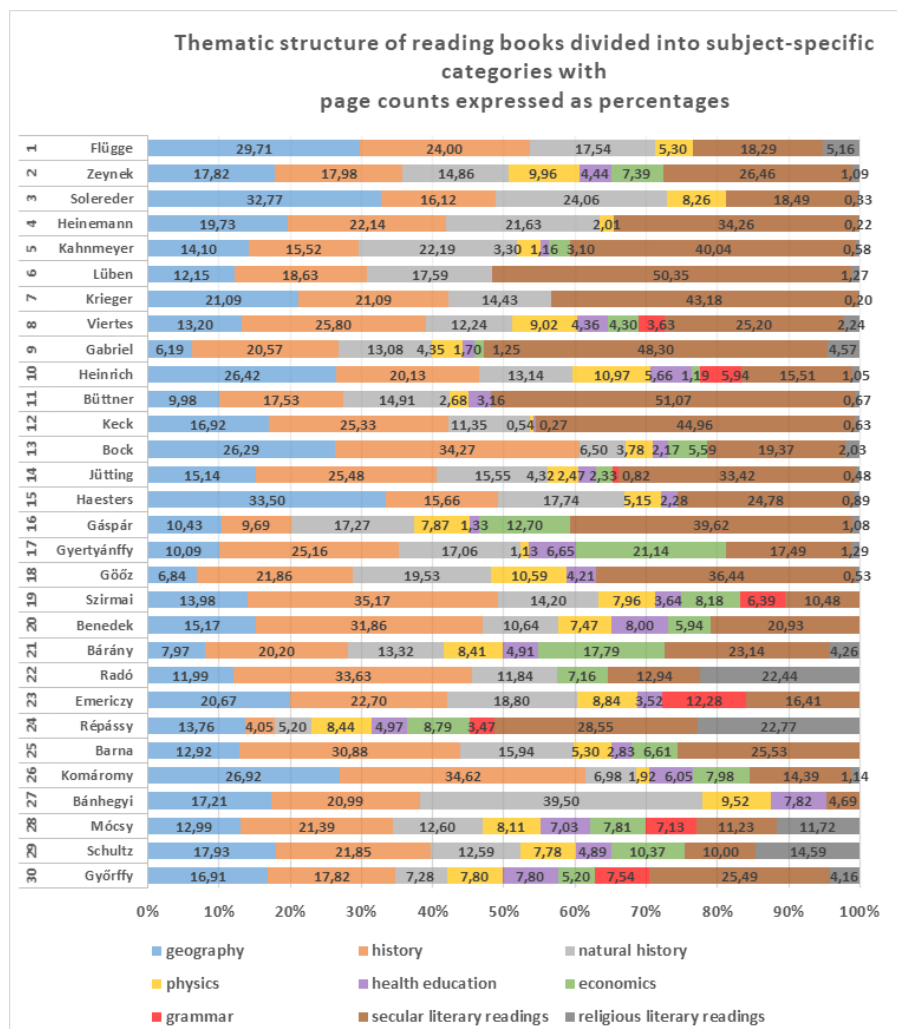


Diagram 2. Thematic structure of reading books divided into subject-specific categories, with page counts expressed as percentages. (Items 1–15: German-language, items 16–30: Hungarian-language reading books.)

A broader picture of the focus of reading materials emerges when the proportions of subject-specific texts within the overall sample are examined (see Table 4). History-related texts form the largest share, accounting for 22.4% of all subject-specific readings. They are followed by geography (17.03%) and natural history (15.32%).

The remaining categories play a more modest role: natural sciences (5.69%), economics (4.83%), health education (3.38%) and, lastly, grammar (1.57%).

	German	Hungarian	the whole sample
Natural science content	43,62	48,86	46,25
geography	19,67	14,38	17,03
natural history	15,79	14,85	15,32
physics	4,64	6,74	5,69
health education	1,84	4,91	3,38
economics	1,68	7,98	4,83
Human content	56,38	51,33	53,85
history	21,35	23,46	22,4
grammar	0,69	2,45	1,57
secular literary readings	32,91	19,82	26,37
religious literary readings	1,43	5,60	3,51

Table 4. Average values for subject-specific texts in German and Hungarian readers, with page numbers expressed as percentages

In Table 4, subjects are grouped according to the contemporary distinction between the natural and human sciences, allowing conclusions to be drawn regarding the role of readers in the transmission of scientific knowledge. Based on the aggregated values, science-related content accounts for 46.25% of the total, while content related to the humanities constitutes 53.85%. Given that nearly half of the texts convey scientific material, it can be inferred that this feature was fundamental to defining the genre of readers in German- and Hungarian-speaking areas during the second half of the nineteenth century. The individual characteristics of each reader can be interpreted in relation to their deviation from this overall pattern.

The table further highlights differences between readers from the two language areas. Within the natural sciences categories, geography and natural history occupy a larger proportion in German readers, while physics, health education, and economics are more prominent in Hungarian books. Overall, natural science content constitutes 48.86% of Hungarian readers, 5.24% higher than in German works. Conversely, humanities content is 5.05% higher in German books, with literary texts featuring more prominently. Historical and grammatical texts are 2% more prevalent in Hungarian readers, while religious texts account for 4% more.

The data demonstrate that Hungarian-language readers made a more significant contribution to the dissemination of scientific knowledge. Several factors may account for this phenomenon. For instance, in the single-teacher, undivided elementary schools that predominated in Hungary, there was less opportunity for independent instruction in individual subjects, and students may not have had access

to textbooks other than the reader. This observation supports the hypothesis that the knowledge-transfer function of the reader was particularly important. It is also plausible to suggest that the relatively high proportion of health and economics readings in Hungarian readers reflects an intention to address the comparatively underdeveloped health and economic conditions of the time.

Conclusion

In the initial phase of this study, the historical context of education was outlined, and it was argued that the introduction of natural science knowledge into readers can be traced to the contributions of German philanthropic pedagogy. It was further contended that the reception of German reader literature exerted the most significant influence on the development of Hungarian readers in the nineteenth century. Subsequently, the emergence of natural science knowledge in Hungarian elementary education was traced in broad terms through the relevant laws, regulations, and curricula. However, the practical implementations of these provisions were largely determined by the school maintainer and by whether the institution was divided or undivided. The divergent perspectives on the knowledge-transfer function of readers can likewise be linked to these contextual factors.

The results of the analysis of the common pedagogical principles underlying the compilation of reading books indicate that the processes of knowledge transfer and the influence of the educational context can be discerned not only in the emergence of pedagogy as a university discipline, the development of school systems, or the professionalisation of teaching, but also in the pedagogical expertise associated with elementary schools and their reading books. Our thematic analysis of the readers demonstrates that readings related to the natural sciences comprised, on average, nearly half of the total content. This finding suggests that the age-appropriate teaching of natural sciences, with slightly varying emphases, constituted one of the fundamental functions of both Hungarian and German-language readers during this period.

Literature

Bruns, Martin (1993): *Zur schul- und bildungsgeschichtlichen Bedeutung der Realien und der Realienkunde. Eine rezensions- und wirkungsgeschichtliche Untersuchung historischer Beispiele des 18. und 19. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Demeter, Katalin (1999): A természettudományok népiskolai tanításának elvei Magyarországon a dualizmus korában. In: Donáth Péter – Hangay Zoltán (eds.): *Filozófia – Művelődés – Történet*. Budapest: Trezor Kiadó.

