

Egyszer volt, hol nem volt...

Az ifjúságsegítő képzés Magyarországon



EGYSZER VOLT, HOL NEM VOLT...
Az ifjúságsegítő képzés Magyarországon

Szerkesztő: Nagy Ádám.

Szerzők: Böröcz Livia, Hamarics Eszter, Hanák Zsuzsa, Horváth Ágnes, Kárpáti Árpád, Ladáné Dauda Györgyi, Makai Éva, Mazzag Éva, Monostori Éva, Nagy Ádám, Pinczésné Palásthy Ildikó, Reisz Terézia, Róna Dániel, Szabó András, Székely Levente, Tóbiás László, Trencsényi László, Vörös B. Zoltán.

Lektorok: Fáyiné Dombi Alice, Szöllösi Gábor.

Olvasószerkesztő: Kölcseyné Balázs Mária.

Kiadó: Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, Ifjúság szakmai Társaság.



Támogatók:

*Ifjúsági Szolgáltatók Országos Szövetsége,
MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságának Szociálpedagógiai Albizottsága,
Magyar Pedagógiai Társaság Szabadidő-pedagógiai Szakosztály.*



Köszönettel tartozunk a kötet támogatásáért, amely az EFOP-3.6.1-16-2016-00006 „A kutatási potenciál fejlesztése és bővítése a Neumann János Egyetemen” pályázat keretében valósult meg. A projekt a Magyar Állam és az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával, a Széchenyi 2020 program keretében jött létre.



ISBN 978-615-5817-20-5

©2019 – Minden jog fenntartva!

Tartalomjegyzék

Köszöntő gyanánt	5
Nagy Ádám: Az ifjúságsegítő képzés elméleti legitimitása.. .. .	9
Trencsényi László: Az ifjúságsegítő képzés pedagógiai relevanciája – neveléstudomány és ifjúságügy.	25
Tóbiás László: Mint bűvópatak - Az ifjúsági munka relevanciája a szociális professzióban	41
Szabó András: Volt egy ifjúságsegítő szakképzés - történeti leírás.	60
Kárpáti Árpád: Ifjúságsegítő képzések Európában.. .. .	75
Hamarics Eszter: Hallgatók az ifjúságsegítő képzésben	96
Horváth Ágnes: Az ifjúságsegítő képzőhelyek és fórumok.	112
Ladáné Dauda Györgyi: Ifjúságsegítő képzés az ELTE TÓK szervezésében. ...	130
Horváth Ágnes: Az ifjúságsegítő képzés kecskeméti modellje.. .. .	138
Mazzag Éva-Reisz Terézia: Ifjúságsegítők képzése a PTE FEEK-en és utódintézményeiben	149
Hanák Zsuzsanna: Egy segítő szakma: Ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés Egerben.	162
Pinczésné Palásthy Ildikó: Ifjúságsegítő képzés a debreceni tanítóképzőben ..	170
Vörös B. Zoltán: Ifjúságsegítő képzés Szegeden.	182
Böröcz Livia: A változások útvesztőjében – a Kaposvári Egyetem ifjúságsegítő képzése.	189
Függelék	195
Székely Levente: Miért csendes? – a magyar ifjúság nemzedéki karakterei ..	196
Róna Dániel: Három tézis a fiatalok politikai részvételéről	207
Gyermeklét 2018.	216

Köszöntő gyanánt

Egyszer volt, hol nem volt... volt egyszer egy ifjúságsegítő képzés. Ez a (szak) képzés 2003-ban indult és a 2016-os közösségszervezés BA képzésbe történő dicstelen beolvadásáig jelentette az ifjúságügy formális szakmai képzését. Ez idő alatt majd 5000 hallgató került kapcsolatba a képzéssel¹, pedig az ifjúságügy mint multidiszciplináris megközelítés, szűkebben az ifjúságügyi képzések gyerekcipőben járnak Magyarországon. Németországban 45 000 kiképzett ifjúságsegítő van (Siurala, 2012), a szociálpedagógia 1969 óta a választható öt pedagógiai szakképesítés egyike (Thole, 2000) amelyet a nyolcvanas években a hallgatók több mint a fele választott (Rauschenbach, 2000), sőt az elmúlt 40 év alatt meghatszorozódott a területen dolgozók aránya (közel félmillió fő). Hollandiában az 1970-es évek óta professzionális képzést kapnak az ifjúságsegítők (van Ewijk, 2010). A máltai(!) egyetemen ifjúsági tanulmányok tanszéke működik², Finnországban MA fokozat szerezhető ifjúsági munkából (Mikkeli Egyetem, Tamperei Egyetem), Nagy-Britanniában posztgraduális MA szerezhető (YMCA, 2015), s a belgiumi genti egyetemen védtek már ifjúságügyi témájú PhD fokozatot (Schhield-Vanhee, 2009).

Ezzel szemben Magyarországon 2003-ban jött létre a kétéves ifjúságsegítő képzés³ (Horváth, 2017; Horváth, 2018). A képzés életciklusa tulajdonképpen három részre volt bontható:

1. Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés⁴ időszaka, amelyet a 7/2002. (V. 25.) ISM – OM együttes rendelet, szabályozott.
2. A moduláris rendszerű szakképzés kora, amelyet 15/2008. (VIII. 13.) SZMM rendelet, illetve 18/2009. (IX. 10.) SZMM rendelet, a moduláris jellegű ifjúságsegítő szakképzés szakmai és vizsgakövetelményein keresztül írt le. Az első két időszakban a képzés a pedagógiai szakmacsoporthoz tartozott, majd átkerült a szociális szakmacsoporthoz.
3. A felsőoktatási szakképzés ideje, amelyet a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés képzési és kimeneti követelményeiről szóló

1 4310 hallgató nyert felvételt a képzésre. (Monostori et al, 2015).

2 Department of Youth and Community Studies.

3 A megszerezhető bizonyítvány eddig az OKJ egy elkülönülő, felsőfokú képzettségi szintjének felelt meg.

4 „Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés, mint képzési szint 1996-ban épült be a felsőoktatás rendszerébe. A felsőfokú szakképzések utolsó évfolyama 2012 szeptemberében indult, 2013 januárjától a felsőoktatási szakképzés vette át a helyét.”

39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet igazgatott.⁵ Ekkor a képzés szociális munka besorolást kapott, de már csak ifjúságsegítő asszisztensként létezett.

2015-ben az ifjúságsegítő – a Közösségszervezés alapszak képzési és kimeneti követelményeiről 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet alapján – szakirányként került besorolásra a közösségszervezés BA képzésbe, amely 2017-ben indult először. Ez évben a szakirányra összesen 83-an jelentkeztek az országból, s mindössze 15-en(!) első helyen (Ismeretlen szerző, 2017), amely jól mutatja a maradékelven választott képzések sanyarú sorsát, illetve a valaha volt ifjúságsegítő képzés átalakításának sikertelenségét⁶.

Jelen kötet a magyarországi önálló ifjúságsegítő képzés előzőekben bemutatott másfél évtizedének állít emléket. Szakmai tanulsággul kíván szolgálni az ifjúságügyhöz kapcsolódó felsőoktatási programokhoz, mementóként ahhoz, hogy egy – Európa szerencsésebb felében működő – képzés magyarországi mását hogyan lehet elsorvasztani. Legfontosabb tanulságaként mégis egy, a jövőben újra létrejövő ifjúságsegítő képzésnek kíván alapot biztosítani.

A kötetben igyekszünk képet rajzolni részben az európai ifjúságsegítő (youth worker) képzésekről, részben pedig a magyarországi ifjúságsegítő képzés történetéről. Régi vita, hogy a képzés elsősorban szociális vagy inkább pedagógiai relevanciával bír, e dilemmáról két fejezet is szól. Bemutatjuk a másfél évtized hallgatói szerkezetét, képzőhelyeit és szakmai fórumait. Helyet kap hét ifjúságsegítő „képző-fellegvár” képzési koncepciója. A képzés egyik legnagyobb kritikája ugyanis az volt – ma már ez is más perspektívából látszik –, hogy ahány képzőhely, annyi képzés, az „egyenszilárdság” biztosítása kihívásokkal küzd⁷.

A kötetet – annak függelékében – két – a fiatalok életéről szóló – helyzet-elemzés és a 2018-ban Kecskeméten megrendezett Gyermeklét konferencia összegző anyaga zárja.

Mindez ki is jelöli azt a kört, akik számára kiadványunk készült: közös gondolkodásunkban, melyhez e kiadvány vitaindító alapot szolgáltat, az ifjúság-

5 A megszüntetésről pedig 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a Közösségszervezés alapszak képzési és kimeneti követelményeiről csatolt 1. sz. melléklet rendelkezett.

6 A korábbi OKJ-s képzéssel szerezhető szakképesítés megnevezése „Ifjúságsegítő” volt, a szakképesítés szintje felsőfokú (érettségigénylő). 2012-ben a Szociális és ifjúsági munka elnevezésű felsőoktatási szakképzés jött létre, amelyen belül az ifjúsági munka szakirányt végzők „felsőfokú ifjúságsegítő asszisztens” szakképesítést szereztek. A FEOR-ban a tevékenységet „3515 Ifjúságsegítő” megjelölésű foglalkozásként azonosítják.

7 Kétségtől volt igazság abban, hogy ahol pszichológia tanszék gondozta a képzést ott a lélektani alapok voltak erősek, ahol szociológia, ott a társadalmi háttér, ahol pedagógia, ott a tanulásméleti háttér.

segítő szakképzés egykori hallgatói mellett azok volt oktatóira, szervezőire, tankönyvszerzőire, a társszakmák képviselőire, illetve a nagyobb befoglaló diszciplínának (elsősorban a szociális és pedagógiai szakma) szakembereire számítunk.

Nos, kedves Olvasó, kalandra fel!

Források

Horváth Ágnes (2008): Az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés ajánlott központi programja, *Új Ifjúsági Szemle*, 4. szám

Horváth Ágnes (2017): Az ifjúságsegítő képzés tudományági orientációja szakmai és képzési követelmények tükrében, *Gradus*, 1. szám

Ismeretlen szerző (2017): *Szakterületen jelentkezők száma*, kézirat

Rauschenbach, Thomas (2000): *Szociálpedagógia – tudományos diszciplína előkép nélkül*, in Kozma Tamás, Tomasz Gábor. (szerk): Szociálpedagógia, Osiris, Educatio, Budapest

Schild, Hanjo; Vanhee, Jan (2009): *History of youth work*, in Verschelden, Griet; Coussée, Filip; Van de Walle, Tineke; Williamson, Howard (szerk.): The history of youth work in Europe - Relevance for youth policy today, Council of Europe, Starsbourg, Cedex

Siurala, Lasse (2012): *History of European youth policies and questions for the future*, in Coussée, Filip; Verschelden, Griet; Williamson Howard. (szerk): The history of youth work in Europe - Relevance for youth policy today, Volume 3, Council of Europe-European Commission, Starsbourg, Cedex

Thole, Werner (2000): *Szociálpedagógia két különböző szintéren*, in Kozma Tamás, Tomasz Gábor (szerk): Szociálpedagógia, Osiris, Educatio, Budapest

Van Ewijk, Hans (2010): *Youth work in the Netherlands – History and future direction*, in Coussée, Filip; Verschelden, Griet; Van de Walle, Tineke; Medlinska, Marta; Williamson, Howard. (szerk): The history of youth work in Europe - Relevance for youth policy today, Volume 2, Council of Europe-European Union, Starsbourg, Cedex

YMCA George Williams College (2015): *The Encyclopaedia of Non-formal Education*, www.infed.org, letöltve: 2015. 12. 18.

Jogszabályok

- 7/2002. (V. 25.) ISM OM együttes rendelet. az ifjúságsegítő szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményeinek kiadásáról
- 15/2008. (VIII. 13.) SZMM rendelet a szociális és munkaügyi miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről
- 18/2009. (IX. 10.) SZMM rendelet a szociális és munkaügyi miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeinek kiadásáról szóló 15/2008. (VIII. 13.) SZMM rendelet módosításáról
- 39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeiről
- 18/2016. (VIII.5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről

Az ifjúságsegítő képzés elméleti legitimitása¹

I. Bevezetés - az ifjúságügy mint szuverén diszciplína, az ifjúságsegítés mint önálló szakma

Wilson (Juhász, 2005) a róla elnevezett gyémántstruktúra segítségével vezeti le egyes nemzetek, ágazatok sikereit illetve kudarcait. Ehhez értékeli az állam, a magánszektor (gazdaság), a társadalmi szféra és a kutatói-egyetemi világ (tudomány) minőségét. Ez a négyes minél teljesebb struktúrát alkot és minél erőteljesebb az interakció közöttük, annál jobban működik az adott ország, ágazat stb. A másik nevén Quad-modell ifjúsági területre történő adaptálása (Nagy et al, 2014) alapján négyféle beágyazottság szükséges ahhoz, hogy egy terület önjogon tartsa magát létezőnek: szakmai, kutatási, állami és közösségi beágyazottság². A modell minden eleme tovább bontható (1. ábra):

Szakmai beágyazottság:

- Önálló terület, sajátos módszertár;
- Tevékenység iránti igény (munkaszükséglet);
- Formális képzés.

Kutatási beágyazottság:

- Szakmai-kutatói hálózat;
- Irodalom, publikációs felületek;
- Konferenciák, találkozási pontok.

Állami beágyazottság:

- Szabályozó jogi környezet;
- Tervezés és források;
- Elismerési rendszer és személyek.

Közösségi beágyazottság:

- Társadalmi elismertség;
- Társszakmák elismerése;
- Nemzetközi beilleszkedés.

1 Köszönet Böröcz Líviának és Monostori Évának a cikk elkészítésében nyújtott segítségéért.

2 Az ifjúságügyben a magánszektoriális elem helyett a szakmai elemet tekinthetjük a négy pillér egyikének.

Ifjúságügy											
Szakmai beágyazottság			Kutatási beágyazottság			Állami beágyazottság			Közösségi beágyazottság		
Önálló terület és módszerek	Tevékenységségény	Formális képzés	Szakmai-kutatói hálózat	Irodalom publikációs felületek	Konferenciák, találkozási pontok	Szabályozó jogi környezet	Tervezés és források	Elismerési rendszer és személyek	Társadalmi elismertség	Társzakták elismerése	Nemzetközi beilleszkedés

1. ábra: Az ifjúságügy beágyazottság-modellje (forrás: saját szerkesztés)

Az ifjúságügy egyik eleme³ az ifjúsági munka, illetve Magyarországon szakmakénti megnevezése, elismerése. Itt az ifjúságsegítés szempontjából a kutatási-, állami- és közösségi beágyazottság aktuálisan kevésbé fontos. Az alábbiakban azt vesszük górcső alá, hogy az ifjúsági munka végzésére hivatott ifjúságsegítő (youth worker) rendelkezik-e szakmai beágyazottsággal, mert ennek alapján dönthető el, hogy az ifjúsági munka önálló szakmaként tekinthet-e magára. Modellünkben a szakmai beágyazottsági elem akkor tekinthető teljesnek, ha saját területtel és módszertannal rendelkezik, sajátos tevékenységszükséglet jellemzi⁴, illetve önálló formális képzést mondhat magáénak a terület⁵.

II. Sajátos terület és módszerek

Vizsgáljuk meg tehát, hogy az ifjúsági munka valóban rendelkezik-e sajátos területtel és módszerekkel. Az ifjúságügy hagyománymodellje szerint (Nagy et al, 2014) az ifjúságsegítés *szabadidőben, fiatalokkal végzett, szolgáltatás-alapú tevékenységként* írható le. A következőkben e meghatározás unikalitását igyekszünk körüljárni, azaz beszélünk a szabadidős szocializációs terepről, az ifjúságügy ifjúságfogalmáról és a szolgáltatásalapú megközelítésről. Végezetül bepillantást engedünk azokba a módszerekbe, amelyek metodológiailag is egyedivé teszik az ifjúságsegítő megközelítését.

3 Az európai modellekben az ifjúságügy részei az ifjúságkutatás, az ifjúsági közpolitika és az ifjúsági munka.

4 Amiből következhet majd saját munkaerőpiac kialakulása is.

5 A különböző professzionalizáció-elméleti nézőpontok kifejtésétől főként a tartalmi korlátok és a hatalmas szakirodalom miatt most eltekintünk.

Szabadidő a posztmodernitásban

A modern társadalom idején – mint sok tudományos diszciplína és tudományterület kialakulásakor – kezdtek behatóbban foglalkozni a szabadidő fogalmával is. Ekkor a munka és szabadidő szétválasztása megkülönböztette a gazdaságilag hasznos (produktív) és a haszontalan (inproduktív) aktivitásokat, mely utóbbi során az elhasznált erőforrás-tartalékok újratermelése valósul meg. E személet nemcsak gépies megközelítése miatt túlhaladott, hiszen sokszor nem jósolható meg előre, mely tevékenységekből lesz produktív eredmény, melyekből nem (gondoljunk csak a szabadidőben hobbyszerűen kezdett garázscégek sikerességére), hanem azért is, mert sokaknál a munka-hobby, produktív-nem produktív kategóriák már korántsem jelentkeznek ilyen élesen, ha jelentkeznek egyáltalán. Sőt, a szabadidőben végzett tevékenységek sokszor olyan készségeket fejlesztenek, amelyek a „produktivitást” is segítik, így a fogalom pár meglehetősen mesterkéltnek tűnik⁶. A szabadidő posztmodern megközelítése – szemben a modernitás ún. visszamaradt idő koncepciójával, amely szerint a szabadidő a munkaidőn és az egyéb társadalmi kötelezettségeken, fiziológiai szükségleteken (ún. félszabadidőn⁷) túleső tevékenységekre fennmaradt idő – szerint a szabadidő az, amikor az egyén saját választásait követi, igyekszik önmagát kifejezni és kibontakoztatni. Mára az életmód megváltozásának egyik fő iránya az élményszerzés jelentőségének növekedése: Míg korábban a „Szeresd felebarátodat!”, „Áldozd föl magad!”, „Korlátozd vágyaidat!”, „Dolgozz!” normái voltak meghatározók, addig mára a „Szeresd önmagad!”, „Valósítsd meg önmagad!”, „Éld ki szabadon a vágyaid!”, „Élvezd az életet!” célok érvényesülnek (Hankiss 1999; Éber, 2008). A szabadidő megnövekedett fontossága és

6 Elég utalnunk Selye János (Selye, 1976) munkásságára, vagy Csíkszentmihályi Mihály flow (áramlat) elméletére (Csíkszentmihályi, 2010). A biológus és stresszszakértő Selye sokszor hangsúlyozta, hogy azért is nagyon szerencsésnek tartja magát, mert az állam annyira kedves hozzá, hogy pénzt ad a játékaik megvételéhez, sőt nem elég, hogy ezt teszi, külön pénzt ad azért is, mert ő játszik ezekkel a játékszerekkel. A boldogságkutató Csíkszentmihályi nem fogadja el a munka és szabadidő mesterséges szétválasztását, szerinte az áramlat bármelyik esetben átélhető, igaz ez csak a képességek használatakor tehető, a passzív szórakozás esetében nem (Csíkszentmihályi 2010).

7 A visszamaradt idő koncepció negatív idő meghatározást használ (a szabadidő valami, ami nem társadalmilag programozott). S ezen túlmenően ezek (munkaidő, félszabadidő, szabadidő) határvonala sem mindig éles (a gyermekünkkel közös tevékenység: hol félszabadidő, hol szabadidő; gyorsan enni az éhség ellen: félszabadidő, együtt vacsorázni egy étteremben a barátokkal: szabadidő – ez vezet majd át a szubjektív szabadidő posztmodern fogalmához). Ma már azt is látjuk, hogy megváltozóban van az időélmény és időszerkezet, a szabadidő sokszor egyre kevésbé különül el a munkaidőtől, máskor nem közelíthető meg maradékelven; s vannak, akik számára a túlhajtott munka, vannak, akiknek a munkanélküliség, vannak, akiknek a munka-hobbyi kettős összemosódása („a munkám a hobbim”) miatt nem értelmezhető a munka és szabadidő szétválasztása. Úgy tűnik, hogy a visszamaradt (maradékélvű) idő elképzelésen alapuló szabadidő megfogalmazás a posztmodern társadalomban nem tartható.

társadalomszervezési jelentősége miatt sokan már napjaink társadalmát – igyekezve megtalálni azt a narratívát, amellyel minél jobban leírhatóak a társadalmi folyamatok, csoportok – szabadidő-társadalomnak aposztrofálják. E terminus jellegzetességei közé tartozik az időaspektusok közötti éles határ megszűnése, illetve a szabadidő szerepének és társadalmi presztízsének növekedése⁸.

Ehhez a térhez, illetve annak elemeihez szabadon lehet csatlakozni (vagy azokból kilépni), ebben a közegben az egyén szabadon rendelkezik az idejével és önkéntesen köt vagy old kapcsolatokat (Csepeli, 2006). Ez a szocializációs közeg olyan ágens, amely előre definiált hatalom nélküli, amelynek elemei iránti igény a gyerekeknél nagyjából egy időben jelenik meg, az abban lévő kapcsolatok szabadon oldhatók és köthetőek, szervezőelve a szabad választhatóság, fő jellemzője az önkéntesség (s mindezekben eltér az családi és iskolai – elsődleges és másodlagos – szocializációs szintértől). Mára úgy tűnik, hogy napjainkban a (részben mediatizált) szabadidős terep a családdal és az iskolával egyenrangú szocializációs ágensként jelenik meg. Mindez persze korántsem jelenti azt, hogy az identitás-keresés pusztán a szabadidős tér sajátja lenne, de azt igen, hogy a posztmodern szabadidő-értelmezés, időmennyiség stb. hozzásegít ahhoz, hogy a szabadidős térben kiemelt terepe legyen az identitáskiteljesítésnek. A posztmodernitásban a szabadidő inkább személyes elkötelezettség mintsem a körülmények kínálta lehetőség.

Mint jeleztük, a szabadidő posztmodern megfogalmazása a tevékenység alapú megközelítés, amely szabadidőnek azt tekinti, amikor mód van nem más által meghatározott tevékenységet végezni. Aprónak tűnik a különbség, mégis hatalmas. Az egyén nem attól lesz valaki, hogy néhány „visszamaradt” perccet, órát, napot⁹ szánsza magára, hanem attól, hogy önmaga urának érezheti

8 Számítások szerint a fejlett országokban két évszázad alatt évi 2000 órával nőtt a szabadidő. Más számítások szerint a fizetett munka az összidő 50%-áról 20-25%-ára szorult vissza (Dumazedier, 1976). S akkor is igaz ez, ha maga a szabadidő tartalmában, szerkezetében roppant tagolt. Vannak társadalmi csoportok, akik megtermelt profitjukat, jövedelmüket nem győzik szabadidőre költeni. S megnőtt azok száma is, akik számára nincs más, mint a munkalehetőségtől megfosztott „szabad idő”. A szabadidő – századok trendjeit tekintve egyre növekvő időtartam – s ez igaz akkor is, ha bizonyos időszakok önkiszákmányoló második, sőt harmadik műszakjai beleégték az idősebb nemzedék szokásrendszerébe, s vannak a világnak tájai, ahol még gyermekmunkaként sem ritka a 12 órás robot.

9 Miképp Rejtő Jenő íratta sírjára: Sír(a)felirat

Ki itt nyugtalankodik csendesen,
Író volt és elköltözött az élők sorába.
Halt harminchat évig, élt néhány napot,
S ha gondolkozott, csak álmodott
Néhány lapot. S mikor kinevették:
Azt hitte, hogy kacagtatott.

Most itt fekszik e nehéz
Temetői hant alatt,
Zöld koponyáján kiüt a csira
És azt álmodja, hogy él.
Szegény. Béke hangjaira!
Ámen.

magát. A szabadidő tehát nem magát az időt, hanem annak felhasználását jelenti, így a szabadidő inkább személyes elkötelezettség, mintsem a domináns körülmények kínálta lehetőség (Schultze et al, 1991). Arra vonatkozik, amit önmagunkra fordítunk, és egyszerre a személyes identitáshoz (szabad akarat, választási szabadság) és kollektív jelentésmezők-társadalmi kategóriákhoz (kényszer hiánya, gazdasági-kulturális-kapcsolati tőke) is köthető (Azzopardi-Furlong-Stalder, 2003)¹⁰. Manapság a szabadidőben tehát mással nem pótolható identitástámogató folyamatok zajlanak. E folyamatok segítségével egyedülálló szerepe van az ifjúságszervezőnek, miközben más szakmáknak nem áll az ifjúság szabadidő-tevékenysége a fókuszában.

Az ifjúságügy ifjúságfogalma

Korábban, a 18-20. században a felnőttkorba való átmenet előre meghatározott és *egymást követő* fejlődési szakaszai voltak jellemzőek. Ezt átmeneti vagy korlátozott ifjúsági életszakasznak, illetve normalizált életútnak hívjuk, amely elsősorban a felnőttiségre való felkészülésre, a szakma megszerzésére (majd ezt követően a korai munkába állásra, házasságkötésre, gyermekvállalásra) helyezte a hangsúlyt. Ebben az esetben tehát az ifjúkor nem több a felnőttiségre való felkészülési időszaknál. A 21. században azonban – az ifjúsági korszakváltás teóriájaként ismert elképzelés szerint (Zinnecker, 1993) – az iskolainak vagy meghosszabbodottnak nevezett ifjúkor leírására a normalizált életútnál alkalmasabb az ún. választásos életút ábrázolása, amely egyes elemeket kihagy, másokat újraismétel, vagy párhuzamosan működtet. Azaz sokak esetében nem működik az iskola és a munkavállalás egymásutániséga: néha párhuzamosan végezzük ezeket a tevékenységeket, míg olykor a munka világából ülünk vissza az iskolapadba. A mai fiatalság – szemben a múlt századival – már nem elsősorban a felnőttiségre való felkészülésként éli meg ifjúkorát, hanem önálló életszakaszként¹¹. A közösségi

10 A szabadidő értelmezése nemcsak történetileg mutat eltérést, mivel egyidejűleg jelenthet hatékonyan felhasznált szabad órákat, ugyanakkor pusztán kötelezettség, tevékenység nélkül töltött szabad időt is. Míg magyarul a szabadidő kifejezést használjuk minden szabadon végzett tevékenység eltöltésére szánt időre, az angol nyelv a teljes szabadidőt free time-nak, az értékes szabadidőt leisure time-nak (tervezett, tevékeny, a nem „csak úgy” eltöltött szabadidő) nevezi. A Veblen (Veblen, 1975) által használt fogalompár másképp megfogalmazva: a free time a nem munkával töltött összes idő, és ennek része a leisure time a megtervezett, minőségi szabadidő – benne az ember a szabadság érzését és lehetőségét teljesíti ki, szabadságot ad arra, hogy megvalósítsuk magunkat.

11 Mára túlléptünk az ifjúkor premodern értelmezésén, amely szerint a gyermek egyfajta rituálé után rögtön részesül a felnőttiségben, de a modernitásén is, amelyben a gyermekkort a serdülőkor, mint felkészülési életszakasz (átmeneti ifjúkor) követi.

normákat, a helyes és helytelen viselkedés szabályait már nem annyira a szomszédok, a tanító vagy a tágabban vett család mutatja fel és kényszeríti ki a fiatalból, hanem a tv-ben, online játékközösségekben, vagy éppen a közösségi médián keresztül érkező impulzusok¹². Ezzel kapcsolatban mára a fiataloknak már nem a munkahelyi sikerek jelentik a kiindulópontot, hanem az egyéni döntések, az anyagi jólét, vagy az örömeiben gazdag jól-lét stb. Ebben, a korábbihoz képest lényegesen autonómabb időszakban, a fiatalok maguk választják ki cselekvési mintáikat, értékeiket – sajátos kulturális elemek alakulnak ki, amelyek egyre inkább eltérnek a felnőttekétől (Zinnecker, 1993)¹³.

Az ifjúságügy a fiatalok fogalmába – érvényes jogi és szakmai definíciók alapján – a felelős gyerekkortól a fiatal felnőttkor végig terjedő életszakaszt érti. Életút alapján fogalmazva: tart attól az időponttól kezdve, hogy gondviselői és intézményes pedagógusi közvetlen felügyelet nélkül vesz részt a „társadalmi életben”, vesz igénybe szolgáltatásokat, kezdeményez szabadidős, közösségi aktivitásokat, egészen addig, míg éretten ő nem válik más egyének és csoportok felelős gondviselőjévé. A Nemzeti Ifjúsági Stratégia analóg megfogalmazása alapján a kb. 8-12 évesektől a kb. 25-30 évesekig tartozókat értjük az ifjúsági korosztályok tagjai közé, azaz az ifjúsági fókusz – kiterjesztő értelmezéssel – az önmagáért való felelősségvállalástól a másokért való felelősségvállalásig terjed (NIS, 2009). Nem tartozik az ifjúsági korosztályok közé az az időszak, amikor a kisgyermekkel kapcsolatba kerülők elsődleges feladata a védelem, így csak az ezen időszak utáni és a felnőttkor közötti életszakaszt tekintjük az ifjúságsegítés kereteit adó ifjúságügyben ifjúkornak¹⁴.

12 Ma már a kulturális identitásképzés jobbra nem az osztálytermekben, hanem a tévéstúdiókban (György, 1997) és a hálózaton zajlik, így abban a legtöbb kutató egyetért, hogy a múlt század nyolcvanas éveitől kezdődően megváltozó társadalmi működésmód változásaihoz – míg a hasonló léptékű pszichés és szociális változást igénylő városiasodás folyamatához való alkalmazkodáshoz az emberiségnek több száz éve volt – való alkalmazkodásra legalább egy nagyságrenddel kevesebb idő, pár évtized áll rendelkezésre.

13 Persze a reménytelenül sok alternatíva bénító is lehet, ezáltal növekszik a fiatalok sebezhetősége, veszélyeztetettsége. A csökkent életminőségű, marginalizálódott csoportok sebezhetősége az átlagnál is magasabb (lányok, alacsony társadalmi csoportból származók, bevándorlók, sőt általában is a fiatalok). Míg a szerencsésebbek életében összetorlódik a tanulás és a munka, a mélyszegénységben élő fiatalok, marginalizálódottak számára nem a szabadidő önmegvalósítása a vágyott érték, hanem a munkából származó mindennapi megélhetés biztosítása.

14 Míután számos dokumentumban és intézmény esetében inkoherens fogalomhasználat érhető tetten, ezért az alábbi konvenció bevezetését javasoljuk: a felelős gyerekkor, serdülőkor és fiatal felnőttkor korosztályait, mint társadalmi nagycsoportot együttesen ifjúsági korosztályoknak, ifjúságnak, fiatalságnak, egyes számban fiatalnak, ifjúnak, többes számban fiataloknak, ifjaknak nevezzük. Az ifjúsági korosztályi értelmezést megelőző kort kisgyermekkorunknak hívjuk. (A három ifjúsági időszak részletesebb elemzése lásd: Nagy et al, 2014).

Szolgáltatásalapú megközelítés

Fontos tudni, hogy a szabadidős térben egyfelől – miképp említettük – a „szabadság teszi a dolgát”, másfelől létezik egyfajta normativitás alapú társadalmi elvárás, amely egyes tevékenységeket értékesebbnek ítél, mint másokat: inkább olvass könyvet, mint motoros bandázz; inkább tanulj meg főzni, mint szipuzz stb. E kettő: a társadalmi elvárás és a döntés szabadsága csak úgy egyeztethető össze, ha nem a kötelezettségalapúság, hanem a szolgáltatás, mint kínálatköz-pontúság érvényesül. Ezek egyfelől lehetnek fejlesztési területek (egyéni autonómia-fejlesztés, jövőtervezés, önkéntesség-fejlesztés, részvétel-érzékenyítés, személyes ifjúságsegítés, ifjúsági közösségfejlesztés) másfelől terepek, ahol a fejlesztés megvalósul (informális csoportok és mozgalmak, nonformális és formális szervezetek, ifjúsági táborok, ifjúsági közösségi terek (pontok és irodák), virtuális tér, ifjúsági projektek).

Módszertani unikalitás

Az ifjúsági munka céljai nagyban hasonlítanak a számos nagy nevelésfilozófiai rendszerek céltételezéseihöz: a demokráciára, humanizmusra nevelés, a fiatalok személyes boldogulásának segítése – személyes életükben, családi-baráti közösségeikben, szabadidejükben és munkájuk terén is – vagy a sikeres csoporttevékenység. Az is közös, hogy ehhez nem feltétlen az információk mennyiségén és mechanikus befogadásán keresztül vezet az út, hanem az ehhez kapcsolódó mindazon készségeken, amelyeket a fiatalok napi tevékenységük és távlati gondolkodásuk során is befogadnak és gyakorolnak.

Miután az ifjúsági munka megtervezett, de főképp iskolán kívüli, ezért a nemformális tanulás módszertana erőteljesen érvényesül koncepciójában¹⁵. A nem-

15 A formális-nonformális-informális tanulás fogalomhármását Philip H. Coombs (Coombs, 1974) alkotta meg a hetvenes években, amikor többek között az oktatás válságának körülményeit tanulmányozta. Csoma Gyula 1985-ben a felnőttek tanulása kapcsán már azt a fogalomhármást alkalmazza, amellyel később a nemzetközi irodalomban is találkozunk: Iskolarendszerű (formális), tanfolyamrendszerű (nonformális) és kötetlen (informális) tanulást különít el (Bajusz, 2011).

Az Európai Bizottság 2000-ben megjelentetett Memorandum az egész életen át tartó tanulásról c. dokumentuma az alábbiakban definiálja a három kategóriát: „A céltudatos tanulási tevékenységnek három alapkategóriája van.

- A formális tanulás oktatási és képzési alapintézményekben valósul meg, és elismert oklevéllel, szakképesítéssel zárul.
- A nem formális tanulás az alapoktatási és képzési feladatokat ellátó rendszerek mellett zajlik és általában nem zárul hivatalos bizonyítvánnyal. A nem formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenységének keretében is. Megvalósulhat olyan

formális tanulás, mint módszertan lényege az egyéni, közösségi készségek, képességek élményszerű és észrevétlen fejlesztése, amelynek értelme, hogy az egyén vagy a csoport¹⁶ a későbbiekben nagyobb hatással végezze a tevékenységét vagy boldoguljon a helyi közösségében, tágabb értelemben a világban.

A nemformális tanulási szintéren résztvevőket főként az különbözteti meg a formális, iskolai környezetben lévőktől, hogy egyfelől önként, saját indíttatásból vesznek részt az adott folyamatban, másfelől az kevésbé információs bázisú, sokkal inkább a készségeket-jártasságokat és a képességeket helyezi fókuszába. Emellett a tanulási folyamatban egyenrangú partnerek működnek közre: a tanulószervező (segítő, facilitátor, tréner, mentor, oktatásszervező) és a résztvevő. A tanulás úgynevezett résztvevőközpontú módszerrel történik, ahol fontos a csoportban való munka, s amely a benne lévő sokszínű résztvevő által egyfajta együttműködési kihívást, szociális kompetencia fejlődést is jelent. A nemformális tanulás egyik további fontos tulajdonsága, hogy rugalmas és a résztvevők korábbi tapasztalataira épít, fejleszt, így aktuális, a személyes érdeklődésnek megfelelő készség birtokába lehet jutni és úgy tanulni, hogy közben pozitív tapasztalatokat és sikerélményeket szerezhet annak résztvevője. Az újonnan megszerzett tudás és tapasztalatok hatására észrevétlenül nyitottabbak, műveltebbek, magabiztosabbak lesznek a szereplők. Végezetül a nemformális tanulás során nem cél a – főképp szummatív – értékelés, de fontos elem a visszajelzés.

A nonformális tanulás előnye, hogy számos területen alkalmazható: önismeret-, személyiség- és képességfejlesztés, kapcsolat, kommunikáció, közösségfejlesztés, valamint tematikus területek¹⁷ megismerésére, fejlesztésére, továbbá,

szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. képzőművészeti, zenei kurzusok, sportoktatás, vagy vizsgára felkészítő magánoktatás), amelyeket a formális rendszerek kiegészítése céljából hoztak létre.

- Az informális tanulás a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, és lehetséges, hogy maguk az érintettek sem ismerik fel tudásuk és készségeik gyarapodását.”

16 Legyen az egy sportcsapat, ifjúsági önkormányzat vagy ifjúsági színjátszó csoport.

17 Példaképp jelezzük, hogy többek között milyen területeken lehet a nemformális tanulási módszereket használni:

- Csoportok csapatépítése, közösségének fejlesztése (kezdve az önismerettel);
- Generációk közötti együttműködésben pl. kattints rá nagy program fiatalokkal együttműködésben, szívességbank, ahol fiatalabb generációk segítenek, értékfeltárás projektek fiatalok által idősök körében;
- Demokráciatanulás témakörben: települési gyermek és ifjúsági önkormányzat, települési diákönkormányzat működése;
- Szabadidő eltöltés tervezésekor: ifjúsági fesztiválok, táborok, fiataloknak szóló tematikus programok megtervezése, szervezése;

hogy más szocializációs közegek hiányosságait képes kiegészíteni. Hátránya, hogy ritkán strukturált a szó tanulási értelmében, kevésbé alkalmas frontális csoportmunkára, s egy alkalommal kevésbé, inkább több eseménysorozatot egy folyamatba illesztve érhető el eredmény. Feltétele továbbá, hogy a fejlesztés sikere érdekében felkészült „nonformális” szakemberre és támogató környezetre van szükség (legyen hely, ahol az események megvalósulnak, az iskola/család támogassa a folyamatban való részvételt).

III. Tevékenység iránti igény

Alább sorba vesszük azokat az ifjúsági munka által érintett területeket, ahol az ifjúságsegítői tudás alapjául szolgálhat a szakmai tevékenységeknek (sok helyen jön persze ezen kívül is jól, például: családtámogatás, gyermekvédelem stb.), hogy foglalkozás szerint¹⁸ milyen fajta tevékenységek, munkakörök képzelhetők el az ifjúságszakmai térben. A tevékenységeket és jellemzőiket az alábbi táblázatban (1. táblázat) foglaljuk össze:

- Ifjúsági munkásnak¹⁹ hívhatjuk az állandó ifjúsági szolgáltatói közegekben (elsősorban, de nem kizárólag ifjúsági irodákban, pontokban, közösségi terekben) dolgozókat. Az ifjúsági munkás egyedisége a napi rendszeresű, szolgáltató tevékenység. Tudása gyakorlati, konkrét perszonális és közösségfejlesztő tudás. Alapvető célja az állandó aktivitáson keresztüli szolgáltatás. Sajátos cselekvési tere az ifjúsági iroda, közösségi tér, területe a szakmai hálózatok, találkozók. Sikerkritériuma az ügyfelek és a megbízó elismerése, távlatilag az adott szolgáltatóter elismertségének növelése.
- Ifjúsági vezetőnek elsősorban az ifjúsági civil szervezeteknél tevékenkedő szervezeti önkénteseket, projektrésztvevőket, szervezeti irányítókat nevezünk, akik elsősorban (bár nem kizárólag) rendezvény- és szolgáltatásfókusszal látják el tevékenységüket egy-egy adott helyen, vagy hálózatszerű szervezeten keresztül. Az ifjúsági vezető egyedisége az önkéntesség, illetve a szervezeten keresztüli látásmód, jellemzője (általában) a projektszerű megközelítés. Tudása gyakorlati, konkrét perszonális és közösségfejlesztő tudás, amelyet általában önkéntesként kamatoztat. Sajátos cselekvési terei a táborok, rendezvények, programok. Sikerkritériuma

• Ifjúsági területen dolgozó szakemberek, kortárs segítők képzései (tematikusak, készségfejlesztők);

• Gyermeki jogi, emberi jogi nevelés területén, multikulturális találkozók, képzésekben.

18 Körössényi-Tóth-Török (2008) analógiáját követve.

19 A negatív konnotáció talán már idejétmúlt.

ezen események, illetve magának a szervezetnek a sikere, hírneve; távlatilag az adott közösségben szocializálódottak értékrendje, fejlődése.

- Az ifjúsági referens (tanácsnok) apparátusban, elsősorban önkormányzatnál (ez a legtöbb helyen helyi-települési, de lehet akár megyei önkormányzat, kistérségi társulás, regionális feladatokat ellátó együttműködés) dolgozó ifjúsági szakember. A hivatali apparátusban dolgozó, kormányzati ifjúsági ügyekért felelős terület munkatársait is nevezhetjük ebben az értelemben ifjúsági referenseknek, ha meggondoljuk, hogy tulajdonképpen éppúgy a fiatalok, ifjúsági szervezetek és a tárca közötti kapcsolatért, illetve a rendszerszerű működésért felelősek, miképp a „klasszikus” ifjúsági referensek az önkormányzatoknál. Az ifjúsági referens egyedisége az adminisztratív oldalon lévő kapcsolat megteremtése a fiatalokkal és szervezeteikkel. Tevékenységének célja az illetékességi területén a stratégiai ciklus koordinálása, szervezése, lebonyolítása, monitorozása, értékelése. Általában főállásban végzett munkakör. Speciális tudása a szervezeti, hivatali ügymenet ismerete, illetve kapcsolati tőkéje a civil ifjúsági ágazattal. Sajátos munkaterületének tekintjük a testületi-, bizottsági-, munkacsoport-üléseket. Sikerkritériuma a hivatali struktúrában felette állók elismerése; a civil ifjúsági kapcsolatrendszer erőssége, elismertsége, távlatilag az ifjúságügy adott lokalitásbeli fejlődése.
- Ifjúsági szakértőnek tekintjük azon szakmai műhelyekben, teamekben, think-tank-ekben dolgozókat, akik az ifjúsági területet, vagy annak egy részét speciális módon ismerik. Azok a kutatók, elméleti szakemberek tartoznak ide, akik önállóan, különféle szakmai műhelyekben, a felsőoktatásban, vagy egy-egy szakmai tárgyú periodika környezetében, optimális esetben intézményes keretek között az ifjúsággal összefüggésben elméleti munkát végeznek, publikálnak, kutatást kezdeményeznek, vezetnek, kutatásban vesznek részt, és azok közvetve az ifjúsági generációkkal összefüggő ifjúsági munka minőségét emelhetik. Elősegíthetik, hogy az ifjúsági nemzedékekkel kapcsolatos különböző szintű döntések, kellő ismeretek alapján, kellő megalapozottsággal születhessenek meg. Megismerhetővé és figyelemmel kísérhetővé teszik a felnőtté válás során jellemző generációs tendenciákat és szocializációs összefüggéseket, továbbá hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a felnőtté válással kapcsolatos különféle tevékenységek szakmai szempontból erősödjenek, azaz összhangban maradjanak a korosztályok felnőtté válásával együtt jelentkező kihívásokkal. Ebben az értelemben az ifjúsági szakértői szerep egyedisége abban áll, hogy szakmai tudása, és csak az, legitimálja. Az ifjúsági szakértő, ha egyetemi környezetben vagy kutatóintézetben fejti ki tevékenységét, ifjúságkutatóként is aposztrofálható. Alapvető célja a kutatás,

elemzés, megismerés, magyarázat. Tudása elméleti/alap- vagy alkalmazott/empirikus tudományos jellegű. Általában főállásban, ritkábban hobby vagy önkéntes jelleggel végezhető. Sajátos cselekvési tere a szakmai disszeminációs háló. Sikerkritériuma a tudományos, szakmai elismerés; távlatilag az ifjúságszakmai tudástest bővítése.