Edvi Illés, Pál (1837): *Első oktatásra szolgáló kézikönyv, vagyis a legszükségesebb tudományok összesége [...]. A' Magyar Királyi Egyetem' betűivel, Budán*.

Fischerné Dárdai, Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó.

Fischerné Dárdai, Ágnes (2007): Régi tankönyvek a hajdani Pécsi Püspöki Könyvtárban. In: Pohánka, Éva – Hartvig, Gabriella (eds.) „...használd ezt a könyvtárat ... a haza tisztességére és oltalmára, magad és mások hasznára.” Pécs: Pécsi Tudományegyetem Könyvtára (Tudomány és kutatás a Klimó Könyvtárban).

Jacobmeyer, Wolfgang (1987): Von „öden Verzeichnissen” zu erhabenen Beyspielen”. Beobachtungen an deutschen Unterrichtsmaterialien aus der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. *Internationale Schulbuchforschung*, 1987, 9 (3), 1987, pp. 233–249.

Kelemen, Elemér (2009): A dunántúli kultúrlejtő: A népoktatás fejlődésének regionális sajátosságai a 19. században. *Iskolakultúra*, 2009, 7, 8, pp. 55–70.

Kesper-Biermann, Sylvia (2013): Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert. In: Möller, Esther – Wischmeyer Johannes (eds.): *Transnationale Bildungsräume: Wissenstransfers im Schnittpunkt von Kultur, Politik und Religion*. Göttingen: Vandenhoeck – Ruprecht.

Kiss, Áron (1987): A népiskolai olvasókönyvekről. *Néptanítók Lapja*, 20 (35), pp. 273–275.

Kozma, Ferenc (1874): A népiskolai olvasókönyvek. *Néptanítók Lapja*, 7 (22), pp. 357–359.

Kozma, Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: ÚMK.

Lánghy, István (1929): *A magyar gyermekek barátja, vagy oly hasznos olvasó könyv a házi és iskolai tanuló gyermekek számára [...]. I–II. rész*. Pest: Landerer L.

Lederer, Ábrahám (1884): Az iskolai olvasókönyvek és a reáltantárgyak. *Néptanítók Lapja* 17 (80), pp. 727–728; *Néptanítók Lapja* 17 (81), pp. 735–736.

Mayer, Christine (2003): Friedrich Eberhard von Rochow's Education of the Children in Rural Communities and its Impact on Urban Educational Reforms in the 18th Century. In: *Pedagogica Historica*, 39 (1, 2), pp. 19–35. Special Issue: Grosvenor, R. Watts – F. Simon (eds.) *Urbanisation and Education: The City as a Light and Beacon?*

Mészáros, István – Németh, András – Pukánszky, Béla (2004): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest: Osiris Kiadó.

Möller, Esther – Wischmeyer, Johannes (2013): Transnationale Bildungsräume – Koordinaten eines Forschungskonzepts. In: Möller, Esther – Wischmeyer Johannes (eds): *Transnationale Bildungsräume: Wissenstransfers im Schnittpunkt von Kultur, Politik und Religion*. Göttingen: Vandenhoeck – Ruprecht.

Németh, András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Budapest: Osiris Kiadó.

Németh, András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete: nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.

Radó, Vilmos (1888): Az olvasókönyv legyen-e tankönyv is? *Néptanítók Lapja*, 21 (44), pp. 345–346; *Néptanítók Lapja*, 21 (45), pp. 353–355.

Ratio Educationis (1891): Az 1777-i és 1806-i kiadás magyar fordítása. Ford. Mészáros István. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Rochow, Friedrich Eberhard von (1781): *Kinlderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen*. Frankfurt am Mayn: Bey den Eichenbergischen Erben.

Sydow, Marie (1898): Wilmsen, Friedrich Philipp. In: *Allgemeine Deutsche Biographie* 43, pp. 309–311. (<https://www.deutsche-biographie.de/pnd11739601X.html#adbcontent>) [2025.07.11.]

Tantern (1869): *Tantern a népiskolák számára*. Az 1868-dik XXXVIII. t. cz. értelmében. Kiadja a m. kir. allás- és közoktatásügyi miniszter. A Magyar Kir. Egyetem Nyomdájából, Budán.

Tantern (1877) *Tantern a népiskolák számára*. Az 1868-dik XXXVIII. t. cz. értelmében. Kiadott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. minister 1877-ik évi augusztus hó 26. napján 21678. szám alatt kelt rendeletéből. Nyomatott a Magy. Kir. Egyetemi Könyvnyomdában, Budapest.

Tenorth, Heinz-Elmar (2003): *Klassiker der Pädagogik. Von Erasmus bis Helene Lange*. München: C. H. Beck.

Weinbrenner, Peter (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (ed.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main: Lang.

Wilmsen, Friedrich Philipp (1828): *Der deutsche Kinderfreund, ein Lesebuch für Volksschulen*. Berlin: Bei G. Reimer.

The sample of the structural analysis

German-language readers

Bock, Eduard (1875): *Deutsches Lesebuch für die mittlere und obere Stufe einfacher Schulverhältnisse mit erläuternden Abbildungen aus den Gebieten der Natur-, Erd- und Völkerkunde, der Geschichte, wie aus den Tagen deutscher Erhebung: 1870 und 1871. Theil 2*. Breslau: Ferdinand Hirt königliche Universitäts- und Verlags-Buchhandlung.

Büttner, Adolf – Wetzel, Friedrich (1888): *Deutsches Lesebuch. Für die oberen Stufen mehrklassiger Schulen. Ausgabe A in 2 Teilen, Dreizehnte Auflage*. Berlin: Stubenrauchschen Buchhandlung.

Flügge, Heinrich Friedrich (1870): *Zweites Lesebuch für Volksschulen*. Hannover: Karl Meyer.

Gabriel, Heinrich – Supprian, Karl (1878): *Deutsches Lesebuch mit Bildern für Stadt- und Landschulen, Teil 2. Oberstufe*. Bielefeld – Leipzig: Verlag von Velhagen – Klasing.

Haesters, Albert: *Lehr- und Lesebuch oder die Vaterlands- und Weltkunde für die Oberklassen der Volksschule* (1853). Essen: G. D. Bädeker.

Heinemann, Ludwig (1888): *Deutsches Lesebuch für Volksschulen. Zweiter Theil. Fünfte Auflage*. Bruhn: Braunschwein.

Heinrich, Josef (1879): *Lese- und Sprachbuch für Elementar- und Fortbildungsschulen: zunächst für die Oberabtheilungen der mehrklassigen österreichischen Volksschulen, Teil 3*. Prag: Verlag von F. Tempsky.

Jütting, Wübbe Ulrich – Weber, Hugo (1894): *Lehr- und Lesebuch für 2–4 klassige Stadt- und Landschulen zur Pflege nationaler Bildung, Oberstufe: Vaterland und Weite Welt*. Leipzig – Berlin: Verlag von Julius Klinkhardt.