- Ifjúságpolitikusnak tekintjük a valamilyen struktúrában választási vagy delegálási eljáráson keresztül legitimált képviselőt. Ifjúságpolitikus tehát a parlament ifjúsági bizottságának tagja, az ifjúsági kérdésekkel foglalkozó önkormányzati képviselő, de az ifjúsági forrásbővítő, -elosztó testületekben a civil, szakmai vagy kormányzati delegált. Ők a különféle szervezetekbe delegált, kooptált, választott képviselők, akik leginkább választóik nevében és érdekében lépnek fel. Képviselnek, az érintettek számára részvételt biztosítanak, érdekeket ütköztetnek, érvényesítenek. Az ifjúságpolitikus egyedisége a döntéshozatalra történő feljogosítottság és a döntéshozás. Feladata a politikai, szakmapolitikai cselekvés és bizonyos esetekben az ezen keresztül szavazatmaximálás. Tudása cselekvő tudás a politikai-szakmai térben, illetve információszolgáltatás és információ-felvétel. Hivatásos vagy önkéntes is lehet, sajátos arénája a bizottsági ülések, tájékoztatók, sajtóbeli megjelenés. Sikerkritériuma a szakmapolitikai pozíció erőssége; távlatilag az adott intézmény, lokalitás, struktúra működőképessége.
- Ifjúsági művészek, publicisták (ideértve a más alkotókat és „médiaszemélyiségeket” is): a kulturális felületek (az irodalom, a zene és zenekiadás, a gyermekszínházak, a filmek), a sajtó, illetőleg az elektronikus sajtó, újabban az internet különféle fórumai számtalan lehetőséget jelenthetnek arra, hogy ne csupán megismerhetővé tegyék az újabb nemzedékekkel kapcsolatos történéseket, hanem közvetve alakítsák, befolyásolják a felnőtté válás folyamatát. A kultúra és média munkatársai nagyon sokféle szempontból foglalkoznak az ifjabb nemzedékekkel. E szerep egyedisége a közélet és az ifjúsági szektor közötti kapcsolatteremtés, célja megismerni és megismertetni az ifjúsági világot. Tudása „a közölni tudás”, kommunikációs tere a média, sikerkritériuma pedig az ismertség (olvasottság-hallgatottság-nézettség-kattintottság), távlatilag az ifjúságügy társadalmasítása.

	Ifjúsági vezető	Ifjúsági referens	Ifjúságpolitikus	Ifjúsági szakértő (ifjúságkutató)	Ifjúsági munkás	Ifjúsági művész, publicista
Tipikus szerepek	(Nem szükségszerűen csak civil) ifjúsági- vagy ifjúsággal foglalkozó szervezeti vezető	Önkormányzati, kormányzati bürokrata	Önkormányzatokban vagy parlamentben, illetve testületekben döntéshozó	Kutatóintézetekben, think-tankekben dolgozó kutató, elemző,	Napi rendszerességgel fiatalokkal foglalkozó munkavállaló	Fiatalokról, velük való, nekik szóló nyilvánossághasználat
Alapvető célja	Projektben vagy szervezeten keresztül szolgáltatás	Az illetékeségi területen a stratégiai ciklus koordinálása, szervezése	Politikai, szakmapolitikai, szakmai célok elérése, cselekvés, szavazatmaximalizálás	Kutatás, elemzés, megismerés, magyarázat, az ifjúság-szakmai tudástest bővítése	Állandó aktivitáson keresztüli szolgáltatás	Megismerni és megismertetni
Tudás jellege	Gyakorlati, konkrét perszónális és közösségfejlesztő tudás	Bürokratikus tudás, kapcsolati tőke a civil ifjúsági ágazattal	Cselekvő tudás a politikai térben, információszolgáltatás és információ-felvétel az ifjúság-szakmai térben	Elméleti, alap vagy alkalmazott, empirikus tudományok használata	Gyakorlati, konkrét perszónális és közösségfejlesztő tudás	Közölni tudás
Viszonya a szerephez	Általában önkéntes	Hivatásos	Hivatásos vagy önkéntes	Általában hivatásos	Hivatásos	Hivatásos
Sajátos arénája, területe, cselekvési és kommunikációs tere	Táborok, rendezvények	Önkormányzati, bizottsági, testületi ülések, munkacsoportok hivatali szék	Bizottsági ülések, tájékoztatók, konferenciák, sajtóbeli megjelenés	Szakmai konferenciák	Ifjúsági iroda, közösségi terek, szakmai hálózatok, találkozók	Média
Sikerkritériuma	Rendezvény, szervezet sikere	Megbízó elismerése	(Szakma) politikai pozíció erőssége	Tudományos elismerés	Ügyfelek és megbízó elismerése	Olvasottság-hallgatottság-nézettség-kattintottság, ismertség
Távlati siker	Az ott szocializálódottak fejlődése	Az ifjúságügy adott lokalitásbeli fejlődése	Az intézmény, lokalitás, struktúra működőképessége	Az ifjúság-szakmai tudástest bővítése	A szolgáltatótér elismertségének növelése	Az ifjúságügy társadalmasítása

1. táblázat: Ifjúság-szakmai szerepek besorolása (forrás: saját szerkesztés)

Ezen túlmenően természetesen további kategóriák, jövőbeli foglalkozások is képezhetők (a szakértő és a kutató különválasztása, ifjúsági tanácsadó, ifjúsági lobbista)²⁰, de nem is ezek számossága a fontos, hanem az, hogy jelentős mennyiségű olyan tevékenységet határozhatunk meg, ahol az ifjúságsegítő tudást kamatoztathatjuk.

IV. Befejezés: a formális képzés - hiánya

Igyekeztünk bemutatni, hogy az ifjúságügy egyedi területen, sajátos módszertannal dolgozik. Erősen leegyszerűsítve úgy is fogalmazhatunk: ifjúságügy = fiatalok + szabadidős tér + szolgáltatás alapú megközelítés és nonformális módszertan.

Az ifjúságsegítés szakmai és módszertani sajátosságai alapján láthatjuk, hogy a szakmai beágyazottsági pillér egyetlen összetevője, a formális képzés megléte hiányzik csupán. Bár léteznek hasonló képzések, főképp a BA végzettséget adó szociálpedagógus, az iskolai szociális munkás és a közösségfejlesztő, de a szociálpedagógus szakmai önmeghatározása²¹ alapvetően problémaorientált, preventív és rehabilitációs; az iskolai szociális munkás tevékenységi terepe²² elsősorban nem szabadidős; s a közösségfejlesztésnek pedig a szakmai fókusz más (három szakirányából csak az egyik az ifjúsági²³), hiszen az ifjúságsegítés

20 Azonban a tapasztalat azt mutatja, hogy ezen tevékenységeket alig pár személy (vagy egy se) űzi önállóan, így e kategóriák bár elméletben lehetséges tevékenységet, foglalkozásokat takarnak és ezért megemlíthetők, a gyakorlatban elemzésük ma kevéssé tűnik célszerűnek.

21 A szociálpedagógia alapképzési szak képzési célja szerint a szak csak a „problémás” fiatalokra koncentrál, illetve problémahelyzeteket igyekszik megelőzni: „A képzés célja szociálpedagógusok képzése, akik képesek elsősorban a gyermek és ifjúsági korosztály tanulási, szociális és mentális problémáit komplex rendszerben kezelni és az érintett személyekkel együttműködésben segíteni, továbbá a gyermek, a fiatal és környezete egyensúlyát fenntartani, helyreállítani, fejleszteni. Képességeik, készségeik és értékrendjük alapján hatékonyan működnek közre a szociális problémák megelőzésében, megoldásában és az érintettek társadalmi integrációjának az elősegítésében...” (felvi, 2019, EMMI rendelet, 2016).

22 A képzés célja „olyan komplex az iskola társadalmának szociális problémáira fókuszáló szemléletmód, ismeretanyag, készségek és képességek (ki)fejlesztése, amelyek birtokában a végzett hallgatók az addiginál tágabb kontextusban értelmezve, hatékonyabban és tudatosabban képesek folytatni segítő hivatásukat a különböző típusú oktatási intézményekben. Olyan szakemberek képzése, akik az iskolában felmerülő szociális problémák megoldásához szükséges valamennyi lehetséges erőforrás mozgósításával alkalmasak olyan tevékenységek ellátására, amely segít javítani, illetve helyreállítani az iskola társadalmának (tanulók, szülők, tanárok, egyéb személyzet) és a helyi közösség élet- és működő- képességét, valamint hozzájárul az ehhez szükséges komplex feltételek megvalósításához így közvetve a tanulók szocializációs, illetve tanulmányi sikereihez” (Kodolányi, 2019, EMMI rendelet, 2016).

23 A közösség-szervezés alapképzési szak célja „kulturális, humán, közösségi alapú társadalom- és gazdaság-szervező munkát végző szakemberek képzése, akik el tudják látni művelődési, egyhá-

bár lényeges, de nem kizárólagosan közösségben képzelhető el (pl.: személyes ifjúságsegítés) meglehetősen nagy szaktávolságokat sugallnak.

Némi nagyképűséggel azt állíthatjuk, hogy ami a betegnek a házi orvos, az a fiatalnak az ifjúságsegítő: egyszerre kapuőr, ügyfélirányító és segítő-fejlesztő szakember. Ifjúságsegítő tehát az, aki munkája során közvetlen személyes kapcsolatban tevékenykedik az önként hozzá forduló fiatallal, illetve fiatalok közösségeivel, s akikért – bizonyos korlátok között – vállalt felelősséggel tartozik (Nagy-Földi, 2010).

- Az ifjúságsegítő célja, hogy történjen meg az ifjúsági korosztályok tagjai tekintetében az önmagáért és közösségeiért felelős polgárrá válás mással nem helyettesíthető támogatása, elsősorban a szabadidős szocializációs terep megmunkálásával, de (re)szocializációs szükséghelyzetben akár valamennyi szocializációs terepen. Emellett összehangolja és a felnőtté válók konkrét folyamataihoz és igényeihez igazítja (Szabó, 2012) a különféle szerepet vállaló laikus és professzionális szakemberek tevékenységét – a felnőtté váló nemzedékek önállóságának megteremtése érdekében.
- Legfőbb felelőssége, feladata, tevékenysége a fiatalot olyan helyzetbe hozni, hogy azonosíthassa, megfogalmazhassa problémáit, az előtte álló kihívásokat, majd azokra önállóan, illetve közösségi stratégiák mentén, felelős, autonóm és tudatos közpolgárként válaszolhasson, azaz az ifjúsághoz tartozó generációk csoportjairól, egyéneiről készülő diagnózisok, fejlesztő-segítő beavatkozások tervezése, végrehajtása, hatáselemzése.
- Tevékenységének módszertana elsősorban nonformális alapon nyugvó, személy/csoportközpontú és gyakorlatorientált terepmunka, problémaérzékelés és -megoldás, valamint csinálva tanulás fókuszokkal. Így teszi lehetővé, hogy meg tudja felelni az „itt és most” helyzetek kihívásainak.
- Szervezetileg tevékenységét pedagógiai, szociális és közművelődési intézményekben, valamint a civil szféra különböző területein végzi.

zi, civil, vállalkozói és nonprofit szervezetek, állami vagy önkormányzati intézmények, integrált, többfunkciós szervezetek, intézmények működtetését, képesek helyi, közösségi szinten a művelődés, az ifjúság, a felnőttképzés társadalmi és gazdasági helyzetének fejlesztésével összefüggő állami feladatellátást megszervezni, meghatározott intézményszintek esetében azt irányítani. A közösségszervező szakember a közösségi művelődés, az ifjúságsegítés és a humánfejlesztés területén, településeken, intézményekben, szervezetekben, közösségekben és a közösségi művelődés, az ifjúsági szolgáltatás, valamint a felnőttképzés különböző színterein közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori, koordinátori munkaköröket, feladatokat lát el. Ebben a feladatkörében együttműködik a feladatát érintő intézményekkel, szervezetekkel, különösen a kultúra, a közoktatás-köznevelés, szociális ellátás, felnőttképzés, helyi gazdaságfejlesztés ágazataiban. Felkészült a tanulmányok mesterképzésben történő folytatására” (felvi, 2019b, EMMI rendelet, 2016).

Fentiek talán jól körvonalazzák azt az úrt, amely az ifjúságsegítő szakma megszűnésével és az önálló BA szintű képzés meg nem születésével keletkezett: egy önálló ifjúságsegítő képzés célja lehetett volna olyan szakemberek kibocsátása, akik alapvetően gyakorlati felkészültségük okán képesek a fiatalokat a szabadidős szocializációs közegben megszólítani, szolgáltatásokon keresztül identitás-kiteljesedésükhöz hozzájárulni.

Források

Bajusz Klára (2011): *Formális, nonformális és informális tanulás*, http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/felnottkori_tanulas/11_formlis_nonformlis_s_informlis_tanuls.html, letöltve: 2019. 02. 27.

Coombs, Philip H. - Ahmed Manzoor (1974): *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*, John Hopkins Press, Baltimore

Csepeli György (2006): *Szociálpszichológia*, Osiris, Budapest

Csikszentmihályi Mihály (2010): *Flow - Az áramlat*, Akadémiai Kiadó, Budapest

Dumazedier, Joffre (1976): *Munka és szabadidő*, in Heleszta Sándor (szerk.): *Művelődésszociológiai szöveggyűjtemény I*, Tankönyvkiadó, Budapest

Éber Márk (2008): Túl az élménytársadalmon – avagy az élménytársadalom másfél évtizede, *Szociológiai Szemle*, 1. szám

Felvi (2019): *Szociálpedagógia alapképzési szak*, https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakeirasok!/Szakeirasok/index.php/szak/94/szakeiras, letöltve: 2018.12.30.

Felvi, (2019b): *Közösségszervezés alapképzési szak*, https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakeirasok!/Szakeirasok/index.php/szak/18814/szakeiras, letöltve: 2018.12.30.

Furlong, Andy - Stalder, Barbara - Azzopardi, Anthony (2003): *Sebezhető ifjúság - sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában – perspektívák*, Belvedere, www.ifjusagsegito.hu/belvedere/sebezhetoseg.pdf, letöltve 2013. 03.16.

György Péter (1997): Iskola a határon, *Educatio*, 4. szám

Hankiss Elemér (1999): *Proletár reneszánsz*, Helikon Kiadó, Budapest

Juhász Lilla (2005): Civil társadalom, modernizáció, IKT – miről üzennek a Wilson tengelyek, *Információs Társadalom*, 1. szám

Kodolányi (2019): *Iskolai szociális munka*, <https://www.kodolanyi.hu/tovabbkepzes/szakiranyu-tovabbkepzes/pedagogusoknak/iskolai-szocialis-munka>, letöltve: 2018.12.30.

Körössényi András - Tóth Csaba - Török Gábor (1998): Ki a politológus? Tudós, elemző és más szerepek, *Politikatudományi Szemle* 2. szám http://www.poltudszemle.hu/szamok/2008_2szam/2008_2_korosenyi.pdf, letöltve: 2012.03.16.

Magyar Köztársaság Országgyűlése: *88/2009-es Országgyűlési határozat a Nemzeti Ifjúsági Stratégiáról*

Nagy Ádám – Földi László (szerk.) (2010): *Ifjúságügy, ifjúsági szakma, ifjúsági munka*, Módszertani Kézikönyv, Mobilitás-ISZT-Új Mandátum, Budapest

Nagy Ádám - Bodor Tamás - Domokos Tamás - Schád László (2014): *Ifjúságügy*, ISZT Alapítvány, Budapest

Schultze, Quentin J. - Anker, Roy M. - Braat, James D. - Romanowski, William D. - Worst, John W. - Zuidervaart Lambert (1991): *Dancing in the dark: youth popular culture and electronic media*, William B. Eerdmans Publishing Company Michigan,

Selye János (1976): *Stressz distressz nélkül*, Akadémiai Kiadó, Budapest

Szabó András (2012): *Az ifjúsági munka*, www.ifjusagimunka.blogter.hu/190179/az_ifjusagi_munka, letöltve: 2012.12.15.

Veblen, Thorsten (1975): *A dologtalan osztály elmélete*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Zinnecker, Jürgen (1993): *A fiatalok a társadalmi osztályok terében (Új gondolatok egy régi témához)*, In: Gábor Kálmán (szerk): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*, Belvedere, Szeged

Jogszabályok

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról

Trencsényi László

Az ifjúságsegítő képzés pedagógiai relevanciája – neveléstudomány és ifjúságügy

I. Bevezetés – a probléma

Az ifjúságsegítés felsőoktatási diszciplínát jelentő értelmiségi szakmává fejlődött, fejlődik. Erről fel-fellángol a vita, de alapvetően mégiscsak eldőltnek látszik. Tudománytörténeti-tudományelméleti forrásvidékéről kevesebb a nézetütköztetés, holott igazán ez az izgalmas terület. Nem heves, de időnként fel-felszakad – elsősorban egy-egy (a tudományelmélettől bizony távoli kérdés) akkreditációs forrongás idején. Írásomban egyáltalán nem tagadom az interdiszciplinaritás (vagy éppen az interprofesszionalitás) jelentőségét¹. Sőt azt is mondhatnám: íme, egy pályakép mögötti szakmai háttér, amely genetikusan és funkcionálisan is „ordít” egy modern/posztmodern tudományos többnyelvűségért, pontosabban e tudományos többnyelvűségből létrehozott, igazolt saját nyelvért (mondhatni, amolyan *társadalomtudományi eszperantóért*).

Ugyanakkor céloom igazolni, hogy *egy korszerűen értelmezett neveléstudományi, pedagógiai diskurzus indokoltan képviselteti magát ebben a közös nyelvben*, sőt e nyelvezet, diskurzus, szemléletmód valójában „jót tesz” a neveléstudományos közgondolkodás fejlődésének is. (Számptalan megszólalásomra utalnék itt, ahol a neveléstudományos diskurzusnak oktatástudományá szegényítése ellen szót emeltem, pl.: Trencsényi, 2014). Újabbban a szociálpedagógia tartományában berendezkedve keresem – ugyan nem viták nélkül itt sem – e folyamatok értelmezési lehetőségeit.²

1 Ebben a kontextusban a két fogalom közti különbség azzal írható le, hogy előbbi alapján a tevékenység mögötti tudományosságot érdemes sokforrásúnak tekinteni, utóbbi fogalom pedig arra utal, hogy a gyakorlati tevékenységben sajátos eklektikában érvényesül – alighanem a kívánatos mértékig egységesül - több, társadalomtudományos ismeretekre épülő szakmaiság szerepelfogása.

2 Nagy Ádám nem kis – alighanem termékeny – vitát kiváltva egyenesen a posztmodern világ szociálpedagógiájának nevezte az ifjúsági munkát.

II. Mit csinál az ifjúságsegítő?

Induljunk ki a Kecskemét vezérelte, az évszázad második évtizedének kezdetén lezajlott emlékezetes fejlesztési projekt tevékenység-, illetve kompetenciалеírásból.³ *Mit csinál az ifjúságsegítő?* - tettük fel a kérdést. S így válaszoltunk⁴:

Az ifjúságsegítő szakember elkötelezetten, alkalmazásra érett módon, ismeri az ifjúsághoz tartozó egyének, csoportok

1. jellegzetes pszichikus megnyilvánulásait, jellemzőjét (működését) – pszichológiai-fejlődéslélektani, szociálpszichológiai kultúrája van;
2. a vonatkozó generációk kulturális sajátosságait – kulturális antropológiai kultúrája van;
3. a generációhoz tartozó egyének, csoportok illeszkedését a társadalom szövetébe, kapcsolatait, értékeit, aspirációit, hátrányait, esélyeit, struktúráit – szociológiai kultúrája van;
4. átgondolt fejlesztési, beavatkozási stratégiákat képes megtervezni, gazdag módszertárral érvényesíteni, s értékelní a generációhoz tartozó egyének, csoportok (különböző) eseteire – pedagógiai, andragógiai, kulturális mediátori, „rekreátori” kultúrája van;
5. ismeri a generáció érderendszerét, ezen érderendszer érvényesítési esélyeit, korlátait, jogszabályi környezetét, azt a politikai mezőt, melyben a generációs érdekek – egyeztetve más érdekekkel – érvényesíthetők, érvényesítendők – jogi-politológiai, (köz)igazgatási, adminisztrációs és gazdasági kultúrája van.

Összefoglaló a kompetenciák rendszeréről

Az ifjúságsegítő szakember

1. ISMERI

- a gyermekek és fiatalok társadalmi helyzetét, igényeit, szükségleteit, a megismerésük módszereit, - a jogszabályok, jogok megismerésének, értelmezésének módját, a jogérvényesítés lehetőségeit, módjait,
- a gyermekkorosztály és az fiatalság problémáit és elhelyezkedését a helyi közösségi viszonyrendszerben (partnerségi viszonyok) társadalmi és helyi szinten,
- a gyermek-és ifjúsági korosztály fejlődésének egészség szempontú támogatásának lehetőségeit, és alkalmazza az elsajátított módszereket,

³ *Az ifjúságsegítő képzés fejlesztése TÁMOP-5.4.4-09/2-C-2009-0002.* A kutatási-fejlesztési projekt teljes dokumentációja CD formátumban megjelent. Ebből idézünk az alábbiakban többször is.

⁴ Ld. 2. sz.lábjegyzet. Ennek Az ifjúságsegítő tudománya: az ifjúsági szakma/munka című fejezete jelenítette meg szövegszerűen a kívánatos kompetenciákat.