Kahnmeier, Ludwig – Schulze, Hermann (1894): *Lesebuch für Volksschulen. Ausgabe A in einem Bande*. Bielefeld: Verlag von Velhagen – Klasing.

Keck, Heinrich – Johansen, Christian – Alberti, Christian (1905): *Norddeutsches Lesebuch: mit besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse der ein- und zweiklassigen Volksschule. Teil 2: Mittel- und Oberstufe. 23. Aufl.* Halle a. d. S: Buchhandlung des Waisenhauses.

Krieger, Ferdinand – Bauer, Ludwig (1908): *Lesebuch für die 7. Klasse der Volksschulen in München. 6. Auflage.* München: Oldenbourg.

Lüben, August – Nacke, Carl (1875): *Lesebuch für Bürgerschulen. Zweiundzwanzigste, verbesserte Auflage.* Leipzig: Friedrich Brannstetter.

Solereder, Ludwig (ca. 1898): *Vaterlandisches Lesebuch für die obere Klassen der Volksschulen Bayerns.* München: von R. Oldenbourg.

Viertes illustriertes Lesebuch für höhere Klassen katholischer Volksschulen, insbesondere für Secundar- Real und Wiederholungsschulen. Bearbeitet von einigen Professoren Schweizerischer Realschulen. Druck und Verlag von Karl und Nikolaus Benziger, Einsiedeln, 1871.

Zeynek, G. – Mich, Josef – Steuer, Alois (1880): *Lesebuch für österreichische Volksschulen, Theil 3. k. k.* Wien: Schulbücher – Verlage.

Hungarian-language readers

Bánhegyi, István – Emericzy, Géza (1869): *Tan- és olvasó-könyv közép és felső néptanodák számára.* Nyiregyháza: Dobay Sándor.

Bárány, Ignác (1897): Ötödik olvasókönyv. *A katolikus népiskolák ötödik és hatodik osztálya számára 10. kiad.* Budapest: Szent István Társulat.

Barna, Jónás (1894): Olvasókönyv: Elemi népiskolák számára. Különös tekintettel a főváros iskoláira, V–VI. oszt. Budapest: Dobrowsky és Franke.

Benedek, Elek – Földes, Géza – Száva, János (1906): *Elemi iskolások olvasókönyve. Az elemi iskolák V. és VI. osztálya számára.* Budapest: Lampel.

Emericzy, Géza – Gyertyánffy, István – Kiss, Áron (eds.) (1896): *Falusi iskolások könyve. Osztatlan népiskolák számára.* Budapest: Dobrowsky és Franke.

Gáspár, János (1884): *Magyar Olvasókönyv a népiskolák V. és VI. évfolyama számára.* Budapest: Magy. Kir. Tud. Egyetemi Nyomda.

Göőz, József – Schön, József – Trájtler, Károly (1890): *Magyar nemzeti olvasókönyv. A népiskolák VI. osztálya számára.* Budapest: Lampel.

Gyertyánffy, István – Kiss, Áron – Radó, Vilmos (1897): *Olvasókönyv. Az elemi népiskolák V. és VI. osztályai és az ismétlőiskolák számára.* Budapest: Franklin.

Györffy, János (1908): *Falusi iskolások olvasó- és tankönyve. Az osztatlan népiskolák 3–6. osztályai és az ismétlő iskolák számára.* Budapest: Lampel.

Komáromy, Lajos (1889): *Képes magyar olvasókönyv. Az elemi népiskolák 5. és 6. osztályai és az ismétlő iskolák számára.* Budapest: Singer és Wolfner.

Mócsy, Antal – Petrovác, János, – Schultz, Imre (1909): *Második olvasó- és tankönyv az osztatlan kath. népiskolák ötödik és hatodik évfolyama számára.* Átdolgozták: Dreisziger Ferenc és Ember Károly. Budapest: Szent István Társulat.

Radó, Vilmos (1891): *Magyar olvasókönyv. Az izraelita elemi népiskolák V. és VI. osztálya számára.* Budapest: Singer.

Répássy, János (1879): *Olvasókönyv a római katolikus városi elemi leányiskolák 5. és 6. osztályai számára.* Budapest: Athenaeum.

Schultz, Imre (1900): *Képes reáolvasókönyv vegyesnemű katolikus népiskolák számára. Az V. VI. évfolyam és az ismétlő-iskola számára.* Pozsony – Budapest: Stampfel Károly.

Szirmai, József (1893): *Hazánk és a nagyvilág. Magyar olvasókönyv. A népiskolák 5. és 6. osztálya, és ismétlő iskolák számára.* Budapest: Franklin.

Vass Vilmos: *A pedagógia lelke. Történetek a tanítás világából.* Budapest: Tea Kiadó, 2025. 256 p. ISBN 978-615-82679-6-0.

H. Nagy Péter

Ha volna egy országom, abban Vass Vilmos lenne az oktatásügyi miniszter. Hamarosan kifejtem, miért, előtte azonban álljon itt egy idézet – mintegy mottóként –, majd belekezek egy történetbe. „Büszkén mondhatom – írja Vass Vilmos *A pedagógia lelke* című könyvének elején –, hogy van miből meríteni. Ezalatt a több mint negyven év alatt hét országban tanítottam és közel negyven országban jártam. Számításaim szerint ez kb. negyvenezer tanórát és mintegy félmillió diákot jelent, valamint meghatározó élményeket, sikereket és kudarcokat, egyéni sorsokat, nehéz és vidám pillanatokat, amelyekből (jó esetben) sokat lehet tanulni, még többet tapasztalni. A számok mögött rengeteg eset van, amelyet az orvostudományban az eredményes gyógyítás egyik alapjának tekintenek. Minél több eset van egy orvos fejében, annál nagyobb valószínűséggel gyógyít jobban. Hasonló a helyzet, meglátásom szerint, a pedagógiában is.” (9–10) Nézzük a történetet néhány évszám és tétel mentén.

1980-ban tátott szájjal néztük a *Kozmosz* című minisorozatot, amelyben Carl Sagan személyes hangon, de lenyűgöző tudományos pontossággal meséli el az univerzum(unk) történetét, és amely mérföldkőnek számít a tudományos ismeretterjesztésben. Volt már példa hasonlóra, mármint arra, hogy a tudományos beszéd közérthető előadásmóddal társul, mint Richard Dawkins *Az önző gén* című, 1976-ban megjelent könyve esetében. Az előszóban a későbbi sztárbiológus azt írja, hogy ezt a könyvet tudományos-fantasztikus regényként kellene olvasni, de persze nem az, hanem tudományos gondolatmenet. A science és a fiction ilyen jellegű párosítása később gyakori lesz ebben a műfajban. (Ennél visszább nem megyünk az időben, de a 19. századból Alexander von Humboldt *A természet szemlélése* című könyve, amely Andrea Wulf *A természet feltalálója* című monográfiája szerint „tudományos mű, amelyik azonban nem riad vissza a líraiságtól sem”, vagy Charles Darwin *A fajok eredete* című munkája bátran nevezhető ezek előzményeknek.)