- a gyermek-, és ifjúsági korosztály egészséges személyiségfejlődését segítő, illetve veszélyeztető körülmények körét, előbbieik érvényesülésének, utóbbiak megelőzésének és korai felismerésének, esetleges korrekciójának lehetőségeit és módszereit, legyen tisztában a káros szenvedélyek kivédésének eszközrendszerének gazdagságával,
- az emberi jogok kialakulásához vezető főbb társadalmi és történelmi kontextusokat, az emberi jogokkal kapcsolatos kulcsfogalmakat,
- a nemzetközi és hazai emberi jogi dokumentumokat,
- a helyi, nemzeti, nemzetközi szinten működő intézményeket, amelyek az emberi jogok támogatásán és védelmén dolgoznak,
- a demokrácia fogalmát, a demokráciához kapcsolódó fogalmakat,
- a helyi önkormányzatok működési mechanizmusait,
- a gyermekek és fiatalok jogait és kötelességeit, illetve a rájuk vonatkozó legfontosabb szabályokat,
- a közösség (település) megismerésének közösségi alapú feltáró módszereit,
- a magyarországi kisebbségi csoportok helyzetét (különös tekintettel a cigányok helyzetére), a multi- és interkulturalitás főbb irányzatait, a rasszizmus értelmezéseit,
- a helyi önkormányzatok működési mechanizmusait, az ahhoz kapcsolódó jogszabályokat,
- az önkormányzatok ifjúsági feladatait,
- a települési szinten működtethető ifjúsági szolgáltatások rendszerét, azok céljait, alapelveit, feladatait, tevékenységi körét, módszertanát,
- az érdekegyeztetési lehetőségeket, a párbeszéd lehetséges módszereit a helyi ifjúsági munkában, a helyi ifjúsági szervezeteket, kezdeményezéseket,
- a gyermekek és fiatalok, valamint közösségeinek, szervezeteinek, helyi gyermek és/vagy ifjúsági önkormányzatainak, tanácsainak kialakulását, működését,
- az ifjúsági részvétel formáit és lehetőségeit,
- a nemzeti és európai állampolgári kultúra alapelveit,
- az ifjúsági kulturális- és sportintézmények rendszerét,
- ismeri az önkéntesség fogalmát és a hozzá kapcsolódó jogszabályi hátteret, valamint az önkéntes tevékenységek típusait, nemzetgazdasági jelentőségét hazai és nemzetközi viszonylatban,
- az önkéntes projektmenedzsment alapjait,
- az önkéntes munka és szabadidős kultúra sajátosságait,
- a személyes ifjúságsegítés fogalmát, helyszíneit, formáit,
- az önismeret-fejlesztési és önvédelmi technikákat,
- a segítő kapcsolat szakmai-etikai normáit, az intézményes segítőhelyek szolgáltatásait, működését,
- a rendszeres és folytonos együttlét élményén alapuló ifjúsági programok típusait, lehetséges fajtáit,
- a csoport fejlődésének szabályait, a csoportdinamikát,
- a közösségi segítő szakmák jellemzőit, fogalmát, alapelveit és etikai problémáit,
- a közösségi fejlesztőmunka ifjúsági vonatkozásának főbb példáit,
- a gyerekek, fiatalok korosztályi és helyi szükségletei megismeréséhez alkalmazható közösségi módszereket; a fiatalok cselekvési orientációját, a főbb közösségi tervezési, menedzsmentet és a nyilvánosságot szervező módszereket,
- a kommunikációt segítő és gátló tényezőket, az asszertív viselkedés mintáit, az érzelmi intelligencia fogalmát és szerkezetét, a csoportban érvényesülő együttműködés jelentőségét,

- a virtuális ifjúsági munka tereit, eszközrendszerét és sajátos viszonyait,
- az önkéntes tevékenységhez kapcsolódó értékeket, értelmezi az önkéntes tevékenységet az egyén, és a társadalom szempontjából,
- a csatornákat, amelyeken keresztül tudomást szerezhet azokról az önkéntes programokról és lehetőségekről, amelyek a leginkább illeszkednek a személyes és/vagy szakmai tevékenységéhez,
- a közösségi segítő szakmák jellemzőit, fogalmát, alapelveit és etikai problémáit;
- a nemformális és informális környezetben zajló tanulás fogalmát, sajátosságait, módszereit,
- a pályaorientáció és karriertervezés legfontosabb lépéseit, az álláskeresés hatékony és naprakész technikáit, az életvezetési és karrier tanácsadó irodák működését és tevékenységét,
- az önkéntes tevékenységben rejlő tanulási lehetőségeket, az önkéntes tevékenység által fejleszhető kompetenciákat,
- az infokommunikációs technológiák alkalmazásának előnyeit, lehetőségeit és lehetséges kockázatait, korlátait, maga is „digitális (írás)tudó”.

2. KÉPES

2.1. komplex tudását alkalmazva érvényes diagnózisok készítésére a feladatköréhez tartozó jelenségek világában

- az értéksokféleség (-diverzitás) felismerésére,
- a szükségletek és az erőforrások feltárása módszereinek alkalmazására, az emberi szükségleteket és a szükséglet-kielégítés hiányainak értelmezésére,
- tájékozódni a diverz, sokféle ifjúsági környezetben,
- felismerni azokat a társadalmi problémákat, amelyek orvoslásához hozzájárul az önkéntes munka,
- azonosítani azt/azokat a társadalmi csoportot/csoportokat, amelyhez tartozik, és egyéni elköteleződés esetén hajlandó önkéntes tevékenységben való részvételre,
- felismerni a társadalmi egyenlőtlenségeket és az elnyomást.

2.2. komplex tudását alkalmazva hatékony tervezőmunkára a feladatköréhez tartozó jelenségek világában – a sokrétű információszerzésre, rendszerezésre,

- azonosítani azt/azokat a társadalmi csoportot/csoportokat, amelyhez tartozik,
- a gyermekkorosztály és az ifjúság körében kifejtett tevékenységek motivációs hátterének megismerésére az egyéni szakmai fejlődési lehetőségek tükrében,
- önálló munkával vagy partnereivel önkéntes projekt tervezésére,
- azonosítani az önkéntes tevékenység értéknövelő hatását a munkaerőpiacon és más társadalmi szférákban,
- pedagógiai folyamatok tervezésére,
- nem-formális vagy informális (valóságos vagy virtuális) tanulási környezetben lebonyolítandó folyamatok tervezésére,
- követni a munkaerőpiac folyamatos változásait.

2.3. komplex tudását alkalmazva, hiteles diagnózisokra épített érvényes tervek alapján az ifjúságüggyel összefüggő folyamatok, fejlesztő beavatkozások, programok, projektek sikeres lebonyolítására,

- a tevékenységéhez szükséges, hiteles információk megtalálására, a tények kritikai érzékkel való kezelésére, az előítéletek és a részrehajlás, a manipuláció különböző formáinak felismerésére, megalapozott ítéletalkotásra épülő döntéshozatalra,

- felismerni a környezetében, mindennapos tevékenységében megjelenő emberi jogi vonatkozású kihívásokat, az emberi jogok képviselésére és védelmezésére,
- érzékeny a szolgáltatást igénybe vevő problémára, és képes támogatni a szocializációs, életvezetési és mentálhigiénés nehézséggel küzdő fiatalokat a tanácsadások és szolgáltatások igénybevételében,
- eligazodni a gyermek- és ifjúsági munkával, az önkéntességgel foglalkozó intézmények között, ismeri az önkéntességgel foglalkozó legjelentősebb programokat, szervezeteket hazai és nemzetközi szinten. Érdeklődik az önkéntes állampolgári szerepvállalás iránt, tiszteletben tartja a társadalmi sokszínűséget és az emberi jogokat a helyi gyermek- és ifjúságpolitika alakításában,
- hatékony tevékenységre, együttműködésre különböző csoporthelyzetekben, empátiára és mások bizalmának elnyerésére,
- az ifjúsági folyamatok generálására, az ifjúság érzékenyítésére.
- az önkéntes tevékenységet sikeresen megvalósító konstruktív kommunikációra, felismeri az egyéni és a kollektív felelősségvállalás fontosságát,
- a gyermekeket, fiatalokat és közösségeiket, szervezeteiket az érdekeik, szándékaik megfogalmazásában, képviselésében támogatni,
- a gyermekeket és fiatalokat a kollektív cselekvés és tanulás által a közéletben való részvételre felkészíteni,
- a gyermekeket, fiatalokat és közösségeiket, szervezeteiket, helyi gyermek- és/vagy ifjúsági önkormányzatukat, tanácsukat támogatni abban, hogy megértsék és értelmezn tudják a helyi közügyek szereplőinek sajátos kéréseit, igényeit, azok hátterét, motivációját,
- önkéntes projekt megvalósítására,
- az értő figyelem és hatékony kommunikációra, segítő beszélgetés vezetésére, konfliktuskezelésre, problémamegoldásra,
- interkulturális kommunikációra és együttműködésre,
- képes az önkéntes tevékenységet sikeresen megvalósító konstruktív kommunikációra, felismeri az egyéni és a kollektív felelősségvállalás fontosságát,
- a konfliktushelyzetek pozitív kimenetelű megoldására,
- felkarolni, szupportív módon segíteni a fiatalok és szervezeteik kezdeményezéseit,
- az ismeretek gyakorlati alkalmazása során: az értő figyelemre és hatékony kommunikációra, a sokrétű információszerzésre, rendszerezésre,
- az információk nyújtására, a problémák felismerésére és megoldására, a konfliktuskezelésre, a hatékony együttműködésre,
- felismerni az ifjúságsegítő szerepből adódó lehetőségeket az egyes szolgáltatási szinteken,
- az ifjúsági munka módszereit, eljárásait alkalmazni,
- a helyi ifjúsági szolgáltatási rendszereket létrehozni, működtetni,
- ifjúsági programokat, rendezvényeket szervezni,
- koordinálni a helyi ifjúsági munka szereplőit (egyén, ifjúsági közösség, civil szervezetek, önkormányzat, intézmények),
- a képzési tevékenységekben résztvevők személyiségének, ismereteinek, készségeiknek és képességeiknek a fejlesztésére, releváns attitűdjeik irányítására, csoportok, közösségek alakításának segítésére, fejlesztésére,
- támogatni a fiatalok önkifejezési törekvéseit,
- alapvető elsősegélynyújtási ismeretek alkalmazására,
- azonosítani az önkéntes tevékenység értéknövelő hatását a munkaerőpiacon,

- hatékonyan segíteni a fiatalokat a korai tudatos élettervezésben, a pályaorientációban és a naprakész álláskeresési technikákban, követni a munkaerőpiac folyamatos változásait,
- az aktuális infokommunikációs technológiák (népszerű online és mobiltechnológiai alkalmazások) használatára,
- követni a technológiai fejlődés fősodorát,
- alkalmazni az ifjúsági munka módszereit virtuális környezetben (létrehozni, működtetni virtuális közösségeket),
- nemformális vagy informális tanulási környezet létrehozására, megszervezésére, ilyen környezetek létrejöttének facilitálására,
- a nemformális tanulási környezetben alkalmazott módszerek használatára,
- saját tanulási folyamatának önálló, hatékony irányítására,
- rendelkezik alapvető tanulási, magasabb szintű gondolkodási készségekkel (nyitottság, problémamegoldás, kritikai gondolkodás, IKT-használat),
- a különböző vélemények, nézetek meghallgatására, saját jogainak és mások jogainak képviselésére.

2.4. ifjúságüggyel összefüggő folyamatok, fejlesztő beavatkozások, programok, projektek sikeres lebonyolítása érdekében minőségbiztosítási eljárások működtetésére,

- a tényezők jelenléte és hatásai közötti összefüggések megállapítására,
- projekt tervezésére, megvalósítására, értékelésére és a szükséges dokumentáció elkészítésére,
- szakmai együttműködésre és kommunikációra,
- a gyakorlatok tanulási folyamatba való beépítésére, kivitelezésére, vezetésére, a visszacsatolások irányítására és az értékelésekre,
- az egész életen át tartó tanulásra, és saját szakmai pályafutásának irányítására.

2.5. ifjúságüggyel összefüggő folyamatok, fejlesztő beavatkozások, programok, projektek értékelésére,

- projekt értékelésére és a szükséges dokumentáció elkészítésére,
- a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására,
- szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre.

3. ELKÖTELEZETT

- az egyéni és a kollektív felelősségvállalás fontossága iránt,
- aktív szerepet vállalni az emberi jogi értékrend figyelembevételére, gyermekek, fiatalok emberi jogi nevelésében,
- az ifjúság demokratikus, közösségi és közjóért való cselekvése mellett,
- a helyi önkormányzás, mint a helyi közügyekben való részvétel fontossága iránt,
- a helyi demokratikus döntéshozatali rendszer kapcsán a fiatalok bevonásának jelentősége mellett,
- a cselekvő polgári attitűd kialakítása mellett,
- az érzékenység kialakítása/növelése mellett a sokféleség, a kulturális másság, az interkulturalitás, és a társadalmi igazságosság kérdéseiben,
- saját, a többségi és kisebbségi identitásokra való reflektálás szükségessége mellett,
- az emberi méltóság iránti érzékenységben, az önbecsülés és mások megbecsülése társadalmi, kulturális, nyelvi vagy vallási különbözőségektől függetlenül,

- a másság értéként való tiszteletében,
- generációk kölcsönösségi viszonyai iránt,
- a gyermek és ifjúsági korosztállyal való foglalkozás sajátosságai iránt,
- az ifjúságsegítői szerepek minőségi megjelenítése iránt,
- a fiatalok és speciális érdekeik kifejezésében, és érvényesítésében,
- a fiatalok társadalmi részvételének, közösségi aktivitásának fejlesztésében,
- a gyermekek és fiatalok öntevékenységének, érdek- és jogérvényesítő tevékenységének elősegítésében,
- a helyi ifjúsági élet szereplőinek együttműködése iránt,
- a fiatalok értékeinek tisztelete, a sokféleség elismerése, a másság tisztelete iránt,
- a fiatalok élethelyzetéből adódó problémák kezelése iránt,
- a fiatalok hatékony életvezetésének segítése mellett,
- az LLL fontossága iránt,
- az online és offline ifjúsági munka komplex szemlélete (egyenrangúsága és egymást kiegészítő jellege) iránt,
- a folyamatos technológiai fejlődés trendjeinek (új kommunikációs, közösségi alkalmazások) követése és alkalmazása mellett,
- az innovativitás iránt,
- műveli az ifjúsági szakmát kompetens értelmiségiként
 - tájékozódik-ismer „egy s más”,
 - segít-tanácsot ad, facilitál,
 - beavatkozik, fellép (érdeket érvényesít),
 - szervez (közösséget, programot),
 - értékkel, elemmez.

III. Hasonlóságok és különbségek a tanári/pedagógusi és az ifjúságsegítő pályatükör hivatalos dokumentumaiban

A hasonlóságok formális kimutatására alkalmas lehet a hivatalos dokumentumokban szereplő követelmény-leírások egybevetése. Ezt a műveletet az alábbiakban végeztem el. Már is előrebocsátom, hogy tisztában vagyok azzal, hogy az ifjúságügy értelmisége is (s képzettség szerint is) tagolt, jól strukturált, s egész életművem arról szólt – sokszor heves vitákat kavarva – hogy az iskolában tevékenykedő értelmiségi szakember pályatükre se legyen kizárólagosan a tanári (tantárgyi előrehaladást támogató) munka. Mégis az egybevetésre e két „ideáltipikus” képzés követelményeit választottam.

5 Az idézet forrása a 2. lábjegyzetben említett összefoglaló CD kiadvány (korábban a teljes dokumentum olvasható volt az egykori Kecskeméti Főiskola – ma Neumann János Egyetem – honlapján).

Tudások, ismeretek⁶

Ifjúságügyi szakember	Tanár ²
Ismeri a gyermekek és fiatalok társadalmi helyzetét, igényeit, szükségleteit, a megismerésük módszereit.	Ismeri a tanulók megismerésének módszereit.
Ismeri a gyermek-és ifjúsági korosztály fejlődésének egészség szempontú támogatásának lehetőségeit.	
Ismeri a gyermek-, és ifjúsági korosztály egészséges személyiségfejlődését segítő, illetve veszélyeztető körülmények körét, előbbieik érvényesülésének, utóbbiak megelőzésének és korai felismerésének, esetleges korrekciójának lehetőségeit és módszereit.	
Ismeri a közösség (település) megismerésének közösségi alapú feltáró módszereit.	Segíti a csoporttagok közösség iránti elkötelezettségének kialakulását, a demokratikus társadalomban való felelős, aktív szerepvállalás tanulását, a helyi, nemzeti és egyetemes emberi értékek elfogadását.
Ismeri a kommunikációt segítő és gátló tényezőket, az asszertív viselkedés mintáit.	A végzett tanár pedagógiai helyzetekben képes együttműködésre, kölcsönösségre, asszertivitásra, segítő kommunikációra.
Ismeri a közösségi segítő szakmák jellemzőit, fogalmát, alapelveit és etikai problémáit, a közösségi fejlesztőmunka ifjúsági vonatkozásának főbb példáit, a gyerekek, fiatalok korosztályi és helyi szükségletei megismeréséhez alkalmazható közösségi módszereket, a fiatalok cselekvési orientációját, a főbb közösségi tervezési, menedzsment és a nyilvánosságot szervező módszereket.	Segíti a csoporttagok közösség iránti elkötelezettségének kialakulását, a demokratikus társadalomban való felelős, aktív szerepvállalás tanulását, a helyi, nemzeti és egyetemes emberi értékek elfogadását.
Ismeri az infokommunikációs technológiák alkalmazásának előnyeit, lehetőségeit és lehetséges kockázatait, korlátait, maga is „digitális (írás) tudó”.	Képes a hagyományos és az információ-kommunikációs technikákra épülő eszközök, digitális tananyagok hatékony, szakszerű alkalmazására.

6 Előfordul, hogy az egyik szakma képességként írja le azt, amit a másik tudásként. A rendszeren bemutatása jelen szövegben a *tanári képesség-leírások* rendjét követi.

Képességek

Ifjúságügyi szakember	Tanár
Képes komplex tudását alkalmazva érvényes diagnózisok készítésére a feladatköréhez tartozó jelenségek világában, az értéksokféleség (-diverzitás) felismerésére.	
Képes a gyermekkorosztály és az ifjúság körében kifejtett tevékenységek motivációs hátterének megismerésére az egyéni {szakmai} fejlődési lehetőségek tükrében.	Alapvető ismeretekkel rendelkezik a különböző motiváció-elméletekről, a tanulási motiváció felismerésének és fejlesztésének módszereiről.
Komplex tudását alkalmazva, hiteles diagnózisokra épített érvényes tervek alapján {az ifjúságügygel összefüggő folyamatok,} fejlesztő beavatkozások, programok, projektek sikeres lebonyolítására.	Képes értelmezni és a tanulók érdekében felhasználni azokat a társadalmi-kulturális jelenségeket, amelyek befolyásolják a tanulók esélyeit, iskolai, illetve iskolán kívüli életét. ... A szakképzett tanár a tervezés során rendszerszemléletű megközelítésre képes.
Képes az önkéntes tevékenységet sikeresen megvalósító konstruktív kommunikációra.. az értő figyelemre és hatékony kommunikációra, segítő beszélgetés vezetésére.	Képes hozzájárulni az iskolai és osztálytermi toleráns, nyitott légkör megteremtéséhez...
Felismeri az egyéni és a kollektív felelősségvállalás fontosságát.	Képes a csoportok, közösségek számára olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és egészséges működését. Alkalmazza az együttműködést támogató, motiváló módszereket mind a szaktárgyi oktatás keretében, mind a szabadidős tevékenységek során.
Képes interkulturális kommunikációra és együttműködésre.	Alapvető tudással rendelkezik a társadalmi és csoportközi folyamatokról, a demokrácia működéséről, az enkulturációról és a multikulturalizmusról.
Képes az önkéntes tevékenységet sikeresen megvalósító konstruktív kommunikációra, felismeri az egyéni és a kollektív felelősségvállalás fontosságát.	A szakképzett tanár elkötelezett az alapvető demokratikus értékek iránt, szociális érzékenység, segítőkészség jellemzi. Előítéletektől mentesen végzi tanári munkáját, igyekszik az inklúzió szemléletét magáévá tenni. Elkötelezett a nemzeti értékek és azonosságtudat iránt, nyitott a demokratikus gondolkodásra és magatartásra nevelés, valamint a környezettudatosság iránt. Az iskola világában tudatosan törekszik az értékek sokféleségének elfogadására, nyitott mások véleményének, értékeinek megismerésére, tiszteletben tartására, különös tekintettel az etnikumokra és nemzetiségekre.

Képes a konfliktushelyzetek pozitív kimenetelű megoldására, ... konfliktuskezelésre, problémamegoldásra.	Képes a konfliktusok hatékony kezelésére.
Képes a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására.	Szakszerű tudása van az értékelés funkciójáról, folyamatáról, formáiról és módszereiről.
Képes a gyermekkorosztály és az ifjúság körében kifejtett tevékenységek motivációs hátterének megismerésére az egyéni {szakmai} fejlődési lehetőségek tükrében.	Képes a csoportok, közösségek számára olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és egészséges működését. Alkalmazza az együttműködést támogató, motiváló módszereket mind a szaktárgyi oktatás keretében, mind a szabadidős tevékenységek során.
Képes szakmai fejlődésében elkötelezettségre, önművelésre.	Szakmai műveltségét nem tekinti állandónak, kész a folyamatos szaktudományi, szakmódszertani és neveléstudományi megújulásra.

Attitűdök, elkötelezettségek

Ifjúságügyi szakember	Tanár ⁷
Elkötelezett emberi jogi értékrend figyelembevételére, gyerekek, fiatalok emberi jogi nevelésében, az ifjúság demokratikus, közösségi és közjóért való cselekvése mellett.	Elkötelezett az alapvető demokratikus értékek iránt, szociális érzékenység, segítőkészség jellemzi. Előítéletektől mentesen végzi tanári munkáját, igyekszik az inklúzió szemléletét magáévá tenni. Elkötelezett a nemzeti értékek és azonosságtudat iránt, nyitott a demokratikus gondolkodásra és magatartásra nevelés, valamint a környezettudatosság iránt. Az iskola világában tudatosan törekszik az értékek sokféleségének elfogadására, nyitott mások véleményének, értékeinek megismerésére, tiszteletben tartására, különös tekintettel az etnikumokra és nemzetiségekre.
Elkötelezett az érzékenység kialakítása/növelése mellett a sokféleség, a kulturális másság, az interkulturalitás, és a társadalmi igazságosság kérdéseiben, saját, a többségi és kisebbségi identitásokra való reflektálás szükségessége mellett.	
Elkötelezett az emberi méltóság iránti érzékenységben, az önbecsülés és mások megbecsülése társadalmi, kulturális, nyelvi vagy vallási különbözőségtől függetlenül, a másság értéként való tiszteletében.	Képes elősegíteni a tanulók reális önértékelését és alkalmazni a tanulók önbecsülését támogató ellenőrzési módszereket. Az értékelés során képes figyelembe venni a differenciálás, individualizálás szempontjait.