Aztán 1988-ban megjelent Stephen Hawking *Az idő rövid története* című könyve, amely rövid időn belül bestseller lett, és ezzel megváltozott a tudománynépszerűsítés megítélése. Azóta ez a műfaj virágzik, és menet közben kialakult egy olyan változata, amely a *The Science of...* kezdetű kiadványok csoportja, illetve egy másik, amelyre jó példa Robert J. Shiller *Narratív közgazdaságtan* című, 2019-ben napvilágot látott könyve. Ezen a ponton már utalhatunk Vass Vilmos *A pedagógia lelke* című könyvének alcímére (*Történetek a tanítás világából*) és koncepciójára, melyek alapján a szerző művét narratív pedagógiának is nevezhetnénk. Teljes joggal, hiszen egyrészt a történetek ereje felől közelíti meg a pedagógiai praxist (azért meséli el a könyvben szereplő történeteket, hogy az olvasó a lehető legtöbbet megérthessen a pedagógia lelkéből), másrészt külön fejezetet szentel a narratívák világ-és emberalkotó funkciójának (erről szól a könyv első fejezete).

Ha legyezőszerűen kiterítjük a fentebbi hivatkozásokat, láthatóvá válik, hogy miért került ide előzményként a tudománynépszerűsítés kontextusa. Mindenekelőtt azért, mert Vass Vilmos (aki egyébként körülbelül akkor kezdte a pályafutását, amikor Sagan *Kozmosza* debütált) valami nagyon hasonlót hozott létre, mint az említett szerzők, csak a pedagógiára vonatkozóan: elkészítette a narratív neveléstudomány személyes kézikönyvét, amely mindenki számára, aki kapcsolatba kerül az oktatással, rendkívül hasznos lehet, ugyanakkor hihetetlenül üdítő olvasmány. Ha valakit foglalkoztat a kultúra geometrizációja vagy a geometria kulturalizációja, akkor olyasmik juthatnak eszébe, mint a szerelmi háromszög (pl. a melodramákból vagy a homéroszi eposzokból) vagy éppen a Bermuda-háromszög az ufológiából, és így tovább, ám ha Vass Vilmos könyvét elolvassa, akkor ezek után – garantáltan – a Vass-háromszög fog eszébe jutni róla. (Együttes tanulás – közös gondolkodás – néha kreativitás.)

A pedagógia lelke nyolc fejezetből (plusz egy bevezetésből és utószóából) áll, melyek a következő fogalmak köré szerveződnek: 1. A narratívákról, 2. A tanulásról, 3. A gondolkodásról, 4. A kreativitásról, 5. A tervezésről, 6. A fejlesztésről, 7. Az értékelésről, 8. A motivációról. A fejezetcímekben szereplő fogalmak egy nagyobb hálózat csomópontjai, a mérlegelő töprengés alapvető kiindulópontjai, melyek nélkül elképzelhetetlen egy narratív pedagógia felépítése. Ugyanakkor ezek az ideiglenes centrumok kiegészülnek olyan történetekkel, melyek vagy egy-egy fontos szakemberhez kötődnek (bizonyos szempontból ők is főhősök Brunertől Robinsonig), vagy Vass Vilmos oktatói tevékenységével kapcsolatosak (ezek laza sztorik), vagy valamilyen oktatással érintkező jelenség megvilágítására alkalmas filmek, sportesemények. A könyv egésze ezek átgondolt (és érezhető, hogy sokszor újragondolt) szövevénye, amely összetartja a neveléstudományt, a személyes elhivatottságot, a tanári praxist és a neveléssel/nevelődéssel összefüggő történetek mikro- és makrovilágát.

Vass Vilmos könyve kétségtelenül inspiráló olvasmány, egy kiváló pedagógus tapasztalatának elméleti és személyes foglalata, amelyben óriási hangsúlyt kap az önreflexió. Azonnal észlelhető és tudatosítható az olvasás során, hogy ez a tapasztalati, mélyen a praxisba ágyazott tudásszerkezet nem formális, nem mechanikus és nem robotikus. Ugyanakkor a szerző jó értelemben véve rebellis oktató is, aki az adminisztratív terhek közepette is képes megőrizni a humorát („A humortalan pedagógus életveszélyes”, ugye), de ami legalább ennyire fontos, a tanítványaival szembeni alázatát. Ez a könyv nemcsak arról beszél, hogy egy szenvedélyes oktató miként látja a dolgokat a pedagógián keresztül, hanem arról is, hogy miképpen képes valaki – elvetve a tekintélyelvét – csapatjátékosként kreatív és gyermekközpontú maradni. És még sorolhatnánk az ehhez hasonló ismérveit, de azt ígértem, hogy megválaszolom a hipotetikus kérdést (bár már eddig is részben ezt tettem), miért Vass Vilmos lenne az oktatásügyi miniszter az én országomban.

Először is, Vass Vilmos *hiteles* elbeszélő. Bárki meggyőződhet róla, hogy amit mond, az ötletes, felhasználható, szakszerű, kipróbálható és aplikálható az oktatás különböző szintjein és tereiben. Javaslatai nemcsak észszerűek, hanem evolválódásra is alkalmasak. Másodszor, Vass Vilmos érzékeny elbeszélő. Amit *A pedagógia lelkében* elmond, nem önprofilozó szöveg, nem feltétlenül önmagá-

nak szól, hanem a szó legnemesebb értelmében *tanítás*. Azt szeretné elérni nem kis empátiával, hogy gondoljuk át mi (kollégák, szülők, diákok, olvasók, mindenki), hogy mit is jelent tanítani, és hogyan alakítható ki és tartható fenn ebben a szituációhálózatban az oktatás kultúrája. Harmadszor, Vass Vilmos *felelős* elbeszélő. Nem állít semmit úgy, hogy maga ne lett volna része annak valamilyen formában, felelősséget vállal minden összefüggésért, ami a könyvben szerepel, az oktatáspolitikai dimenziót is beleértve. Negyedszer, Vass Vilmos érzékeny elbeszélő. Kivételes problémaérzékenységről tanúskodik *A pedagógia lelke*, olyan modalitással társulva, amely maximálisan figyelembe veszi a kognitív folyamatokon „túli” érzelmi tartományokat vagy „attitűdöket” a csoport és az egyének szintjén is. És persze ez a sor is folytatható volna.

Végezetül azonban azt kell hangsúlyozni, hogy Vass Vilmos *pozitív* elbeszélő és személyiség. (Erre mondják más diskurzusokban, hogy „szerethető karakter”). Ez a tulajdonság valóban átjön a könyv lapjain, és ennek itt most azért is van jelentősége, mert ez az elbeszélő egy olyan tanár, aki nap mint nap szembesül azokkal a kihívásokkal, melyek a könyv szellemi és materiális alkotóelemei. És ha feltennénk a kérdést, hogy lehet-e, érdemes-e vitatkozni a könyv bizonyos állításaival, akkor erre is egyértelműen igen a válasz. (Hiszen pusztán arra a kérdésre is, hogy az oktatás kognitív folyamat-e, máris többféle válasz adható.) Egy azonban bizonyos, amit Vass Vilmos könyve átgondol(tat), azt időnként meg kell írni, mert az, hogy a tanárok fogékonyak az aggyal kapcsolatos tévhitekre, csak az egyik a lehetséges ezer indok közül. *A pedagógia lelke* – innen nézve – valóban úgy működik, mint egy profi tudományszerűsítő munka, mert azok közül a legjobbak – mint Vass Vilmos könyve is – nem szimplán ismereteket közvetítenek, hanem – bár a racionalitás talaján állnak – olykor bizony szívszorító olvasmányok is egyben. Éppen ezért ezek a történetek velünk maradnak.