⁷ A kompetencialista forrása a vonatkozó EMMI rendelet 2. sz. melléklete.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&txrefere=00000001.TXT> letöltve: 2019. 01. 07

	Alapvető ismeretekkel rendelkeznek a különböző motiváció-elméletekről, a tanulási motiváció felismerésének és fejlesztésének módszereiről.
Elkötelezett a fiatalok hatékony életvezetésének segítése mellett, az LLL fontossága iránt.	Fontosnak tartja a tanulás és tanítás folyamatainak tudatosodását, az önszabályozó tanulás támogatásához szükséges tudás és képesség megszerzését, a tanulási képességek fejlesztését, továbbá nyitott az egész életen át tartó tanulásra.
Műveli az ifjúsági szakmát (minderre képes tudás birtokosa), elkötelezett, kompetens értelmiségi.	Jelentős mértékű önállósággal rendelkezik szakmája átfogó és speciális kérdéseinek felvetésében, kidolgozásában, szakmai nézetek képviselésében, indoklásában. Felelősséggel vállalja a kezdeményező szerepét a szakmai együttműködés kialakítására.
Elkötelezett az innovativitás iránt.	Tisztában van a pedagógiai kutatás, fejlesztés, valamint innováció sajátosságaival. Kész részt vállalni a {szakággyal kapcsolatos} fejlesztési, innovációs tevékenységben.

1. táblázat: A képzési-kimeneti kompetenciák egybevetése⁸

Ha tovább folytatjuk az absztrakciót, akkor a két szakmában közös kulcsszavak sokasága tűnik szembe. Ezek az alábbiak (alfabétumban): *adaptív értékelés, asszertivitás, demokratikus, emberi jog, emberi méltóság, önbecsülés, online tanulási környezet, innovativitás, inter(multi)kulturalitás, konfliktuskezelés, közösség, LLL, megismerés, önfejlesztő, szervezés, tervezés (diagnózisosokra építő)*. A szövegszerűen kimutatható különbségek elsősorban a segítő beavatkozás színtereiben mutatkoznak. A *tanári tevékenység színtere*: alapvetően (de nem kizárólagosan) az osztályterem, iskola, tanuló-tanár viszony, tantárgy (nevelő-oktatás), az *ifjúságsegítő szakemberé*: alapvetően (de nem kizárólagosan) az iskolán kívüli, szabad (nyitott) tanulási terek, élethelyzetek, szabadidő, segítő, segítséget, támogatást igénylő helyzetek.

Nevelés és/vagy segítés? Nevelés = segítés?

Haladjunk tovább az egybevetésben. Fogadjuk el kiindulópontul Morva Péternek – egyébként szintén a pedagógusmunka „határvidékén” elhelyezkedő értelmiségi tevékenység, a „rádiós zenei ismeretterjesztő személyiség/szakember” szerepkörének nevelői hivatásként való felfogásához – felsorolt érveit, mint a pedagógiai tevékenység legelvontabb „párlatát”. A szerző defi-

⁸ Az egybevetés alapjául a fentebb idézett projekt során készült kompetencialista, illetve a tanárképzés képzési és kimeneti követelményeiről szóló hatályos kormányrendelet szövege szolgált (ld. 7. sz. lábjegyzet).

nícióját több, hozzáférhető szakirodalomban szereplő jegyekből integrálta (Morva, 2018).

Mitől nevelés tehát az adott emberi/társadalmi tevékenység?

- Azonosítható a nevelő aktor;
- Ezen aktorok megnyilatkozásai alapján meghatározhatóak az általuk képviselt személyiségfelfogások és gyermekképek;
- Ezen aktorok rendelkeznek meghatározott nevelési célegyüttessel⁹, az általuk támogatásra szánt, elérni szándékolt személyiségfejlődés (pozitív) prognózisra épül;
- Tervszerűség mutatkozik meg tevékenységükben;
- Módszertani kultúra érvényesül tevékenységükben.

Két kérdés vetődik fel ezek után.

1. Igazolható-e, hogy a pedagógus szakember és az ifjúságügyi szakember pályatükrére érvényesek, s maradéktalanul érvényesek a fenti indikátorok?
2. Igazolható-e, hogy csupán e két szakma értelmiségének pályatükrére érvényesek ezen indikátorok?

IV. Megoldás-e az ellentmondásokra a szociálpedagógiai kontextus?

Fontos leszögezni, hogy mindez éppúgy neveléstudományi-pedagógiai *reflexióra szoruló, erre érdemes, erre alkalmas valóság*, mely éppenséggel szinte teljességgel nélkülözi a kognitív teljesítménynek azon világát, amelyre a pedagógiai mérésipar az utóbbi időben nagy erőfeszítésekkel (és metodológiai eredményekkel) „rámozdult” (Nagy-Trencsényi, 2017). Többszörösen is történelmi összefüggéseggyüttesben próbáltuk elhelyezni teoretikus gondolat kísérletünkben – új, széles értelemben – a *szociálpedagógiát*, mint sajátos nevelési-nevelői tevékenységek neveléstudományos reflexióját. Leírható a jelenség úgy, hogy a karitatív, védelmező, krízisintervenciós gyökereiből (humanista és szociális elkötelezettségét, bizonyos mértékig metodikai kultúrájának lényegi jegyeit is megőrizve) az a szemléletmód és az a praxis markáns – ugyan nem konfrontatív – jelenléttel kiszélesedik a felnövekvő generációk szocializációjának (és perszonalizációjának) jóformán teljes univerzumára, ahogyan ezt az egyik „alapító”, sokat hivatkozott, idézett Gertrud Baumer is megfogalmazta.¹⁰

⁹ Más megfogalmazásban pl. Mihály Ottónál „tevékenységük, úgymond „ráhatásuk” *célracionális*.

¹⁰ Vö. Sárkány (2011), Mudrik (1999)

A szociálpedagógia a nevelői praxis azon sajátos működésmódját tekinti tárgyának, amely segítő-fejlesztő-facilitáló, pedagógiai értelemben nyílt végű, az eredménykötelem hiányával társított tevékenységegyüttesbe sorolható. Felfogásunkban *szociálpedagógus szakembernek* tekinthetők az alábbi mesterségek üzői – van közös és sajátos kompetenciájuk – gyermekvédelmi szakember, iskolai szociális munkás, gyermekvédelmi szakember, családgondozó, szabadidő szervező, *ifjúsági munkás {kiemelés tőlem – T.L.}* gyermekanimátor, gyermekmozgalmi vezető, gyermekkultúra szakemberei, gyermekmédia megszólalói¹¹. Látható, ebben a körben megjelenik az „ifjúságügyi szakember”. Igazolást tehát az igényel, hogy e szerepkör „pedagógiai karaktere” kiemelkedő.

A segítő magatartás (vagyis felfogásomban a „szociálpedagógiai) – így az ifjúságügyi – praxisgyakorlás” lényege, hogy (bár nyilván van megfogalmazott emberképe, akár embereszménye), nem az embereszmény (ennek megfelelően operacionalizált célrendszer) eléréséhez kalauzolja kliensét, hanem támogatást nyújt a felismert kiindulási krízishelyzet, hiányhelyzet felől való elmozduláshoz, vagy kiszolgálja // tevékenység- ill. közösségszükségleteit. Ebből a helyzetfelismerésből orientál, de az orientációhoz nem állít követelményt. Ha állít, akkor a klienssel (klienscsoporttal) fogalmaztatja meg a saját maga számára kitűzendő célokat, ezek operacionalizálásában segít – értelemszerűen nem állít fel sztemderdeket. Speciális helyzete, hogy jellegzetesen nem hosszú nevelési folyamat jellemzi kapcsolatukat, mondhatni „esetekben” él szociálpedagógusként az ifjúságsegítő. Jó esetben az együtt egyeztetett minőségig tart a fejlesztő-segítő-nevelői kapcsolat, a kliens elégedettségéig kalauzolja azt (kudarcc esetén kölcsönösen kilépnek a folyamatból, nincs függési helyzet).

Vagyis – tekintetbe véve a szociálpedagógiaiként leírható nevelési szinterek, helyszínek, közegek olykor egymáshoz képest is jelentős különbségeit – mégiscsak ki kell mondani, hogy a fejlesztő-segítő-nevelési célok kitűzésében csaknem mindig az egyedi kapcsolatban rejtőző-manifesztálódó stratégiák a meghatározók. Mondhatni a „helyzet” diktál, s kevésbé az eszményekben megjelenő perspektíva. Legalábbis ez a faktor karakteresebben érvényesül a szociálpedagógiailag értelmezhető pedagógiai intervenciókban. Megegyezés a segítséget vagy feltöltődő kikapcsolódást kérő-igénylő egyénnel, megegyezés a csoporttal, közösséggel a következő lépésekben, a helyzet „kimenetében”. Ám ez nem az a „kimenet”, amit az iskola világának tudományos reflexiója outputnak nevez.

11 Nyilvánvaló persze, hogy ezek a szélesen felfogott diszciplinán belül is többé-kevésbé önálló entitást képeznek.

Ha viszont a célokat, célrendszert az iskola, az iskolarendszer célrendszeréhez képest a (mégoly határozottan differenciálásra törrő korszerű változataihoz képest is) pluralizáljuk, abszolút módon egyedivé, esetivé tesszük, akkor bizony a „sztenderdek” felállítása is komoly akadályba ütközik – a segítő-fejlesztő-nevelő (szociálpedagógus) magatartására, attitűdjeire vonatkozhat, ám munkájának mérhető eredményességére, teljesítményére már kevésbé.

V. Összefoglalásul

A „másik oldalról” közelítve azt kell látnunk – és láttatnunk –, hogy a határozottan és egyre erőteljesebben elképzeléseit megjelenítő, praxisban érvényesítő, korszerű – posztmodern – „iskolapedagógia” viselkedési normái is közelítenek a fenti felfogáshoz. Elsősorban a humanisztikus, gyermekközpontú vagy nyitott, jobbára alternatív iskolamodellekre gondolok – Mihály Ottónak akár a „polgári nevelés radikális alternatíváiként” felmutatott, akár a társadalmi-politikai pluralizmus viszonyaira megfogalmazott modelljeire utalhatok (Mihály 1999). Sajátos konvergencia jelei is mutatkoznak. S nem csupán az „iskolátlanító” tanulási színtereken (tanodában, tanulói csoportokban), de (jobbára) alternatív iskolaképekben is.¹² Indirekt úton is igazolható a közeledés: amely *kamaszokat* befogadó „iskolaszerű iskola” (közéiskola, szakmunkásképző intézmény, bentlakásos intézmények) *nem* él a fentebb leírt szakmai kultúra elemeivel, az rendre belebotlik konfliktusaiba, agresszori vagy agresszor elszenvedői szerepre kárhoztattatik.

Ha tehát azt mondtuk az ifjúságügyi képzés teoretikus átgondolása során, hogy a képzett ifjúságsegítőnek *pszichológiai – fejlődéslélektani, szociálpszichológiai –, kulturális antropológiai, szociológiai kultúrája van, pedagógiai, andragógiai, kulturális mediátori, „rekreátori”, jogi-politológiai, (köz)igazgatási, adminisztrációs és gazdasági kultúrával rendelkező értelmiségi, akkor azt kell mondanunk, hogy a képzett, hatékony pedagógus attribútumai közt is ugyanez a kultúrakomplexum érvényesül.*¹³

Állításunk minimuma a fentiek alapján az, hogy: az ifjúságügy teóriáinak, tapasztalatainak, az ifjúságsegítés normáinak, problémáinak integrációja egy korszerű – ám legyen: posztmodern – pedagógiai gondolkodásmódba

12 Az innovációk, innovatív iskolaképek rendszertanában természetesen – Mihály Ottó terminológiáját alkalmazva – rendre a „bővített iskola” modelljeiről szólhatunk e körben. Más megközelítésben pedig a szocializációs közegek gyarapodása mellett azonosítható jelenségről, utóbbiak érzékeny „pedagogizálódásáról” beszélhetünk (Nagy-Trencsényi, 2012).

13 A pedagógusképzésben „pe-pszinek” becézett tartalomgyüttes valóságosan már most is meghaladja a történetileg kialakult elnevezésbe foglalt tartalmakat, e megnevezés immár kegyes tradíció csupán.

jó szolgálatot tesz a neveléstudomány korszerű – ám legyen: posztmodern – válaszkereséseinek, válaszkeresőinek. Állításunk optima pedig az, hogy az ifjúságsegítés tevékenysége bizvást értelmezhető a pedagógiai karakterű „beavatkozások” egyik integráns elemeként, a tevékenység háttérében megfogalmazódó tudományos diskurzus pedig bizvást értelmezhető neveléstudományi-neveléstudományos szövegösszefüggésben is. Az itt leírt integratív megközelítésmód nem von le semmit az ifjúságügy, az ifjúságsegítés számunkra oly fontos „szabadságharcának” jelentőségéből, mint ahogy e – változásban, mozgásban lévő – tevékenységi területek folyamatos feltérképezése feladatának felelőssége alól sem ment fel.

Források

Budai István (1992): A szociális és a pedagógus szakma határán *Esély*. 3. szám, 119-132. o.

Budai István (2004): „...szakmai identitásában megerősödve lépjen ki a gyakorlatba...” *Esély*. 1. szám, 61-79. o.

Budai István (2008): *Szociális szaktudás – kompetenciák – képzés és a sztenderdek kidolgozása*. www.ncsszi.hu/kiadvanyok/kapocs-letoltheto--lapszamai/kapocs-2008/87/news, letöltve: 2019. 05.02

Deák Ferenc (2001): Szöveggyűjtemény a szociálpedagógiáról. *Új Pedagógiai Szemle*. 4. sz. 104-107. o.

Eszik Zoltán (é.n.): *Garanciális elemek az adaptív iskolai minőségbiztosításban*. OKKER, Budapest, 5-40. o.

Gosztonyi Géza – Pik Katalin (1998): *A szociális munka szótára. Fogalomtár*. Szociális Munkások Magyarországi Egyesülete, Budapest

Kozma Judit (2007): A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban IV. – Németország és Svédország. *Kapocs*. 32. szám.

Loránd Ferenc – Mihály Ottó (1983): *Vázlat a szocialista nevelőiskoláról*. OPI, Budapest 82-126. o.

Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok*. Okker – Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest

Mihály Ottó (é.n.): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER Kiadó, Budapest

Mihály Ottó (2008): *Célracionális és aszimmetria a pedagógiai alapviszonyban*. In Knausz Imre (2008): *Connecting people*. Új Helikon Bt, Budapest

Morva Péter (2018): *Muzsikáló Gyermekrádió. Elfeledett történet*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 244-246.o.

- Mudrik, A. V. (1999): *Szocialnaja pedagogika*. Academia, Moszkva
- Nagy Ádám – Trencsényi László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban*. ISZT Alapítvány, Budapest
- Nagy Ádám – Trencsényi László (2016): Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága. *Iskolakultúra*. 10. szám, 81-97.o.
- Nagy Ádám – Trencsényi László (2017): Társadalmasított pedagógiát! A hazai szociálpedagógiai diskurzus állásához... *Szociálpedagógia*. 3-4. szám, 117-121. o.
- Pöcze Gábor (1990): Kell-e szociális munkás az iskolának? *Esély*. 4. szám, 83–87. o.
- Radó Péter (2007): *A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban*. 12. szám
- Rapos Nóra – Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya – Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Sárkány Péter (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Kiadó, Budapest
- Trencsényi László (2009): Nagy Ádám ifjúságügye. *Új Pedagógiai Szemle*. 2. szám, 120-124. o.
- Trencsényi László (2017): *A szociálpedagógia és a minőségbiztosítás*. In. Nagy Ádám (szerk.). Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században. Pallasz Athene Egyetem, ISZT Alapítvány, Kecskemét

Tóbiás László

Mint bűvópatak - Az ifjúsági munka relevanciája a szociális professzióban

„Ifjúsági munka? Megeszi az egész napos iskola.”

(Barbara Stauber)

I. Az ifjúságügy magyarországi helyzete

Magyarországon nincs ifjúságpolitika mint közpolitika. 2014-ben kísérletet tettünk arra, hogy megvizsgáljuk, összehasonlítsuk az országgyűlési választásokon induló pártok választási programjának ifjúságra vonatkozó részeit. Egyetlen olyan pártot találtunk, aminek a programjában volt ifjúságpolitikai fejezet, így összehasonlító elemzés helyett egy véleménycikket írtunk, erre a tényre hívva fel a figyelmet (Tóbiás, 2014b). Több kötetben elemezték szakértők a parlament, illetve a kormányzat ifjúságpolitikáinak nevezett tevékenységét¹ (Nagy, 2015; Nagy, 2016). Ezeknek a civil vállalkozásoknak magunk is részei voltunk. Úgy gondoljuk, hogy az államigazgatási tevékenységeket alapvetően eredményességük tekintetében kell vizsgálni, ezért az az álláspontunk, hogy nincs Magyarországon ifjúságpolitika mint közpolitika. Ha a soha meg nem valósuló stratégiák, tervek sorát nézzük, melyek egy kormányzati cikluson belül is váltakoznak – mintha nem az államnak, legalábbis kormányának, hanem helyettes államtitkároknak lenne szakpolitikájuk –, a fáradozást nézzük, akkor van kormányzati ifjúságpolitika. Ez nem nagyon avatkozik be az ifjú korosztályok életébe, az azt meghatározó társadalmi és gazdasági folyamatokba.

Ifjúsági ügyek születéséről

Szöllősi Gábor tudományos munkásságának egyik alapvető témája a társadalmi problémák konstruálásának vizsgálata, szűkebben az a folyamat, ami egy élethelyzet mint probléma elismeréséhez vezet, ami aztán a társadalompolitika figyelmét orientálja, és beavatkozást alapoz meg (Szöllősi, 2016).²

1 Jelen kötetünkben Horváth Ágnes írása érint ilyen kérdéseket. (Horváth, 2019).

2 Szöllősi Gábor a gyermekvédelmi törvény egyik alkotójaként figyelt fel erre a kérdéskörre, amely törvény eredeti szemléletével és megfogalmazásában valójában egy jóléti törvény. A törvény előkészítése másik kiemelkedő alakja, Gáspár Károly – a minisztérium Gyermekvédelmi

Szöllősi Gábor gondolatai alkalmazásával a szociális professzió és annak tudománya központi kérdését, a szükségletek kielégítését vizsgálhatónak látjuk a krízisek két típusa – akcidentális, illetve életúti krízisek – alapján is. És még tágabban. A szociális gondoskodás kezdetben azoknak nyújtott segítséget, akiket olyan baj ért, ami nem mindenkit sújtott – és méltónak találtattak mások segítségére. Az ifjúsági munka gyakorlata több tekintetben is más – miközben világos módon ugyanarról a töről fakad. Először is: alapvetően nem az akcidentális krízisek megoldásához ad segítséget, hanem az életút kríziseivel való megküzdéséhez. Tehát célcsoportja potenciálisan mindenki. Másodszor: módszerei olyannyira mások, hogy az azokból összeálló tevékenység sokkal inkább aktív nevelés, az önfejlesztés és önszerveződés támogatása, mint segítség.³ A XX. század első évtizedeitől – talán a baloldali áramlatoktól elterjedő hatásra – nem vizsgálja a méltányosságot, olyannyira nem, hogy akár olyan fiatalokkal is foglalkozik, akik bűnt követtek el, akár a bűnüldözőkkel való együttműködésen is kívül marad.⁴ Minden bizonnyal az ifjúsági munkának –

Főosztálya vezetője – egykorú közlése szerint a törvénynek volt is olyan verziója, ami a „gyermekjóléti törvény” címet viselte, ezt a Pénzügyminisztérium tárcaközi egyeztetésre sem fogadta el. Csak a ma is hatályos cím adása után indult meg az egyeztetés, mely során több jóléti típusú, költségvetési hatással járó szabályozási elem elvérzett. Megmaradt viszont a gyermekjóléti szolgálat megnevezése, ami azért jelzésértékkel bírt 1997-től, szemben az 1985-ben indult családsegítő szolgálatok megnevezésével, amit az 1993-as szociális törvény is tovább vitt.

Amikor 2016-tól a törvény erejénél fogva létrejöttek a családsegítő és gyermekjóléti központok, illetve szolgálatok, mind a két nevet tovább vitték, holott két különböző megközelítés a segítség, illetve a jólét. Érdekes szempont lehetne a hivatalos-szakmai nyelv dimenziójának vizsgálata a társadalompolitika-történeten belül, de itt nem ez a tárgyunk.

3 Ezen a ponton jelezzük, hogy teljesen elhibázottnak tekintjük az ifjúságsegítő megnevezést, mert az azt fejezi ki – a fiatalok számára is –, hogy a fiatalok segítségre szoruló állapotban vannak, ebből következő módon kell velük foglalkozni. Az egyenjogúsító, állampolgári jogok talaján álló megközelítések szerint a hajléktalanok, a fogyatékosok, idősek esetében sem segítség a tevékenység és segítő a szakember megnevezése. A szociális munka szakma és felsőoktatási szak megnevezése lehetett az elkerülendő példa, és kétségtelen, hogy a néven kívül nem sok minden indokolja a szociális munka és szociálpedagógia szakok népszerűségének különbségét. De ez a példa szerintünk más tanít, hiszen lépten-nyomon tapasztalható, hogy a szakma tartalmával, kompetenciáival sincsenek tisztában sem azok, akiknek a szolgáltatásokat közvetlenül nyújtják, sem azok hozzátartozói, sem a társszakmák. Tehát nem csak a névvel van gond, hanem a tájékozottság, valójában pedig a tájékoztatás hiányzik. Ez az, amit az ifjúsági munkának el kell (ett volna?) kerülnie. Álláspontunk mellett felhozzuk a sajtóban terjedő önmegnevezést: média-munkás. Hol az önirónia egyértelmű ennek használatában, hol meg annak teljes hiánya. Még nem látni, hogy az újságíróval teljesen azonos jelentésű szinonimaként áll majd be a köznyelvbe a szó, vagy érzelmi különbséggel, vagy csak rokon értelmű szóként. Mindenesetre, amikor majd újraindul az ifjúsági szakemberek képzése, érdemes lesz a névre is figyelmet szentelni, a szakmát már gyakorlók önmegnevezését is figyelembe véve.

4 Természetesen nem tehette volna ezt meg, ha több más tudományág (mindenekelőtt a jog, a pszichológia) és a keresztény hagyomány nem teremtette volna meg ennek feltételeit.

úgy is, mint a szociális professzió részének – szintén szerepe van abban, hogy a szociális professzió egészét is régóta ez a jóléti szemlélet jellemzi.⁵

Meglátásunk szerint az európai ifjúsági munkát Walter Bion tiszteletes tevékenységétől számolhatjuk, akinek munkássága három összetevőt kapcsolt egymásba. 1875-ben hirdetést tett közzé a Zürcher Zeitungban, adományokat kért, hogy vidéki testi és szellemi felerősítésre küldhessenek szegény és nem jó állapotú városi gyerekeket. További feltétel volt a pedagógusi ajánlás jó magaviseletről – nehéz eldönteni, hogy ez a méltányosság vizsgálata, vagy a saját korlátok felismerése: esetleg nem érezték magukat felkészültnek magatartási problémák kezelésére az iskolán kívüli helyzetben. Szöllösi Gábor akár a szünidei gyerektelepek történetén is illusztrálhatná a probléma társadalmi konstruálásának folyamatát. A felhívás a város társadalma elé állított egy problémát – egyúttal kezelési eszközt is felmutatva, ami nem irányult a probléma teljes körű kezelésére, nem azt ígérte a tiszteletes, hogy akár csak a város minden szegény gyerekét vidékre viszi, és végképpen nem oki kezelést ígért a gyerekek betegítően rossz körülményeire. Az első felhívás nem hozott teljes sikert, nem gyűlt össze elég pénz. Walter Bion a következő évben megismételte felhívását, és így már összegyűlt annyi adomány, hogy 34 lány és ugyanannyi fiú, mindnyájan 9-12 évesek, részvételével létrejött az első Ferienkolonie. A gyerekeket 10 pedagógus felügyeletére bízta, akik belátásuk szerint foglalkoztak velük, kötelességük volt viszont naplót vezetni a tevékenységeikről, illetve minden gyerekről egy összegző beszámolót írni. Tehát étkezést, szállást, felügyeletet és – a pedagógusok, illetve a családnál elhelyezett gyerekek esetében a fogadó családok egyéni képességeitől, teljesítményeitől függő módon és tartalommal – foglalkoztatást biztosítottak a gyerekeknek. Olyan szolgáltatási elemeket, melyeket a gyermekjóléti/gyermekvédelmi szolgáltatások ma is nyújtanak.⁶ A naplókat, beszámolókat feldolgozták, azok alapján pedagógiai programot alkottak, a gyerekek szükségleteire és a családtól távoli helyzetre, továbbá a vidéki adottságokra alapozva. 1877-ben már felkészítették a pedagógusokat a feladatra (Rauch, 1992)⁷. Véleményünk szerint ezzel született meg az ifjúsági munka. Zürich városa a második évtől bekapcsolódott a finanszírozásba

5 Lásd: Bécsben 1916-ban hozták létre az Ifjúsági Hivatalt. Attól az évtől a Jugendamt feladatkörébe tartoztak az iskolán kívüli ifjúság gondozás és a játszótérek feladatai is, tehát mai értelemben nyílt ifjúsági munkát is végeztek. A Főpolgármesteri Hivatal 11. Bécsi gyermek- és ifjúságjóléti osztálya történetében honlapján: Németországban 1922-ben alkották az ifjúságjóléti törvényt, címében a jólét mai köznyelvben is használatos megnevezésével (Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt, vö.: A szociális munka globális definíciója).

6 Az azonosság megmutatása céljából a hatályos gyermekvédelmi törvényünk megnevezéseit használtuk.

7 Rauch ismerteti és idézi Bion 1901-ben megjelent Die Ferienkolonien und verwandte Bestrebungen című kötetét, melyben dilemmáiról is írt.

és 1893-ban egy városi alapítványban intézményesítette a vakációs telepeket. Megszületett az állam által finanszírozott, majd fenntartott nyílt ifjúsági munka. (Weisung des Stadtrats, 2014) Az alapítvány és a tevékenység ma is létezik Zürichben. Nyaralótelepek születtek és működnek mindmáig világszerte. A magyar sajtóból 1882-ből ismerünk említést a gyerektelepek kérdéséről (Néptanítók Lapja, 1882:285)⁸ és 1884-ből beszámolót olvashatunk a Budapesti Szünidei Gyerektelep Egyesület közgyűléséről, melynek legfontosabb napirendi pontja a 20 fű számára 2 hónapon át (!) az aszódi Podmaniczky-kastélyban biztosított üdülés volt, ami fejenként 32 forintba került (Budapesti Hírlap, 1884. 250:3). Konkrét tevékenységekről nem szól a tudósítás.

Céhekben évszázadok óta voltak szabályok a gyerekekkel és fiatalokkal, mint egyénekként és csoportokkal való bánás szabályaira. Különböző felekezetek, illetve a munkásmozgalom tevékenységeiben régóta, a gyerektelepek megszületése előtt is szerepelt a nyugati világban gyerekekkel és fiatalokkal végzett csoportmunka. Ezek bizton tekinthetőek a tagsági viszonyon alapuló ifjúsági munka előképének, ha nem éppen megvalósulásának.⁹ Tehát ebből a szempontból is a fiatalok tagsági viszonyára alapuló ifjúsági mozgalmak megjelenése előtti időre tesszük az ifjúsági munka megszületését.

Az ifjúságpolitika mint jog- és intézményalkotás korai – írásunkban már hivatkozott – példái a bécsi Ifjúsági Hivatal megalapítása 1916-ból, illetve a német ifjúságvédelmi törvény 1922-ből, utóbbi az országban mindenütt létrehozni rendelte az ifjúsági hivatalok intézményeit. Mindkét szabályozásnak vannak máig élő elvei, elemei. Meglátásunk szerint ezek a jogalkotási aktusok egyszerre voltak induktívák és deduktívák, amennyiben a jog erejével intézményesítettek a gyakorlatban kialakult megoldásokat, ugyanakkor a jogalkotó által kívánatosnak tartott irányokba is terelték az ifjúságügyet, például az ifjúsági hivatal intézményével. A jogelmélet az általános logikából vette át ezt a kategorizálást, amit szűkebb témánk tekintetében is relevánsnak látunk.

Magyarországon két párhuzamos definíciója él a szociálpedagógiának. Létezik egy pedagógia tudományi megközelítés és a szociális professzió egyik

8 Az írás sürgeti játszóterek létesítését. Az apropót az adta, hogy a közgyűlés nem fogadta el saját bizottságának a „serdülő gyermekek sétányainak” létesítésére tett javaslatát. A fővárosba és a nagyvárosokba kívánt helyeket így írták le – az írásképet is átvettük: „Jó kerítés, egy néhány árnyékos fa, nagy szabad tér és czélszerű felügyelet.” Azt feltételezzük, hogy a Néptanítók Lapjában kívánatosnak nevezett, de körül nem írt célszerű felügyeleten nem csak rendfenntartást értettek.

9 A szociokulturális animáció is előképének tekinti e két hagyományt, melyhez harmadikként kapcsolja a kötelező népiskolai oktatás első tapasztalatai alapján megjelent pedagógusi kritikai irányzatot, ami a tanórán kívüli tevékenységek megjelenéséhez vezetett, a kritikai pedagógiaelméletek megjelenése mellett.

ága, egy segítő hivatás, annak gyakorlata, tudománya és oktatása. Mindkettő a rendszerváltás után terjedt el, mégpedig egy fészekből. Az utóbbi az 1990-es évek elején, pedagógusképző főiskolák szakjaként, az előbbi elsősorban kutatói megközelítésként, az ifjúsági munkától is inspirálva, az egyetemi világban sem önálló szakként. Úgy látjuk, legfeljebb a kettősség felmutatásánál tartunk, semmiképpen nem az érintettek széles körét megnyugtató szintézisnél. A vita megjelenik az MTA Szociálpedagógiai Albizottságában és elméleti írásokban is. Lásd vitát provokáló címekben, például: Ifjúsági munka: a XXI. század szociálpedagógiája? (Nagy Ádám, 2017b), illetve a különböző megközelítéseknek teret adó kötet egészében (Nagy, 2017a)! A két megközelítés képviselői egymás álláspontját legitimnek tekintik, mégis nehezen jutnak közös nevezőre. Abban mintha közös lenne a véleményük, hogy az ifjúsági munka része a szociálpedagógiának. Meglehet, közös egységes álláspont kialakítását nehezíti, hogy nem csak két tudományterület, de két megközelítés is ütközik. A pedagógiai megközelítés mintha inkább deduktív lenne – lásd (Nagy, 2019) –, míg a szociális professzió a segítés, tágabban a jólét előmozdítása felől érkező megközelítése inkább induktív, önmagát praxistudománynak tekinti és nevezi (Budai, 2011)¹⁰.

Az ifjúsági munkás-képzés besorolásáról

Kötetünkben szereplő írásában Horváth Ágnes beszámol az ifjúságsegítő alapképzési szak kidolgozásáért végzett munkáról is (Horváth, 2019). Leírja a képzési területi besorolásról folyt vitát, érinti a Széchenyi Egyetem folyamatból való kiválását is. A többségükben pedagógusképzést folytató konzorciumi tagok úgy döntöttek, hogy a pedagógusképzés lesz az a képzési terület, amin

10 Arról is folyik egy vita a hazai és nemzetközi térben, hogy a szociális munka és a szociálpedagógia mennyiben azonos, mennyiben különböző. Mi magunk úgy látjuk, hogy központi problémájuk azonos, megközelítésükben, módszereikben és elsődleges beavatkozási pontjukban van különbség, de ezek nem akkorák, amik alapján ezek szemben állnának, élesen elkülönülnének. Mi is úgy látjuk, hogy még a megkülönböztető dimenziókban is közeledés van. Ezek közül legfontosabbnak tartjuk, hogy míg a szociális munka régebb óta a társadalom javítását látta az elsődleges célként, és ebben a keretben értelmezte a segítő tevékenységeket, addig a szociálpedagógia a szocializáció támogatásától indult, egy statikus társadalomképpel. Ha azonban a társadalmat változásaiban tekintjük, akkor a változások mögött a társadalmi tagok hatását is látnunk kell – közvetlen és (például kulturális, gazdasági) áttételeken keresztül érvényesülő hatásokat is –, így a szocializációt a társadalom egészére is visszaható tevékenységnek kell látnunk. Így mi egy konkrét célcsoportjai és módszerei alapján tagolt, de alapjaiban egységes professziót látunk és annak tudományát. Véleményünk szerint ennek még nem terjedt el jó magyar megnevezése, ami összefoglaló és nem valamelyik résznek ad primátust. Szerintünk a szociális professzió lehetne az egész megnevezése, ami felöleli a szociális munkát, a szociálpedagógiát és azon belül vagy kívül az ifjúsági munkát – és még a szociokulturális animációt is. Lásd: Sárkány, 2011; Temesváry, 2018!

benyújtják a javaslatot, ha már nem volt nyitott a magyar akkreditálási rendszer arra, hogy két képzési területen akkreditálja a szakot. Nos, olvasatunkban ez a történet, amiben mi a Széchenyi Egyetem színeiben vettünk részt, másról szól, és az Olvasó számára is érvényes tanulságot ígér, az ifjúságsegítő-képzés megalapításának remélt esetére különösen.

1975-ben fogadta el az UNESCO az International Standard Classification of Education (ISCED) című dokumentumát, ami egyebek között „a képzési területeknek a referencia osztályozása” volt. 2011-től ez önálló dokumentum: ISCED-F. Az ifjúsági munka besorolásában soha nem volt változás, okunk van rá, hogy a legutóbbi KSH kiadványt – „Képzési területek egységes osztályozási rendszere, 2018” – hivatkozzuk, bár az egyetemek vitája korábban zajlott. A magyar szövegben: 09 főirány: Egészségügy és szociális gondoskodás, 092 irány (terület): Szociális gondoskodás, 0922 szakirány: gyermek- és ifjúságvédelem. Ez nem egészen azonos, nem csak szövegre, de szemléletre, értékvilágra sem az angol eredetivel (Eurostat): 09 Health and welfare, 092 Welfare, 0922 Child care and youth services. Az Olvasó bizonyára tudja, hogy mi a különbség a welfare és a szociális gondoskodás, illetve a child care and youth services valamint a gyermek és ifjúságvédelem között, és magyarázattal is rendelkezik, miért áll más a magyar listában, mint ami az angol fordítása lenne. Ám nekünk az a dolgunk, hogy arra is hívjuk fel a figyelmet, hogy a magyar szöveg három megjegyzéssel sorol területeket a „gyermek- és ifjúságvédelemhez”, megelőzendő a téves besorolást. Az óvodapedagógusok képzéséhez fűzött megjegyzést csak lemásolni tudjuk, értelmezni nem: „A formális iskolai környezetben kívül végzett gyermekgondozásra irányuló képzés nem ehhez, hanem a 0922 Gyermek- és ifjúságvédelem szakirányhoz tartozik.” Az egészségügytől a nem egészségügyi gondozás, a turizmustól „az iskolás gyerekek részére szervezett rekreációs és szabadidős programok” képzési területeit sorolták a gyermek- és ifjúságvédelemhez. Ennyi – és ilyen – körülírással egyértelmű, hogy az ifjúsági munka képzési területe a 0922. Az UNESCO és a KSH besorolásai nem arra valók, hogy munkaadói és személyes egzisztenciális érdekek szerint vitassák, és szavazással felülírják őket, pedagógusképzésbe húzzanak ifjúsági szolgáltatásokat. Ha más, erős külső körülmények nem lehetetlenítették volna el az ifjúsági munka alapszak akkreditálását, az ISCED-F besorolásától való eltérés kísérlete garantáltan erre vezetett volna. Egy következő kísérlet komolyságát ennek tudomásulvétele is mutatni fogja.

Az ifjúságpolitika hiányának következményei

Úgy látjuk, hogy ma Magyarországon van gyakorlata az ifjúsági munkának, de annyira kevés helyen és annyira sporadikus, hogy semmiképpen nem lehet magyar ifjúsági munkáról beszélni, hanem legfeljebb néhány település, illetve

szervezet ifjúsági munkájáról. Történelmi szemlélettel nézve úgy látjuk, ennek a nemzeti ifjúságpolitika hiánya az oka. A rendszerváltás előtti Magyarországon létezett ifjúságpolitika és ifjúsági munka is. (Tóbiás, 2019) Megállapításunk normatív és nem minősítő, a maga idejében is – főleg a rendszerváltást közvetlenül megelőző években – rengeteg kritika érte ezeket, egymásnak is ellentmondó kiindulásokból is. A rendszerváltás utáni évtizedekben nem érvényesült – kormányzati ciklusukon belül sem – ifjúságpolitika, tehát kiesett az a szereplő, amelynek feladata az ifjúsági munka feltételeinek megteremtése is lett volna. Bizonytalan tudásunk van arról, hogy a települések mekkora hányadának van helyi ifjúságpolitikája. Indikátornak tekinthetnénk az önkormányzat által elfogadott koncepció, stratégia létét. Az Új Nemzedék honlapján lehetőséget ad az önkormányzati dokumentumok közzétételére¹¹ – így tett a jogelőd Mobilitás is.¹² A tárhelyen 146 dokumentum érhető el. Azt valószínűsítjük ez alapján, hogy helyi szintű ifjúságpolitika is csak sporadikusan létezik Magyarországon.

A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény¹³ előírja, hogy minden települési önkormányzat minden év május 31-ig készítsen átfogó értékelést és azt a képviselőtestület vitassa meg. A törvényt létezése 22 éve alatt gyakorlatilag ártírták, többször is, ezt a bekezdést is, most külön jogszabályban rendeli meghatározni az értékelés tartalmát. A törvényt 22 éve alatt sem jelöli meg, hogy miről is kell értékelést készíteni. Az önkormányzatok egy része korábban az éppen aktuális törvénytől független gyakorlatot alakított ki, s valójában a település gyerekeinek és fiataljainak, és a velük foglalkozók teljes körének általános helyzetéről készített értékelést. A jelenlegi gyakorlatról nem tudunk beszámolni. Az viszont változatlan, hogy a törvény csak értékelés készítését és megvitatását írja elő, cselekvési tervet soha nem kellett készíteni. A gyermekjólét teljes területét, benne az ifjúságügyet felölelő értékelés alapja lehetne helyi ifjúságpolitika kidolgozásának. Ugyanúgy, ahogy a német gyakorlatban az ifjúsági hivatalok által kidolgozandó és képviselőtestületek által elfogadandó Jugendhilfeplan¹⁴.

Összefoglalva az eddigieket: úgy látjuk, hogy Magyarországon nagyon sporadikus és esetleges ifjúsági munka létezik, ami hazai hagyományokból, nemzetközi tapasztalatokból és leginkább helyi innovációkból táplálkozik, melyek különböző társszakmák, társtudományok tudásával is gazdagítják. Az ifjúságkutatás és különösen az ifjúsági munka kutatása még inkább apró szige-

11 <http://www.unp.hu/tudastar/ifjusagi-koncepcioik>

12 <http://www.mobilitas.hu/kmrizi/helyifjmunk/ifkoncep/index.html>

13 1997. évi XXXI. törvény 96. § (6).

14 KJHG 79-81. §

tekként létezik. Nincs szisztematikus kutatási rendszer, az ifjúságügyhöz kapcsolódó elemzések, publikációk önkéntes munkában, személyes önfejlesztési és szakmafejlesztési elkötelezettségből születnek. Források hiányában nem történik önálló adatgyűjtés az ifjúságügyről, másodlagos elemzésekre, irodalomkutatásokra, illetve a tapasztalatok közvetlen feldolgozására szorítkoznak a módszerek. A kutatók-szerzők alapvetően az ifjúsági munkát gyakorló szakemberek. Ez a nem megtervezett helyzet azt is jelenti, hogy a gyakorló szakemberi és kutatói szerepek nem válnak el, amit mi magunk egyébként jónak gondolunk, és még jobbnak gondolnánk, ha ez egy tudatos ifjúságpolitika – ifjúságkutatás-politika, ifjúságimunkakutatás-politika – eredményeként lenne így, ami biztosítaná a feltételeket a kutatásra, miként az ifjúsági munkára is. Az adott körülmények között szakmai diskurzusok, viták is csak elvétve vannak, pedig ezek is elengedhetetlenek a szakmai (tudásalap)fejlesztéshez, karbantartáshoz. Ifjúságpolitika a kormányzat és a törvényalkotás szintjén nincsen, települési szinten néhány helyen van, évtizedek óta létező gyakorlattal pedig csak mutatóban. Magyarországnak van tehát nagyon sporadikus ifjúsági munkája, alig létező ifjúságkutatása, illetve ifjúsági munka-kutatása, és nem létezik ifjúságpolitikája. Ezekből a nagyon gyenge, illetve nem létező elemekből nem állhat össze mező, nem beszélhetünk ifjúságügyről. Az állapotok olyan képet mutatnak, mint más országokban az ifjúságpolitika, a jogalkotás, finanszírozás és intézményteremtés megkezdése előtti időben – a hivatkozott Bécsben és Németországban egy évszázaddal ezelőtt. A meglevő állapotok – a létező kevés gyakorlat sokszínűsége és minősége alapján – nagy potenciálokat tartalmaznak az ifjúságügy megteremtésére, annak minden elemének induktív felfuttatására. A hiányzó elemek és kompetenciák kialakításához az európai ifjúságügy gazdag tudásbázisából is lehet meríteni, ami deduktív módon hasznosítható. A változtatás esélyeit javítja, hogy nagyon sok olyan gyakorlat van más területeken, ami az ifjúsági munka eszközeit, módszereit alkalmazza.

II. Az ifjúsági munka jelenléte ma Magyarországon

Írásunk következő részében összefoglaljuk azokat a tevékenységeket, melyek a mai magyarországi gyakorlatban az ifjúsági munka eszközeit (is) alkalmazzák. Csak nonprofit elven végzett tevékenységeket sorolunk fel, melyek igénybe vétele lehet díjfizetéshez kötött, amitől a benne dolgozók jövedelme közvetlenül függhet, de munkajövedelem jellegű és nagyságú, nem vállalkozói. Látjuk, hogy ezek a lehatárolások puha definíciók, de itt számunkra éppen megfelelnek, különösen azért, mert szeretnénk fő témánknál maradni.

Mindenekelőtt az ifjúsági, illetve ifjúsági közösségi munkaként definiálható tevékenységeket vesszük számba, melyeket jórészt végzőik is így sorolnak be. Ezek jellegzetességeivel való azonosságok bemutatása alapján fogjuk más tevékenységekről állítani, hogy azok az ifjúsági munka eszközeit (is) alkalmazzák.

Az ifjúsági munka területei

Nyílt ifjúsági munka:

- A nem formális keretek között végzett tevékenységek nagyon széles kategóriát képeznek, ami felölelhet pótunokák vidéki nyaralásra fogadásától egy alkalmi közösségi akcióig – például egy flashmob vagy egy performance létrehozásáig – sok mindent, amihez egy szervezet, intézmény akár háttérrel, feltételeket is biztosíthat.
- Az ifjúsági információs, tanácsadó, oktató, ismeretterjesztő, szabadidős tevékenységek, illetve lehetőségek biztosítása.
- A fiatalok foglalkoztatása önkéntes tevékenységre – ehhez felkészítés és kísérés.
- A civil szervezetek szolgáltatásai, amelyek az igénybe vevők oldaláról nem feltétlenül különböznek az előzőektől, de markáns értékvilágot is képviselhetnek, és céljuk lehet a tagtoborzás.
- Az egyházi közösségek szolgáltatásai hitbéli meggyőződést is kifejeznek, a csatlakozás lehetőségét felkínálják, a tevékenységek nem csak önmagukban, de mint eszközök is értelmezettek.

Tagsági viszonyon alapuló ifjúsági munka:

Csak azok vehetnek részt a tevékenységekben, akik az adott közösséggel való azonosulásukat előzetesen kinyilvánították. A szerepek és a tevékenységi keretek szabályozottak – miként a szabályok alkotása és megváltoztatása is. A szerepek betöltése gyakran kritériumok előzetes teljesítéséhez kötött. A közösségek autonómiával rendelkeznek, amit több szintű szervezetekben szabályok korlátozhatnak – mely szabályok alkotásában a közösség – többnyire képviselője útján – részt vesz, ugyanígy a magasabb szervezeti szinteken képviselheti érdekeit.

Az ifjúsági munka és eszközei alkalmazása más területeken

A következőkben azokat a létező tevékenységeket vesszük sorba, melyek az ifjúsági munka jellegzetes céljait, módszereit is alkalmazzák.