„Nemrég egy harmincéves osztálytalálkozón – írja könyvének végén Vass Vilmos – az egyik legvagányabb diákom [...] mindenki előtt azt mondta: azt becsülte bennem a legjobban, hogy emberként kezeltem őket, és így is viselkedtem velük. Nem csoda, hogy könnybe lábadt a szemem. Az attitűdök mellett hiszem, hogy az emberség a pedagógia lelkének meghatározó eleme. Ezt erősítette meg bennem egy külföldi utam során látott plakát is. A repülőtérrel a városba tartó busz épp egy tábla előtt állt meg, amelyen ez állt: »People more than profits.« – »Az emberek többet jelentenek, mint a profit.« Bár elsőre gazdasági üzenetnek tűnt, én mély pedagógiai tartalmat olvastam ki belőle.” (248) Bizhatunk-e abban, hogy ez az üzenet célba talál? Jó kérdés. Az mindenesetre megállapítható, hogy egy olyan oktatási rendszer, amely ezt nem tudatosítja, elveszti arculatát, és hosszabb távon halálra van ítélve. Itt értjük meg azt is, hogy Vass Vilmos könyve miért használ erőteljes antropomorfizmusokat, amikor a pedagógiáról beszél: ha valaminek van lelke, akkor talán kevesebben hajlanak rá, hogy lebecsüljék vagy elpusztítsák...

Molnár-Kovács Zsófia: *A dualizmus kori magyar középiskolai történelem-tankönyvek Európa-képe. Pécs: Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága, 2025. 415 p. ISBN 978-963-7068-26-3.*

Hont Zsanett

A tankönyvkutatás és a neveléstörténet az utóbbi években egyre nagyobb figyelmet kap a hazai pedagógiai diskurzusban, hiszen a múlt oktatási anyagainak elemzése fontos támpontot nyújt a jelen és jövő oktatáspolitikai irányainak megértéséhez. Meghatározó alakja a magyarországi műhelyben Molnár-Kovács Zsófia, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézetének vezetője, aki számos előadást és szemináriumot tart a leendő tanárjelöltek számára. Előadásai inspirálóak és gondolatébresztőek, középpontjukban a tantervek és tankönyvek kritikai szemléletű, elméleti és gyakorlati szempontokat egyaránt érvényesítő megközelítése áll. Számos publikációt – könyveket, könyvfejezetet, szakcikket – jegyez, legújabb kötete pedig igazi iránytűként szolgálhat a jövő tankönyvkutatói számára.

Molnár-Kovács Zsófia monográfiája a magyar nevelés- és művelődéstörténet, valamint a tankönyvkutatás egy eddig kevésbé feltárt területét dolgozza fel. A szerző az 1867 és 1918 közötti időszak, a dualizmus korának középiskolai történelem-tankönyveit elemzi, különös tekintettel a tankönyvek Európa-képére, vagyis arra, miként közvetítették a fiatal generációk számára az európaiság, a civilizált világ és a nemzeti önkép összefonódó jelentésrétegeit.

A téma aktualitása nyilvánvaló: a 21. században, amikor Magyarország immár két évtizede az Európai Unió tagja, tudományos jelentőséggel bír annak feltárása, milyen korai pedagógiai és diskurzív gyökerei vannak az európai identitás konstrukciójának. A kötet ebből a szempontból is hiánypótló, hiszen az európai dimenzió megjelenése a magyar oktatásban korábban csak szórványos tanulmányok tárgyát képezte (lásd például Fischerné Dárdai Ágnes munkásságát).

A szerző kifejezett célja, hogy a tankönyveket ne csupán didaktikai eszköznek, hanem kulturális és politikai dokumentumnak tekintse, amelyben a nemzeti identitás és a „Nyugathoz tartozás” eszméje szimbolikusan is megjelenik. A kutatás ezen a ponton kapcsolódik a nemzetközi tankönyvkutatói diskurzushoz (lásd Falk Pingel, Hanna Schissler kutatásait és írásait), amely a tankönyveket a kollektív emlékezet, a társadalmi normák és a politikai ideológiák reprodukciós tereként értelmezi.

A mű hét nagy fejezetre tagolódik: Bevezetés, Kutatásmódszertani apparátus, A középiskolai tankönyvkiadás és tankönyvtörténet elméleti keretei, Az Európa-kép vizsgálata – tankönyvelemzés, Konklúzió, Elsődleges források és szakirodalom, Munkatáblázatok. A bevezető fejezetben Molnár-Kovács Zsófia alaposan feltérképezi a témaválasztás elméleti indokait. Rámutat, hogy a *tankönyvkutatás* és az *európaiság* összekapcsolása a hazai szakirodalomban mindeddig marginális volt, jöllehet a tankönyv mint kordokumentum alapvető szerepet játszik a kollektív identitás átörökítésében. A szerző – Dárdai Ágnes nyomán – a tankönyvkutatás többdimenziós értelmezését követi: a tankönyv egyidejűleg ismerethordozó, politikum, szocializációs tényező és kulturális termék.

A bevezetésben bemutatott értelmezési keretmodell öt fő dimenziót kapcsol össze: az időbeli (dualizmus kora, 1867–1918), a térbeli-intézményi (magyar középiskola), a műfaji (történelemtankönyv), a tematikus (Európa-kép), valamint a kortörténeti és iskolatörténeti kontextust. E komplex szerkezet biztosítja, hogy a kutatás interdiszciplináris perspektívából vizsgálja a tankönyvi tartalmakat, ötvözve a történettudományi és a neveléstudományi megközelítéseket.

A kutatás többszintű módszertani apparátust alkalmaz: 1. Szakirodalom-elemzés: A szerző a magyar pedagógiai lexikonok teljes anyagát áttekinti, megvizsgálva, miként változott a tankönyv fogalma a 20. század során. A szerző törekedett a kutatási előzmények teljes körű szakirodalmi feltárására is, amely nem csupán a lexikonok és fogalmi rendszerek vizsgálatában érhető tetten, hanem a témaerülethez kapcsolódó elméleti megközelítésekben egyaránt. 2. Forrás- és dokumentumelemzés: A kutatás fő forrásait a dualizmus kori tantervek, történelemtankönyvek, tankönyvi rendeletek, iskolai értesítők és az Országos Köznevelési Tanács jegyzőkönyveinek széles köre fogja át, amelyek az oktatásirányítás rendszerébe is betekintést engednek. Ezek beható elemzése a kötet kiemelt érdemei közé tartozik. 3. Tartalomelemzés: A módszer körültekintő alkalmazásával Molnár-Kovács Zsófia a tankönyvi szövegekben előforduló Európa-fogalmat és a kapcsolódó kifejezéseket kvantitatív és kvalitatív módon elemzi. A szerző hivatkozást és kategóriákat alkotott, ezek előfordulási gyakoriságát és kontextusát statisztikailag is feldolgozta. 4. Tankönyvhasználat-vizsgálat: Külön alfejezet foglalkozik a dél-dunántúli középiskolákban használt tankönyvekkel, bemutatva, mely kiadványok domináltak, és hogyan reagáltak a helyi oktatási gyakorlatok a hivatalos tantervi előírásokra. A vizsgálat az iskolai értesítőkben fellelhető tankönyvhasználati adatokra épít, szisztematikusan áttekintve a körvonalazódó tendenciákat. Ez a sokrétű kutatómódszer biztosítja a monográfia adatgazdagságát és tudományos megbízhatóságát.