A gyermekvédelmi törvény által szabályozott szolgáltatások:

A gyermekvédelmi törvény nem egységes pontossággal, szigorral szabályozza

az ellátásokat, azok elemeit. Általánosságban azt mondhatjuk, hogy azok a szolgáltatások, szolgáltatási elemek a kevésbé részletesen szabályozottak közé tartoznak, melyeket hasonlóaknak találtunk az ifjúsági munka céljaihoz, eszközeihez. A be nem szűkített keretek szabadságot adnak, de jellegzetesen nem biztosítanak nagyvonalú finanszírozást, többnyire elégségeset sem. A törvényen végighaladva mutatjuk be az ellátásokat.

- Óvodai és iskolai segítő tevékenység: A szolgáltatást 2018. szeptembertől kell nyújtaniuk a gyermekjóléti és családsegítő központoknak¹⁵. A szolgáltatást a minisztérium által meghatározott módszertan alapján kell nyújtani¹⁶. Ez az ágazatban szokásos megoldás. Az sem szokatlan, hogy nem készült el időben a módszertan. A szolgáltatók és a szakemberek a szakirodalom alapján tervezték meg munkájukat, amiben közösségi munka, prevenció, ismeretterjesztő oktató és felvilágosító foglalkozások, konfliktuskezelés mellett szabadidős elemek szerepelnek – továbbá a gyerekek mellett a családokra és az intézmény munkaközösségére is irányul a munka. Úgy tűnik, hogy a jogalkotó nem számolt azzal, hogy az óvodai és iskolai szociális segítők szabadsága az általános szabályok szerinti, így a vakáció idején is munkát kell végezniük. A szolgáltatók ezt a potenciált felismerve nyári napközis – esetleg kisebb arányban bentlakásos – táborokat terveznek, a korábbinál nagyobb számban. Ehhez legfeljebb a szociálpedagógus diplomával rendelkezőket készítették fel, pedig a munkakör nagyon sok egyéb diplomával is betölthető.
- Tanoda: 2019. január 1-től került be a gyermekvédelmi törvénybe¹⁷. Iskolaidőn túl és „a tanítási szünetekben segíti elő a szociokulturális hátrányok kompenzálását, a tanulmányok folytatását, a társadalomba való sikeres beilleszkedést, az életpálya-tervezést és a szabadidő hasznos eltöltését.” Ezek a tevékenységek megfelelnek az ifjúsági munka tevékenységeinek, azokon belül a rossz társadalmi helyzetű gyerekek segítésére irányuló hagyománynak. A törvénybe – és költségvetési támogatásba – való befogadás hagyott szabadságot az egymástól nagyon különböző intézményi gyakorlatok folytatásának, kivéve, hogy „A szolgáltatásnyújtás helyszínén kizárólag tanoda ellátás biztosítható.” Tehát a korábban iskolákon belül – de más fenntartó által – működtetett tanodáknak másutt kell folytatniuk munkájukat. Feltehetőleg a tanoda név alatt futó tevékenységek sokszínűsége miatt, hogy ne lehetetlenüljenek el azok, melyek nem a törvénybe fogadás feltételeit is kielégítő tevékenységet végeznek, lehetséges kívül

15 1997. 31 tv. 39.§ (3a), 40./A§ (2).

16 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet 26. § (3).

17 1997. évi 31. törvény 38/B§ (1).

maradni a törvény hatályán, feltéve, hogy személyi térítési díjat nem szednek, harmadik féltől sem kapnak, és állami, önkormányzati támogatást nem vesznek igénybe¹⁸. Ha jól értjük, akkor csak adományból vagy saját forrásból lehet így tanodát fenntartani. Tehát elveszik az a lehetőség, hogy állami és az uniós finanszírozási rendszerhez tartozó pályázatokból finanszírozzanak eddig tanodának nevezett ilyen tevékenységeket.¹⁹

- Információ-, tanácsadás, ügyintézés segítése, szabadidős programok: „A gyermekjóléti szolgáltatás feladata a gyermek testi, lelki egészségének, családban történő nevelésének elősegítése érdekében (...) d) a szabadidős programok szervezése”²⁰. A bekezdés bevezetése általános jóléti célokat fogalmaz meg, prevenciós tevékenységeket a (3) bekezdés tartalmaz, azt követően következik a problémák kezelése. Itt is emlékeztetünk rá, hogy a törvény címével ellentétben a gyermekek és családok jólétének elősegítését célozza – még ha csak egy koraszülött jóléti állam szintjén is –, azaz nem csak a gyermekek védelmével foglalkozik, tehát célcsoportja a teljes gyerekkorosztály (illetve a gyerekes családok). A törvény végrehajtásához rendelt feltételek azonban ennél szűkebb kör számára való szolgáltatást tesznek lehetővé. Szabadidős programokat is általában csak olyan gyerekek számára nyújtanak, akiknek egyéb szolgáltatásokat is biztosítanak. Kiemelkedő szolgáltatás – erőforrás-ráfordítás tekintetében is a napközis – amellet, kevesebb helyen a bentlakásos – táboroztatás, így is csak a vakáció egy rövid részében. A szabadidős programok szervezése értelmezhető lenne úgy is, hogy nyílt ifjúsági munkát végző gyerek-és/vagy kamaszházakat tartanak fenn. Így működik például a Budapest XII. kerületének Családsegítő és Gyermekjóléti Központjának Ifjúsági Közösségi Tere. Az a)-c) és e) pontok vonatkoznak információnyújtásra, tanácsadásra, ügyintézés segítésére. Ezek mind lehetnek az ifjúsági munka funkciói, de a gyermekvédelmi törvény a nem jogképes gyerekekre is vonatkozik és a családokra is, számukra is nyújtani rendeli ezeket a szolgáltatásokat. Bizonyos helyzetekre a törvény 18 évnél fiatalabbaknak, értelmezésében a gyerekeknek is ad önálló jogot szolgáltatások igénylésére. Mindezek alapján kimondottan szerencsés lenne, ha nem csak a gyermekjóléti szolgálatok nyújtanák ezeket a szolgáltatásokat, hanem a felelős gyerekkorukat élők és nagykorú fiatalok számára fenntartott szol-

18 4/A. §.

19 Reménykedjünk benne, hogy a finanszírozáshoz juttatott tanodák minden szükségletet ki-elégítenek. Ha mégsem, akkor kezdődik minden előről, ahogy Szöllősi Gábor leírta (Szöllősi, 2016), és ahogy maguk a tanodák indultak, a Belvárosi Tanoda kamaszokkal, illetve a Nap Klub Védő-óvó Műhelye józsefvárosi kisgyerekekkel, 30 évvel ezelőtt. (Tóbiás, 2009)

20 A szöveg nem változott, a sorszámozás igen, jelenleg ez a 39. § (2) d) pontja.

gáltatások is. A gyakorlat azt mutatja, hogy az információs és tanácsadó prioritású szolgáltatások is kínálnak szabadidős tevékenységeket és fordítva. A gyakorlatban komplex szolgáltatásokat látunk.

- Család- és gyermekjóléti központok utcai szociális munkája: A törvény²¹ a megnevezésen kívül csak annyit mond, hogy ha a helyi viszonyok indokolják, lakótelepi munkát is kell nyújtania a központoknak. Ezt a szolgáltatást a felkereső ifjúsági munka módszertanával látjuk megvalósulni a törvény több mint két évtizedes történetében. Több szolgáltató kudarca igazolta, hogy ilyen munkát csak úgy lehet eredményesen végezni, ha kapcsolódik hozzá egy másik szolgáltatás, egy hely, ahová be lehet hívni a gyerekeket, fiatalokat. Ez legjellegzetesebben az alternatív napközbeni ellátás. Például Budapest XIII. kerületében a Családsegítő és Gyermekjóléti Központ utcai szociális munkásai Previ Klubbá fejlesztették a gyerekeknek és fiataloknak szervezett csoportok által használt teret.
- Alternatív napközbeni ellátás: Az ellátás definíciója változott 2002-es bevezetése óta²² (Tóbiás, 2009). Eredetileg a most csak a csellengő és egyéb okból veszélyeztetett gyerekeknek nyújtott szolgáltatásnál szereplő felügyelet és tevékenység, esetleges elemként az étkeztetés volt az általános tartalma a szolgáltatásnak. A főszabály ma egyértelműen jóléti és – megkülönböztetve! – prevenciós szolgáltatást ír le: „a) a szülő és a gyermek kapcsolatát erősítő, a gyermek szocializációját támogató, valamint egyéb szabadidős és prevenciós szolgáltatás”. Ebben a nagyon laza definícióba az ifjúsági munka igen tág köre elhelyezhető lenne – két nehezítés leküzdésével. Az egyik, hogy nincs a szolgáltatáshoz normatív finanszírozás rendelve, a másik, hogy a gyermekvédelmi törvény alapvetően 18 éves koráig tekinti alanyának a gyereket, míg az ifjúsági munka jóval idősebbeket is célcsoportjának tekint. Ebben a tekintetben inkább gyermekvédelmi a törvény, mint gyermekjóléti, pláne ifjúságjóléti²³.
- Átmeneti gondozás, otthont nyújtó ellátások: Az átmeneti gondozást főszabályként a szülő kéri, az otthont nyújtó ellátásokat hatóság rendeli el. Mindkettő keretében teljeskörű ellátást kell biztosítani²⁴. Ebben – a testi szükségletek kielégítésén túl – ellátás, gondozás, nevelés szerepel, de nincs szó a gyerekek aktivitásáról, annak lehetőségének, feltételeinek biztosításáról. A gyermekvédelmi intézményeket támogató külső szervezetek és maguk a gyerekotthonok, nevelőszülői hálózatok is sok módszert

21 40/a. § (2) aa.

22 Jelenleg a 44/D. §-sal szabályozva.

23 A német KJHG 11.§ (4) bekezdése megengedi az ifjúsági munka kiterjesztését még 27. évüket betöltött személyekre is.

24 Ennek tartalmát a 45.§ (1) bekezdés írja le.

használnak az ifjúsági munka módszertárából, ami rámutat arra, hogy ezen a területen még nagyobb és általánosabb szerepet lehetne ezeknek adni^{25, 26}.

Nem tartoznak a magyar gyermekvédelmi törvény hatálya alá a fogyatékos-sággal élő gyerekek, fiatalok számára napközbeni vagy bentlakásos ellátást biztosító intézmények – míg Németországban az értelmi akadályozottsággal élő gyerekek és fiatalok ellátására is a KJHG vonatkozik, speciális szabályokkal.²⁷ Ilyen intézményekben látunk ma is az ifjúsági munkából ismert eszközöket alkalmazni, amit hasznosnak tartanánk még szélesebb körben.

Integrált közösségi szolgáltató terek

Az integrált szolgáltató terek módszertani útmutatója (Beke-Ditzendy, 2008)²⁸, miként a pályázati kiírások is, a fontos tevékenységek közé emelték az ifjúsági munkát. A projektek megvalósítása során több-kevesebb sikerrel végeztek is ifjúsági munkát. Mára a projektek fenntartási időszaka is véget ért, az IKSZT-k története a legtöbb helyen a semmibe futott: a helyi önkormányzatok nem működtetik az egy évtizednél rövidebb ideje épített, felújított épületeket. Az IKSZT-k hányattatásait nem itt fogjuk megírni. Csak annyit szögezzük le, hogy ebben az alapvetően kistélepüléseknek szánt intézménytípusban nagyon is helye lenne az ifjúsági munkának. A legkisebb településeken, amikből igen sok van az országban, ez lehetne az egyetlen közfinanszírozott intézmény, amely az ifjúsággal (is) foglalkozna – de még inkább bármilyen szolgáltatással. Az IKSZT-kben – a kézikönyvben és a gyakorlatban is – az ifjúsági munka leginkább a közösségi művelődés hagyományait követve jelent meg, de attól elkülönítve, önálló tevékenységterületként, egyértelműen felértékelten. Ezt egy kísérletnek látjuk az ifjúsági munka mint önálló professzió megjelenítésére a jóléti szolgáltatások körében.

25 Kothencz János és munkatársai elméletben és gyakorlatban is foglalkoznak gyerekotthonokban élő gyerekek, fiatalok nevelésének, pedagógiai támogatásának, traumafeldolgozása támogatásának kérdéseivel. Lásd Kothencz 2009, illetve az ÁGOTA Alapítvány tevékenységeit honlapján: <http://www.agotaalapitvany.hu/>. A tevékenységek és módszerek jelentős része az ifjúsági munkában is használatos, beleértve ebbe önkéntesek képzését és foglalkoztatását is.

26 Az ifjúsági munka és a gyermekvédelem ilyen összekapcsolódására sok példát ismerünk a nemzetközi gyakorlatban, történetben és irodalomban is. Az egyik legismertebb Janusz Korczak története, aki egy – Bion tiszteletes iniciatíváját követő – vakációs gyerektelepen önkéntesként dolgozva találkozott az ifjúsági munkával, majd gyermekotthon-vezetőként gyakorlatban és elméletben vált mindmáig irányt mutató nemzetközi szaktekintéllyé (Makai, 2017).

27 KJHG 35a-37., 39., 40.§.

28 Ditzendy Károly Arisztid az ifjúsági minisztérium főosztályvezetője és Beke Márton a munkatársa volt kevéssel azelőtt, hogy megírták az integrált szolgáltató terek módszertani útmutatóját, korábban pedig a gyakorlatban is végeztek ifjúsági munkát.

Középiskolai közösségi szolgálat és egyetemista programok fogadó helyei

A középiskolai közösségi szolgálat – minden kitalálatlanságából eredő hibájával együtt – beépült a társadalmi gyakorlatba, köztudatba. Elkötelezett szakemberek, felelős polgárok nagy erőfeszítések árán és eszközök nélkül próbálják elvégezni az intézményesítés munkáját, amit a törvényalkotó, illetve a kormányzat elmulasztott.²⁹ A szolgálat minden elemében kínálkoznak lehetőségek ifjúsági munka tevékenységre, illetve az ifjúsági munka eszközeinek alkalmazására. A kedvezményezett célcsoportot is képezhetik gyerekek, fiatalok, akár a gyermekjóléti szolgáltatásokhoz kapcsolódva is. De a szociális ellátások, a szociális professzió minden más területével is együttműködhet a közösségi szolgálat. Egy különleges kapcsolódási lehetőség, potenciál a szociális professzió terepoktatási módszertana, aminek megismerése, eszközeinek átvétele az ifjúsági munka, annak formális és informális oktatása számára is megtermékenyítő lehetne.

Teljesen önálló innovációk eredményeként léteznek egyetemi társadalmi felelősségvállalási programok, melyek gyakorlati tanulást, illetve tapasztalat-feldolgozást integrálnak. Ezen a területen munkatársainkkal magunk is kezdeményezők vagyunk, tevékenységeink során tudatosan integráltuk az ifjúsági munka, a nem formális ifjúsági képzés és a szociális munka képzése eszközeit (Nárai-Pécsi-Tóbiás, 2019).

(Kvázi) Egész napos iskola:

Írásunk bevezetéseként idéztük a Tübingeni Egyetem professzora, Barbara Stauber megállapítását: „Ifjúsági munka? Megeszi az egész napos iskola.” A megállapítás a német ifjúsági munkára és iskolára vonatkozik, ahol az erős ifjúsági munkának évszázados, az egész napos iskolának az 1950-es évek óta íródo története van. Cél, hogy 2030-ra minden gyerek egész napos iskolába járjon (Zeit online, 2017), azaz 16-17 óráig az iskolában töltsse napjait, nagyon sokféle tevékenységgel, köztük olyanokkal, amiket az ifjúsági munkától vesznek át. Ehhez Magyarországon alig próbált új térszervezési modelleket is formálni (Hammerer, 2017; Tánczos, 2017), a diákokat is bevonva (Tánczos, 2017b). Úgy tűnik, a gyerekek – szinte – minden tevékenységét az iskola belső világába szervezik. Nagy teret kapnak a csoportos tevékenységek, melyek átmetszik az osztály-korosztály falakat, a diákok választási lehetőségeihez jutnak, például a projektek témáinak, csoportjainak kialakításának révén. Aligha tagadható a felügyelet szempontja: a gyerekek kevesebb időt töltsenek ellenőrizetlen térben.

29 Lásd az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (Sic!) módszertani erőfeszítését és kiadványait, újabban kutatásait; a Szociálpedagógia folyóirat 2019-ben megjelenő tematikus számát; illetve a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, különösen Galambos Rita munkáját (például: Galambos-Matolcsi, 2012)!

De kiterjedt pedagógiai innováció is folyik, az ifjúsági munka tudásait is alkalmazva. Történeti szempontból: a cselekvő iskolakritikai pedagógiai irányzatok visszatérnek az iskolába, átalakítják azt – sok erő együttműködésében.

Meglátásunk szerint a magyar általános iskolások kvázi egész napos iskolában élnek, ami egyetlen szempontot, a felügyeletet maximalizálva, egy tollvonással, tárgyi és személyi feltételek nélkül született. Az iskolák próbálják tevékenységfejlesztéssel kitölteni a rájuk akasztott feladatot, pont úgy, ahogy a középiskolák a közösségi szolgálat esetében. Az ifjúsági munka sok eszközét lehetne alkalmazni, de a sporadikusan létező ifjúsági munka és a maroknyi ifjúsági munkás csak kevés helyen van az iskolák látómezejében. Nincsenek források közös projektekre, amik a gyakorlatban adnának lehetőséget szemlélet és módszerek eltanulására. Legfeljebb a modern technikai eszközök segítségével tudhatná a tudását megosztani az ifjúsági munka.

III. Zárásképpen

Az ifjúsági munka tömeges, a felnövekvő generációk egésze által hordozott szükségleteket elégít ki, sajátos módszerekkel. Ezek a szükségletek bővültek, azáltal, hogy a családok – évtizedek óta – nem alkalmasak több korábbi funkció betöltésére – például a testvér nélkül, de akár egy-két testvérral felnövő gyerekek körül nem alakulhat ki olyan kapcsolathálózat, mint egymás közelségében élő, sokgenerációs kiterjedt családokban. Ezekre a szükségletekre a piac is ad választ. Például olyan eszközöket kínál, amelyek a távolságokat áthidalva teremtenek lehetőségeket hálózatok építésére. A piac a szükségleteket csak részben elégíti ki, és gyakran deformálja is, olyan igényekké alakítja, amikre profitelvű válaszokat tud adni. A fizetőképességgel nem rendelkezők szükségletei kívül maradnak érdeklődési körén. Tulajdonképpen ezekre a kielégítetlen szükségletekre válaszol az ifjúsági munka (is), a kezdetektől, olyan intézményes eszközökkel, illetve keretekkel, amik a közösségi válaszadást segítik. A szükségletek léteznek, kielégítetlenek – Magyarországon szinte teljesen –, ezért van létjogosultsága az ifjúsági munkának.

Az ifjúsági munka szemlélete, eszközei – akár a szociálpedagógia domináns elemeként – az iskola világában és más intézményrendszerekben is növekvő szerephez jutnak. Mint láttuk, a jóléti szemléletben és szolgáltatásokban is megtermékenyítő, sok helyen alkalmazott az ifjúsági munka filozófiája és módszertana, akár ott is a szociálpedagógia tágabb megközelítésében, vagy maguknak a gyerekeknek és fiataloknak nagyobb szabadságot adó önálló keretként, intenzív átjárásokkal. Ez indokolja, hogy a nemzetközi besorolás a jóléti területhez sorolja képzéseit.

Lehetséges képzési értelmezésnek látjuk a szociális professzióon belül az önálló ifjúsági munka képzést, éppen úgy, mint szociálpedagógián belüli szakirányt. A felsőoktatási alap- és mesterszintű képzések egymásra építése variációs szabadságot is adhatna. PhD-szintű képzést interdiszciplináris gyermek- és ifjúsági tanulmányok megközelítésben látnánk leghasznosabbnak. Felvethető egy módszerközpontú, többféle alapszakra bemenetet biztosító felsőoktatási szakképzés (ISCED 5B, 2 év) létjogosultsága. Szerencsés lenne egy ilyen, a gyakorlati kompetenciákat fejlesztő, több humán területre továbblépést lehetővé tevő (a választást tapasztalatszerzés utánra halasztó) képzés a pályaválasztás előtt állók (hát még az egyetemek!) szempontjából. De a jelen és előre látható munkaerőpiaci helyzet, a majdani foglalkoztatottakért már az általános iskolából való kilépésnél megjelenő verseny miatt kérdéses az ilyen szintű képzések jövője, visszatérése.

A képzés szempontjából fontos felvetés a nem formális képzésben, illetve a gyakorlatban megszerzett tudások elismerése. Ez egy régóta felmerülő kérdés, melynek jelentőségét növelheti az önkéntesség terjedése. Az ifjúságpolitikának lehetne feladata, hogy stratégiai párbeszédet folytasson erről a felsőoktatási színtér szereplőivel. A képzési és kimeneti követelmények 2016-os általános újraszabályozása készítése között van ebbe az irányba is mutató: az egyetemi kontaktórák számának csökkentése, a kreditek, általában a képzések költségeinek lefaragása.

Végezetül felmerülhet megfontolandóként az ifjúsági munkás képzés duális képzésként való újratereztésének lehetősége. Első közelítésben nagyon alkalmasnak látszana ifjúsági munkások képzésére ez a forma, ami az egyetemi foglalkozásokat és a munkavégzést kombinálja, úgy, hogy az utóbbit reflektált gyakorlati tanulásként értelmezi. Ehhez persze alapvetően kellenének olyan munkaadók, akik a gyakorlati munka alapján fizetést adnának az egyetemre is járó ifjúsági munkásoknak. Az ifjúsági munka finanszírozását – a jelenben és Magyarországon bármikor – tekintve, ennek semmi esélye. A felnövekvő korosztályok szükségleteinek kielégítetlenségét, a világ legjobb oktatási rendszereit, a szocializációt támogató szolgáltatásait nézve, ilyen fejlesztések nélkül nincs esélye az országnak a feljebb jutásra. És lakóinak jobb életre.