A kutatási eredmények rávilágítanak, hogy a tantervi előírások az egyetemes történelem tárgyalása során szinte teljes mértékben Európa-központú szemléletet (Európa-centrikus narratívát) érvényesítenek. Az európai események jelentik az egyetemességet, mely felfogás jól illeszkedik a 19. századi eurocentrikus történetírás narratív mintáihoz (lásd például Leopold von Ranke és Johann Gustav Droysen megközelítéseit). Molnár-Kovács Zsófia egyik legérdekesebb megállapítása, hogy a korszak tankönyvei Magyarországot kettős viszonyrendszerben jelenítik meg: egyrészt mint az európai civilizáció integráns részét, másrészt mint sajátos, kelet–nyugati határhelyzetben lévő országot, amelynek küldetése „a nyugati kultúra keleti terjesztése”. E kettősség a nemzeti önkép és az európai identitás ambivalens összefonódását mutatja.

A könyv egyik fejezetében az illusztrációk vizsgálata is előtérbe kerül. A teljes korpuszt tekintve megállapítást nyer, hogy Európa vizuális megjelenítése mindössze három illusztrációban azonosítható, ami rávilágít a korszak verbális-textuális tanulásközpontúságára. A képek didaktikai funkciója korlátozott, főként az emlékezet támogatására szolgál.

A szerző szerint a vizsgált időszakban tartalmi és szemléleti változások egyaránt kimutathatók: az 1880-as évek tankönyvei még nemzeti-történeti keretben tárgyalják Európát, a századforduló körül azonban megjelenik a modernizáció és technikai

fejlődés motívuma, az első világháború előtti kiadásokban pedig az európai hatalmi rivalizálás és az „államok egyensúlya” válik meghatározóvá. Ez a narratív átalakulás a korszak politikai-társadalmi folyamatainak tükörképe.

A monográfia több szempontból is új dimenziót nyit a magyar neveléstörténeti kutatásokban: 1. Történeti rekonstrukció – elsőként ad teljes képet a dualizmus kori magyar középiskolai történelemtankönyv-kiadásról, annak szerzőiről, kiadóhálozatról és hivatalos szabályozásáról. 2. Elméleti-módszertani modell – a részletesen bemutatott kutatási folyamat mintául szolgálhat bármely hasonló tankönyvi tartomelemzéshez. 3. Forrásfeltárás és dokumentálás – a kötet több száz tételes bibliográfiája, valamint a közölt munkatáblázatok kutatói segédanyagként is jelentős értéket képviselnek.

A monográfia tudományos színvonala és módszertani megalapozottsága kiemelkedő. A kapott eredmények továbbgondolását – egy következő lépésben – elősegítheti a tágabb kontextusba helyezés, a nemzetközi dimenziók hangsúlyosabb jelenléte, például osztrák vagy német tankönyvek primer forrásként való beemelése a kutatásba. Ezáltal a magyar tankönyvi Európa-kép közép-európai kontextusba illeszthető, szélesebb perspektívában értelmezhető. E felvetés már a továbblépés lehetőségét, a kötet olvasójára gyakorolt inspiráló hatást jelzi, s egyben új kutatási irányok kijelölésének potenciálját is magában hordozza.

Molnár-Kovács Zsófia kötete példaértékűen ötvözi a történeti alaposságot, a módszertani precizitást és a nemzetközi szemlélet érvényesítését. A monográfia nemcsak a dualizmus kori tankönyvkutatás alappillére, hanem tágabb értelemben is hozzájárul a magyar és európai identitás pedagógiai-kulturális eredetének megértéséhez. A szerző munkája bizonyítja, hogy a tankönyvek már a 19. század végén is a nemzeti önkép formálásának és az európai közösséghez való tartozás pedagógiai legitimálásának elsődleges médiumai voltak. A kötet a magyar oktatás- és esztétorténet kutatói, a tankönyvszerzők, valamint az egyetemi és PhD-hallgatók számára egyaránt nélkülözhetetlen forrásmű.

Balázs József Attila: *Orosz–magyar közmondásszótár. 1400 orosz közmondás magyar megfelelőikkel és művelődéstörténeti magyarázatokkal*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2022. p. 302. ISBN 978-963-409-318-3.

Lőrincz Julianna

A Tinta Könyvkiadó *Híd szótárak* sorozatának szótárai, amelyeknek főszerkesztője Temesi Viola, különböző nyelvek és kultúrák között teremtenek hidat. Balázs József Attila szótára, az *Orosz–magyar közmondásszótár. 1400 orosz közmondás magyar megfelelőikkel és művelődéstörténeti magyarázatokkal* 2022-ben jelent meg, amely művelődéstörténeti szempontból is élményt nyújtó munka. A szerző kiváló nyelvész, lexikográfus, hirtelen távozott körünkben, nagy űrt hagyva maga után a lexikográfiai kutatásokban. Itt ismertetendő szótára elődjeként az olvasók már megismerkedhettek a „*Virágnak mondd, pedig nem az...*” (2002); *Hasonlatszótár* (2017); *A sas egyedül repül* (2017) és a *Szólásbúvárlatok* (2021) című szótáraival, amelyek érdekes és a magyar nyelv oktatása szempontjából is hasznos munkák.

Balázs József Attila most ismertetett közmondásgyűjteményének újdonságát az adja, hogy a bemutatott 1400 proverbium mellett közli azok szó szerinti magyar fordítását, értelmezését, valamint egy vagy több velük ekvivalens magyar közmondást is. Számos közmondás esetében (267) nemzetközi közmondáspárhuzamokat is leír: a proverbiumok angol, francia, görög, holland, kínai, latin, német, olasz, portugál, spanyol megfelelőit is megtaláljuk a szótárban. Ugyancsak értelmez 23, a szakirodalomban antiproverbiumnak nevezett humoros közmondásferdítést is. A szótár másik újdonsága, hogy az elemzett közmondásokat a szerző művelődéstörténeti magyarázatokkal látja el. A könyv fűlszövegében az alábbiakat olvashatjuk:

„*Megtudjuk belőlük, mikor volt forgalomban Oroszországban a garas, hogyan békíthető meg a fürdő szelleme, miért hordott bocskort a paraszt, mit ír a szerelmes ifjú a mézeskalácsra, s miért nem cipeli magával az ember Tulába szamovárját ...*”

A szótár bevezetőjében a közmondások definíciója mellett érdekes kultúrtörténeti ismereteket kapunk a közmondások keletkezéséről. A *közmondás mint népköltészeti műfaj* című alfejezetben olvashatunk arról, hogy Európában a közmondások 87 %-a a XI–XVI. században született. Sokszor nehéz azonban eldönteni, hogy a ma közmondásként ismert mondások a maguk idejében egyes szerzőkhöz kapcsolódó saját mondások vagy pedig már akkor is közszájon forgó népi bölcsességet megörökítő közmondások voltak. Az európai közmondások a következő forrásokból származnak:

A görög-római irodalom, pl. Homérosz, Platón, Szophoklész, Cicero stb.

A Biblia: a belőle származó példabeszédek közül sok az évszázadok alatt közmondássá vált.

A középkorban a latin közvetítő nyelv volt. „Egyre-másra jöttek létre az ókori előzményekre már nem visszavezethető proverbiumok. Az európai közmondáskincs zöme ebből az időszakból származik” (Balázs 2022, 10).

Napjainkban a különböző amerikai, esetenként más filmekből, könyvekből, híres emberek nyilatkozataiból származnak új közmondások.

A közmondáskutatásban korábban a *proverbium* műszó terjedt el az európai, így a magyar szakirodalomban is. Bár az ókortól napjainkig gazdag szakirodalma van a témának, hiányoztak azonban az összefoglaló munkák. A XIX. század végén született meg a *parömiológia*, a közmondáskutatás tudománya, az orosz szakirodalomban ez a szakszó az terjedt el. Balázi szótárának elméleti részét követően röviden szól az orosz közmondásgyűjteményekről is. Oroszországban a XVII. század végén jelentek meg közmondásgyűjtemények, de összeállítóik nem ismertek. Az első gyűjtemény, amely gyorsirással készült, összeállítója ismeretlen (1899), 2786 adatot tartalmazó, *Össznépi szólásmódok, azaz közmondások alfabetumba szedve* (Повести или пословицы всенароднейшие по алфавиту). Az orosz lexikográfia kiemelkedő alakjának, Dalnak a gyűjteménye (1862) 178 témakörben 30130 közmondást tartalmaz. (Dal, Vlagyimir Ivanovics – Даль, Владимир Иванович [1862]: Пословицы русского народа. Сборник пословиц, поговорок, речений, присловий, чистоговорок, загадок, поверий и проч. [Az orosz nép közmondásai. Közmondások, szólások, mondások, szólásformulák, nyelvtörők, találós kérdések, hiedelmek stb. gyűjteménye]. Императорское общество истории и древностей российских при московском университете. — 1-е изд М.: в университетской типографии.) Dal szótárát követően azóta sok orosz közmondásgyűjtemény és szótár jelent meg.

Balázi tematikailag is osztályozza az orosz közmondásokat, amelyek elsősorban a paraszti életre, foglalkozásokra, munkafolyamatokra vonatkoznak. Ezek a közmondások kezdetben csak szűkebb körben voltak ismertek, később elterjedtebbé váltak. „Napjainkra az egykori mesterségbeli fogásokra utaló szókincs többnyire feledésbe merült, és csak a közmondás átvitt értelme világos a mai használója számára” (Balázi 2022, 13). Ízelítőül nézzünk két közmondást, valamint a magyar szó szerinti jelentésüket és magyar megfelelőiket!

Дружные сороки и гуся утащут. [Összetartó szarkák a ludat is elvonszolják.]: 'a gyöngébbek is legyőzik az erőset, ha sokan vannak'. Magyar megfelelője: *Sok lúd disznót győz.* (rég 1598) ~ *Sok darázs a legfutóbb pariót is megöli.* (rég)

Своя рубашка ближе к телу. [A saját inged közelebb van a testedhez]: 'mindenki a saját érdekét nézi'. ~ *Közelebb az ing a subánál* (rég); *Ki-ki szereti a maga hasznát.* (rég)

Balázi példákat is hoz a közmondások használatára a latin, valamint az orosz irodalomból. Pl. lat *Tunica pallio propior est* [Közelebb a tunika a köpenynél] (Plautus: A három ezüstpénz – i. e. 195 u). A szótár végén gazdag irodalomjegyzék áll, valamint az idézetek forrásai. Igazi csemege a különböző idegen nyelvi szólások és a művelődéstörténeti magyarázatok mutatója is.

A közmondásszótárt főként azoknak ajánlom, akik tudnak oroszul, érdeklődnek az orosz kultúra iránt, de azoknak is, akik vagy most tanulják az orosz nyelvet, vagy éppen ez a könyv hozza meg a kedvüket a nyelvtanuláshoz. A nyelvtanárok pedig a szárazabb nyelvtani anyagot is könnyebben megtaníthatják diákjaiknak a közmondások segítségével.

H. Nagy Péter: *Karanténkultúra: Örökség. Feljegyzések, dilemmák, fikciók.* Dunaszerdahely: NAP Kiadó, 2025. p. 248. ISBN: 978-80-8104-127-3.

Klukon Vajk Gergely

A jelen recenzió tárgyát képező kötet jelentőségét a 2020-as évek elejét meghatározó globális pandémia árnyékában vizsgálva megállapíthatjuk, hogy nagy mennyiségű munka jelent meg a könyv piacon. H. Nagy Péter *Karanténkultúra: Örökség* című könyve viszont markánsan eltér a különféle hagyományos járványtörténeti monográfiáktól vagy éppen a tisztán statisztikai elemzéseket fejtegető kötetektől. A legnagyobb jelentősége abban áll, hogy a szerző, aki jelenleg a Selye János Egyetem oktatójaként és az MA Populáris Kultúra Kutatócsoport alapító tagjaként ismert, nem csupán biológiai vagy gazdasági eseményként, hanem totális kulturális állapotváltozásként (vö. „Omnis-20”) rögzíti a pandémia ezen korszakát. Ez a mű a szerző korábbi, a témában született alkotásainak (*Karanténkultúra és járványvilág; Karanténkultúra: A folytatás*) szintézise, egyfajta „mikroarchívumként” tekinthetünk rá, amely a poszthumán elméletek és a popkultúra-kutatás eszköztárával igyekszik átmenteni a jövőnek a korszellem lenyomatait.

A NAP Kiadó gondozásában megjelent kötet fizikai megvalósítása támogatja a tartalom töredezett, mozaikos jellegét, amely egy gyönyörű nagy irodalmi képet fest elénk a vizsgált pandémiás időszakból. A tipográfiája levegős, a rövid fejezetek megfelelően tagolttá teszik a szöveget, amely segíti a befogadást, és akár a „böngészve” olvasást is lehetővé teszi az olvasó kedve szerint. A szöveget néhol képanyag is segíti, például a híres Banksy-graffiti is helyet kapott a kötetben (20. oldal).

A kötet szerkezete nem olyan lineáris narratívát követ, mint amelyet az ezt feldolgozó irodalomtól az elmúlt néhány évben megszokhattunk. A járványhullámok dinamikájára épít, így három nagy ciklusba rendezi az anyagot: *Első hullám, Második hullám és Harmadik hullám*. Ez a tagolás mimetikus jellegű, tehát hűen tükrözi a karanténlét időtapasztalatát. Csokorba fogja az első hullám alatt a kezdeti sokk és a kreatív robbanás témakörét, amely a második hullám alatt átcsap a fásultság és a veszteség érzésébe, majd a tudomány és áltudomány küzdelmének és az új realitásnak a rögzülésébe a harmadik hullám alatt. A szöveg 150 számozott, rövid fejezetből (a szerző szóhasználatával élve „fragmentumból”) épül fel. Ezek hálózatosan és asszociatív módon kapcsolódnak egymáshoz, leképezve az infodémia kaotikus információáramlását.

A fragmentumok áttekintése önmagában is kultúrtörténeti utazás hatását kelti, és jelzi a szerző kulturális mindenevő attitűdjét. A tartalomjegyzékben egymás mellett sorakoznak a magaskultúra és a tömegkultúra hívószavai, amelyekből néhányat kiemelnék a teljesség igénye nélkül. Irodalmi és filozófiai elemzésként a *Németh Zoltán: Tektonika* című fejezet tűnik ki a sorból, míg a popkultúra és a sci-fi kapcsolatában olvasható a *World of Warcraft: Hakkar Plague*, mint a virtuális járványok elemzése, vagy éppen a *Vonyarc szubkultúra*, de találkozhatunk az *Uhura és a karanténkölők* című fejezettel is. A tudomány és áltudomány témakörben

megakadhat a szemünk a *James Webb űrtávcső* vagy a *Sarlatánok kora* című fragmentumokon is.

A könyv tehát meglehetősen átfogó módon vizsgálja, hogyan reagált a kultúra a bezártságra. H. Nagy Péter alaptézise, hogy a válsághelyzetben a kultúra nem hallgat el, hanem épp ellenkező módon, hiperaktívvá válik. A kötet egyik legizgalmasabb vonulata lehet a szimuláció és a valóság viszonyának elemzése. A szerző a *World of Warcraft* 2005-ös, „Corrupted Blood” incidensén keresztül (92. fejezet) mutatja be, hogy a videojátékok játékosainak viselkedése jelentős módon, a pánik-szerű meneküléstől a szándékos fertőzésig, ugyanolyan pontosan modellezhette a járványgörbét, mint a későbbi matematikai modellek.

Hasonlóan fajsúlyos a sci-fi irodalom (Kim Stanley Robinson, Greg Bear művei) elemzése, amelyet a szerző nem csupán eszkéipista fantáziának, hanem a valóság főpróbájának tekint. A kötet rámutat arra, hogy a poszthumán fordulat, azaz a testünk biológiai nyitottsága és sebezhetősége a pandémia révén vált tömeges tapasztalattá. A „Karantén Képek”, a klasszikus festmények otthoni újraalkotásának elemzésével pedig a vizuális kultúra és a mélylélektan (gondolunk itt a magányra és az izolációra) összefüggéseit tárja elénk.

Szakmai szemmel nézve a kötet egyik legkiemelkedőbb erénye a radikális nyitottság és az interdiszciplináris bátorság. H. Nagy Péter azzal, hogy egy különleges értelmezési mezőbe vonja a *Star Wars*-univerzumot, a videojátékok világát és a szigorú biopolitikai elméleteket, nem csupán a kulturális határokat légiesíti el, hanem sikeresen kapcsolja egymáshoz ezen témákat a tudományos diskurzuson belül. Ez a rendhagyó megközelítés lehetővé teszi, hogy a magaskultúra elefántcsonttornyából kilépve, a mindennapi életünket átszövő popkulturális jelenségeken keresztül értsük meg a poszthumán fordulat súlyát. A könyv dinamizálja a befogadást, ezáltal izgalmas intellektuális kalanddá változtatva az olvasást. Külön kiemelendő a kötet szerkezeti innovációja. A fragmentáltság, tehát a 150 rövid fejezetre való tagolás ebben az esetben nem az elmélyülés gátja, hanem tekinthetünk rá tudatos hermeneutikai gesztusként is. A szerző a mikroarchívum-jelleggel éppen azt éri el, hogy az olvasót nem passzív befogadásra, hanem aktív társszerzői munkára, a felvillanott gondolatfutamok továbbgondolására készíti. A szöveg sűrűsége és a témák gazdagsága bizonyítja a szerző széleskörű tájékozottságát, odafigyelését és alapos munkáját.

A Karanténkultúra: Örökség vitathatatlanul hiánypótló alpmű lett, amely nemcsak a közelmúlt traumájának érzékeny feldolgozása, hanem egyben módszertani iránytű is a 21. századi, digitálisan átszött kultúra kutatásához. Olyan szellemi örökséget képvisel a kötet, amely bizonyítja, hogy a humántudományok képesek érvényes és releváns kérdéseket és válaszokat adni a jelenkor legégetőbb globális kihívásaira a popkultúra-kutatás segítségével.

Szerzőink / Authors

Bolla Zsolt

PhD hallgató

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi
Kar, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudomá-
nyi Doktori Iskola

H-7624 Pécs

Ifjúság u. 6.

e-mail: m2019zsolt@gmail.com

Dobai Attila Marcellán, PhD.

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Ember-Környezet Tranzakció Intézet

Környezetpszichológia Kutatócsoport

Interdiszciplináris Társadalomtudományi Munka-
csoport

H-1075 Budapest

Kazinczy utca 23-27.

e-mail: dobai.attila@ppk.elte.hu

Mgr. Ekmekcioglu Lilla

PhD-hallgató

Selye János Egyetem Tanárképző Kar

Neveléstudomány doktori program

Bratislavská cesta 3322

SK-94501 Komárno

e-mail: 125757@student.ujs.sk

doc. H. Nagy Péter, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar

Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

Bratislavská cesta 3322

SK-94501 Komárno

e-mail: nagyp@ujs.sk

Hont Zsanett

PhD hallgató

Pécsi Tudományegyetem Természettudományi
Kar, Földrajz és Földtudományi Intézet

H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

e-mail: hont.zsanett@pte.hu

Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar

Óvó- és Tanítóképző Tanszék

Bratislavská cesta 3322

SK-94501 Komárno

e-mail: horvathki@ujs.sk

PaedDr. Kiss Beáta, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar

Neveléstudományi Tanszék

Bratislavská cesta 3322

SK-94501 Komárno

e-mail: kissb@ujs.sk

Bc. Klukon Vajk Gergely

egyetemi hallgató

Selye János Egyetem Tanárképző Kar

Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

Bratislavská cesta 3322

SK-94501 Komárno

e-mail: 132768@student.ujs.sk

Kövesdi Vanessa

Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar

H-7625 Pécs

Vilmos utca 33.

e-mail: kovesdivanessa96@gmail.com

Dr. habil. Lőrincz Julianna, PhD.

Selye János Egyetem

Tanárképző Kar

Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék;

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Bölcsészettudományi Kar

Magyar Nyelvészeti Tanszék

e-mail: jel2ster@gmail.com

Méreg Martin

Pécsi Tudományegyetem
Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont
Történeti Gyűjtemények Osztálya
H-7621 Pécs
Szepesy u. 3.
e-mail: mereg.martin@lib.pte.hu

Dr. habil. Molnár-Kovács Zsófia

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Neveléstudományi Intézet
H-7624 Pécs
Ifjúság u. 6.
e-mail: kovacs.zsofia@pte.hu

Révész László

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Sporttudományi Intézet
H-3300 Eger
Eszterházy tér 1.
e-mail: revesz.laszlo@uni-eszterhazy.hu

Mgr. Sýkora Hernády Katalin, PhD.

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

Tósaki Gergő

Student
MA Psychology
Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt
e-mail: tosakigergely@gmail.com