Források

A szociális munka globális definíciója (2014) *Párbeszéd - Szociális munka folyóirat* 1-2. szám

Beke Márton, Ditzendy Károly Arisztid (2008) (szerk.): *Integrált közösségi és szolgáltató terek Módszertani kézikönyv*. HROD Községi Társadalomfejlesztési Központ, Budapest

Budai István (2011): *Terepgyakorlat mint tanulásirányítási folyamat - szemléleti és metodikai kérdések a terepen folyó képzésben*. In: Budai István (szerk.): *Terepgyakorlatok könyve*. Egyesített Egészségügyi és Szociális Intézet – Széchenyi István Egyetem, Győr

Budapesti Hírlap (1884): *Egyesületek és intézetek*. 1884. 09. 10.

Néptanítók Lapja (1882): 285. o

Eurostat: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/International_Standard_Classification_of_Education_\(ISCED\)#ISCED_1997_.28fields.29_and_ISCED-F_2013](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED)#ISCED_1997_.28fields.29_and_ISCED-F_2013), letöltve: 2019. 03. 14.

Galambos Rita – Matolcsi Zsuzsa (2012): *IKSZ Módszertani kézikönyv iskolai közösségi szolgálati tevékenységek és projektek megvalósításához*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest

Hammerer, Franz (2017): *Az iskolai terekről másként*. In: Tamáska Máté - Sárkány Péter (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Martin Opitz Kiadó, Budapest

Horváth Ágnes (2019): *Az ifjúságsegítő képzőhelyek és fórumok* In: Nagy Ádám (szerk.): *Egyszer volt, hol nem volt - az ifjúságsegítő képzés Magyarországon*, Iuvenis - Ifjúság szakmai Műhely-ISZT Alapítvány, Budapest-Kecskemét

International Standard Classification of Education (ISCED), [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/International_Standard_Classification_of_Education_\(ISCED\)#ISCED_1997_.28fields.29_and_ISCED-F_2013](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED)#ISCED_1997_.28fields.29_and_ISCED-F_2013), letöltve: 2019. 03. 14.

Kothencz János (2009): *Róluk... értük... I-II.*, Ágota Alapítvány, Szeged

Központi Statisztikai Hivatal (2019): *Képzési területek egységes osztályozási rendszere*, 2018, Budapest. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/modsz/keor18.pdf>, letöltve: 2019. 03. 14.

Makai Éva (2017): *A táborozás pedagógiai metodikájának kezdetei Janusz Korczak műveiben*. In.: Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, ISZT Alapítvány

Nagy Ádám (2015): *Miből lehetne a cserebogár? - Jelentés az ifjúságügyről*. Budapest, Magyarország: ISZT Alapítvány

Nagy Ádám (2017b): *Ifjúsági munka: a XXI. század szociálpedagógiája?* In: Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, ISZT Alapítvány

Nagy Ádám (2019): *Az ifjúságsegítő képzés elméleti legitimitása*, In: Nagy

Ádám (szerk.): Egyszer volt, hol nem volt - az ifjúságsegítő képzés Magyarországon, Iuvenis - Ifjúságszakmai Műhely-ISZT Alapítvány, Budapest-Kecskemét

Nagy Ádám (szerk.) (2016) *25 év - Jelentés az ifjúságügyről*. ISZT Alapítvány, Iuvenis - Ifjúságszakmai Műhely, Budapest

Nagy Ádám (szerk.) (2017a): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest

Nárai Márta – Pécsi Gertrúd – Tóbiás László (2019): Önkéntes segítő gyakorlat egyetemisták társadalmi érzékenyítésére. *Szociálpedagógia* – megjelenés alatt

Rauch, Thilo (1992): *Die Ferienkoloniebewegung. Zur Geschichte der privaten Fürsorge im Kaiserreich*. DUV, Frankfurt am Main, https://books.google.hu/books?id=E_bRBgAAQBAJ&pg=PA52&lpg=PA52&dq=bion+ferienkolonie&source=bl&ots=2bJHGTeoS9&sig=MdzmempHuZmGvslApcPEd9xfm7Q&hl=hu&sa=X&ved=0ahUKEwjh5emq087bAhXNyaYKHTRbBrwQ6A-EITDAI#v=onepage&q=bion%20ferienkolonie&f=false, letöltve 2019. 03. 14.

Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt: <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=dra&datum=1922&page=731&size=45>. letöltve: 2019. 05. 05.

Sárkány Péter (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Könyvkiadó, Budapest. *Sozialgesetzbuch Aachtes Buch Kinder- und Jugendhilfe* (KJHG). https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html, letöltve: 2019. 03. 14.

Szöllösi Gábor (2016): *A társadalmi problémák szociológiai elmélete – a konstrukcionista nézőpont*. Metszetek 5. szám.

Tánczos Tibor (2017a): *Az iskolaépítési modellek evolúciója a történeti fejlődés tükrében*. In.: Tamáska Máté - Sárkány Péter (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Martin Opitz Kiadó, Budapest

Tánczos Tibor (2017b): *Élményközpontú belsőépítészet partneri tervezéssel a berlini Erika Mann Általános Iskolában*. In.: Tamáska Máté - Sárkány Péter (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Martin Opitz Kiadó, Budapest

Temesváry Zsolt (2018): *A szociális munka és a szociálpedagógia modern elméletei*. L'Harmattan - SZOSZAK, Budapest

Tóbiás László (2009): *Gyermekek alternatív napközbeni ellátásának gyakorlata Magyarországon*. PhD dolgozat. http://doktori.tatk.elte.hu/2009_Tobias.pdf, letöltve: 2019. 03. 14.

Tóbiás László (2014a): *Gyakornokok és közösségi szolgálatot teljesítők civil szervezetekben: Civil szervezetek a formális oktatásban, képzésben* Civil Szemle 1. szám 27-42. o.

Tóbiás László (2019): Szakmai életutak az ifjúsági munkában – Bevezetés: ifjúsági munka a rendszerváltás előtt és után. *Párbeszéd*,

Tóbiás László (2014b): 25 éven alul nem ajánlott. *Népszabadság* LXXII:04.

Weisung des Stadtrats von Zürich an den Gemeinderat (2014) http://www.gemeinderat-zuerich.ch/Geschaefte/detailansicht-geschaeft/Dokument/545172dd-32f5-457e-a701-a10e7470b85a/2014_0301.pdf, letöltve: 2019. 03. 14.

Wiengesichte: *Magistratsabteilung 11 - Wiener Kinder- und Jugendhilfe*, https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/index.php?title=Magistratsabteilung_11_-_Wiener_Kinder-_und_Jugendhilfe&printable=yesZeit Online: *Immer mehr Kinder besuchen Ganztagschulen*. <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-10/bildung-ganztagschule-schueler-bertelsmann-studie>, letöltve: 2019. 03. 14.

Szabó András

Volt egy ifjúságsegítő szakképzés - történeti leírás

I. Előszó

Az ifjúságsegítő képzés története igen rövid időszakot jelent, és mindössze tizenöt esztendőt foglal magában. Sosem érte el az egyetemi képzés szintjét, és 2018-ig, vagyis a megszűntéig, mindvégig a felsőfokú, illetve felsőoktatási szakképzés keretei között maradt.

Jelen írásban nem célunk a képzések szerkezetét és belső tartalmát, a képző szakemberek oktatási módszereit, a gyakorlattal együtt a képzés megvalósulásának részleteit elemezni. Azokban az összefüggésekben, jelentkező különféle hatásokban keressük inkább az ifjúságsegítő képzés sorsának leírását, amelyek a létrejöttét körülvették, és részben vagy egészben meg is határozták.

Sajnos az ifjúságsegítő képzések révén nem sikerült igazán igazolni azt, hogy az ifjúságsegítő szakma felkészült képviselője érdemben jobb partnere tud lenni a felnőtté váló, a saját élethelyzete megoldását, adott helyzetéből a továbblépését, nehéz konfliktusaiban a megértését kereső fiataloknak. Nem sikerült meggyőzően olyan szakmát felmutatni, amelynek birtokában az ifjúságsegítők egy nagyszerű, minden korábbinál újabb és értékes generációnak segíthessenek abban, hogy ők a lehető legtöbbel járulhassanak hozzá a társadalmi javainkhoz, hogy átörökíthessék a meglévő tudást és tapasztalatot, hogy megújíthassák mindazt, amitől a mainál jóval izgalmasabb lehet a jövő.

II. Az indulás

Az ifjúságsegítő szakképzés az ELTE Tanító és Óvóképző Kara kezdeményezésében még az ezredforduló előtt indult (a vonatkozó rendelet 2002-ben jelent meg.). Egy lehetséges ifjúságsegítő képzés olyan első változataként jelent meg ekkor, amely magán viselte a kezdeményezők ifjúságszakmai elvárásait és alkalmazkodott a képzést fogadó intézmény képzési kapacitásaihoz. Működőkész, konstruktív elképzelések szerint készült, induló változatában ugyanakkor aligha volt olyan képzésnek tekinthető, amely képes lett volna megfelelni

minden hazai ifjúságsegítő relációnak. Ezzel együtt ennek a képzésnek az indítására irányuló jogszabálynak a keretei között, aztán további felsőoktatási intézményekben indultak el hasonló stúdiók. (Horváth, 2008).

Az történt ezután, hogy fokozatosan indultak is ifjúságsegítő képzések, amelyek ugyan a jogszabály keretei között maradtak, de egyáltalán nem másolták egymást, hanem különböző helyszíneken, egymástól eltérő értelmezésben és hangsúlyok mentén jöttek létre. Azt meg kell jegyezni, hogy az egyes helyszíneken létrejövő ifjúságsegítő képzések erősen támaszkodtak a létrehozó intézmény meglévő humán kapacitására, továbbá az egyes térségek tényleges ifjúságsegítő praxisára, és az intézmény által elérhető, exponált ifjúsági szakemberek korántsem egységes szakmai szemléletére. Ezek a tényezők együttesen erőteljesen hatottak az adott stúdiók megvalósításának konkrét gyakorlatára. Mindezekkel együtt a pár esztendő alatt felfutott képzéseket egy sor (talán felfokozott) várakozás kísérte. Olyan gyorsan terjedtek, hogy öt év után, 2008-ban már 17 városban 14 felsőoktatási intézmény keretei között 625 fő kezdte meg a tanulmányait ifjúságsegítő hallgatóként (Németh-Szabó, 2008).

Az érzékelhetően jó időben induló ifjúságsegítő képzéseket tehát a kezdetek idején kifejezetten jó fogadtatásban részesítették. A felfokozott várakozás pedig mintha azt fejezte volna ki, hogy a felnőtté váló fiatalok segítségével foglalkozók még felkészültebben szeretnék végezni a dolgukat.

A különböző helyszíneken megjelenő ifjúságsegítő képzés ugyanakkor már a kezdetektől önmagában hordozta minden tisztázatlanságát. Tantárgyak szintjén például a jellemzően középiskolát végzett hallgatók olyan, számukra új tantárgyakkal találkoztak a képzés során, amelynek alapjaira, majd azok specializált alkalmazására is a rendelkezésre álló rövid képzési idő alatt kellett (volna) felkészülniük. Vagy ugyan az egyes stúdiók gyakorlatorientált képzésként indultak, ám lényegesen eltérő lehetőségek és értelmezések jellemezték az egyes szakmai gyakorlatokat. Itt nem csupán a gyakorlásra kínált szervezetek esetében lehettek nehézségek, hanem azoknak, a konkrét gyakorlat során érvényesítendő ifjúságsegítő szakmai szempontoknak a meghatározásával is, amelyek az ifjúságsegítő szak elsajátításához szükségesek lehettek volna.

Az ilyen módon induló ifjúságsegítő képzés egésze igazán nem is illeszkedett a felsőfokú humán képzés egyéb szakterületeihez, de az ifjúságot közvetlenül, illetőleg közvetve segítők, továbbá az ifjúsági szakértők egymástól eléggé különböző szakmai elvárásaival sem mindenben találkozott. Az éppen csak bontakozó ifjúságügy pedig – a próbálkozások ellenére – nem volt képes érdemi és világos támpontot kínálni az ifjúságsegítés (és az ehhez kapcsolódó ifjúságsegítő szakképzés) hazai kereteihez, fontosabb irányaihoz és ifjúságszakmai tartalmához.

Az ezekben az években induló ifjúságsegítő képzések szinte mindegyikét a bizonytalanság, a tartalmi hangsúlyváltások és az átmenetiség jellemezte, ugyanakkor mindegyikük – egy meglehetősen tág szakmai értelmezési kereten belül – másféle pályát futott be. Az eltelt szűk másfél évtizedben az ifjúságsegítő képzés ráadásul többször is megváltozott: a művelődésszervező végzettséghez kapcsolódó ifjúságsegítő specializáció után induló ifjúságsegítő szakképzés szociális és ifjúsági munka címén a szociális munka felé erősödött, majd végül ifjúságsegítő asszisztens képzésként szűnt meg 2018-ban.

III. Csillagok együttállása

Az ifjúságsegítő képzés elindulásához, optimális esetben, a kezdeményezők felismerése és személyes érdemei mellett, több tényező együttes jelenlétére is szükség volt. (1) Mindenekelőtt feltétlenül kellett hozzá egy folyamatosan jelen levő, és erősödő társadalmi igény a felnőtté válás folyamatának segítésére. (2) Aztán kellett a feladatokat végző, vagy a feladatokra vállalkozó, növekvő számú (szak)emberek igényessége, akik a dolgukat „jól”, sőt jobban akarták végezni. (3) Jelen kellett lennie még a korábbi években, évtizedekben felhalmozódó, a fiatalok felnőtté válásához kapcsolódó olyan szerteágazó gyakorlati tudásnak, professziónak, amely a fiatalokkal kapcsolatban a korábbi időszakokban bevált, illetve más indíttatású szakmai képzések, szakmai tevékenységek ifjúságra, illetőleg a felnőtté válásra vonatkozó részeiből állt össze. (4) Kellott ugyanakkor a társadalmi megrendelést képviselő, a szükséges tudásokat szakmává integrálni hivatott, bontakozó ifjúságügy a maga igazgatási rendszerével, szabályozási potenciáljával és szakmai elitjével, és (5) kellett mindehhez elégséges és kiszámítható, és a tényleges működést garantáló finanszírozás.

Hogy milyen mértékben érvényesült mind az öt tényező, azt a későbbi történések szemléletesen igazolták. Mindenesetre a mai nézőpontból kifejezetten pezsgőnek látszó, ám a korabeli közhangulat szerint kifejezetten küzdelmes időszakban indulhatott 2003-ban az ifjúságsegítő képzés. (Németh-Szabó, 2008) A korábban jobbára mozgalmi jellegű gyermek- és ifjúságfelfogás mellett ebben az időszakban megjelent és erősödni kezdett a kor fiataljaiért, a felnőtté válásukért intézményes felelősséget vállalni szándékozó közösségi, társadalmi, végül állami szerepvállalás. Ifjúsági intézmények alakultak, az ifjúsági igazgatás már helyi, önkormányzati szinten is megjelent, továbbá a differenciálódó humán szolgáltatások között növekvő számban jelentkeztek a felnőtté válás segítését támogató különféle – némely esetben állami, de leginkább civil – szerveződések, illetőleg, akár az érintett fiatalok által indított,

kezdeményezések. A kiépülő ifjúsági igazgatás is értelmezni és rendszerbe foglalni próbálta mindezeket. Az ifjúságkutatás is erősödött, helyi és célzott vizsgálatokkal és kutatásokkal egészült ki, és különféle szellemi műhelyek formálódtak. Mindezek mellett azonban (félbemaradt próbálkozás következtében) egyszerűen elmaradt a biztonságos feltételeket jelentő jogi szabályozás (Ifjúsági Törvény) és az ifjúságsegítő szerveződések működését egyre kevésbé volt képes garantálni a költségvetés.

Erősödő társadalmi igény

„Még a kilencvenes évek idején növekedni látszottak az ifjúsági nemzedékek környezetében azok a hozzáértést, szakmai felkészültséget szükségessé tevő elvárások, igények, amelyek a fiatalok felnőtté válásával összefüggésben a lehetséges szerepvállalásokkal, a végezhető feladatokkal szemben jelentkeztek. Megfeleltek és hasonlítottak is mindezek a korszak társadalmi megújítását igénylő és kereső folyamataihoz, eleinte gyakran egymással is nehezen összeegyeztethető felfogásokban jelentkeztek, és meglehetősen különböző szempontból törekedtek szemlélni és értelmezni, majd szakmai ismeretekkel ellátni az ifjúsági szakembereket. A különféle ifjúsági kezdeményezések, illetve a növekvő számú képzési programok révén aztán fokozatosan nem csupán gazdagabbá váltak az ifjúsági szakma számára elérhető, különféle tárgyú, tartalmú szakmai módszerek és ismeretek, hanem azok valamiféleképpen közeledtek is egymáshoz, sőt egyes szakmai területen átjárhatóvá is váltak egymás felé. Például a jellemzően mentálhigiénés tartalmú szakmai programrendszerrel – az egyes feladatokat egybefoglaló egészségszemlélete, egészségkultúrája következtében – számos ifjúsági tevékenység és szolgáltatás lett gazdagabb. Sőt ez a szemlélet a hatásos ifjúsági feladatokban, talán napjainkban is, egyszerűen nélkülözhetetlen. A kábítószer-fogyasztás visszaszorítása mentén egyre inkább kiépülő szakmai tevékenységrendszer is a különféle prevenciós és alternatívát kereső módszereivel (például az éjszakai asztalitenisz program), vagy az alacsony küszöbű szakmai szemléletével és gyakorlatával egyértelműen hozzatott az ifjúsággal foglalkozás szakmai módszereihez, eszközrendszeréhez. „Az ifjúság ügyében nem is véletlen, hogy összhangban a szocializációs folyamatokkal, jellemzően különféle (rokon)szakmákban képzett, felkészült szakemberek jelentek meg, töltötték be különféle szakmai tartalmú feladatköröket az ifjúság (segítése, informálása, kezdeményezéseinek támogatása, szabadidejének szervezése, problémáinak kezelése, majd megelőzése stb.) jegyében szerepet vállaló, illetőleg az ifjúság érdekeit helyben és/vagy szélesebb összefüggésekben képviselni akaró sokféle civil és önkormányzati szervezetekben. Sokféle képzés szerveződött ekkortájt és a különféle specializációk, szűkebb és szélesebb kört érintő kurzusok, tanfolyamok és továbbképzések révén a

felnőtté váló fiatalok segítségével hivatásszerűen foglalkozó szakemberek nem csupán megerősíthették, hanem össze is hangolhatták az ifjúság ügyében elsajátítandó ismereteiket.” (Németh-Szabó, 2008)

Igény a szakszerű feladatvégzésre

A fokozott várakozások, továbbá a képzésekre jelentkezők lelkesedésének hatására, emelkedő részvétel mellett, elindultak a képzések és szép lassan elhalkultak a képzéssel kapcsolatos aggályok és kérdések. A fokozottabb várakozások a képzéssel szemben azzal is jártak, hogy a jelentkezők közé szép számmal érkeztek diplomával, más humán végzettséggel rendelkezők is, akik azt a többletet és azt a speciális tudást keresték a képzésben, amitől a gyakorlatban sikeresebbek lehetnek a fiatalokkal kapcsolatos konkrét munkájukban.

A kétezres évek elején egyébként a mainál jóval több területen, jóval nagyobb nyilvánosságot kaptak az ifjúság különféle ügyei, és sokkal többet foglalkoztak a kor felnőtté váló fiataljaival. Azt azonban mégsem lehetne mondani, hogy csupán emiatt vált szükségessé a speciálisan a felnőtté váló fiatalokra irányuló szakmai képzettség megszerzése a kifejezetten a fiatalokkal foglalkozó munkavégzők számára. Már csak azért sem, mert az ifjúságsegítő munkaköröket betöltő más humán szakterületek (pedagógus, szociális munkás, szabadidő szervező stb.) képviselőinek egymástól különböző felkészültsége, módszertani repertoárja sokak előtt önmagában is elégséges muníciót ígért ahhoz, hogy a fiatalokat, adott helyzetükben segítséghez, támogatáshoz juttathassák. A meginduló ifjúságsegítő képzésekről az érkező első benyomások pedig egyszerűen nem győzték meg a még kételkedőket arról, hogy a felnőtté váló fiatalokkal a szakszerű foglalkozáshoz feltétlenül szükség van egy elkülönült ifjúságsegítő szakmai képzésre.

Egy kis idő múlva az is nyilvánvaló vált, hogy az ifjúságsegítő képzésekben a kezdetekben kialakuló különbségek továbbra is különbségek maradnak. Ezek aztán meg is nehezítették a gyakorlatban a világos szakmai szereposztást és együttműködést – közös programok vagy akár egyéni segítések esetén – más tartalmú szakterületek intézményeivel és szakembereivel. A fiatalok felnőtté válása során jelentkező különféle akadályok és nehézségek (pl. munkába állási, pályaválasztási problémák, vagy családalapítási nehézségek stb.) pedig – noha változó részletzettséggel megjelentek az egyes képzésekben, az ott hallottak – mérsékelten hatottak vissza a konkrét szakmai gyakorlatra, illetőleg a képzéssel kapcsolatos követelményekre. Az ifjúságsegítőnek tanuló hallgatók a képzés során, ezeken a területeken, legfeljebb a partnerszakmák alapjaival ismerkedhettek meg, de igazán nem készülhettek fel a jelentkező akadályok és nehézségek speciális, ifjúság szakmai megközelítésére.

Az ifjúsági szakma területén az ifjúsággal közvetlenül és közvetve foglalkozó, illetőleg a fiatalok által működtetett szerveződések – nagyon is eltérő célrendszerben, sokszor igen eltérő szakmai fogásokkal, jelentős szerepértelmezési és működési különbségekkel – a kétezres évek elején viszonylag jól megfértek egymás mellett, és változó eredményességgel tudtak is működni.

Az ifjúságsegítő képzés során az egyes képzőknek gyakran egymás mellett kellett említeniük a különféle segítő szakmák szerepvállalását, és meg kellett fogalmazniuk a lehetséges szereposztásokat, ami miatt az ifjúságsegítő képzés praxisa előbbre járt, mint maga az ifjúságsegítő szakma az önmeghatározási törekvéseivel, az alapvető ifjúságszakmai szempontok tisztázásával, a gyakorlatban működő ifjúságsegítő szakemberekkel szemben támasztott követelmények kimunkálásával. Az ifjúságsegítő képzés mindezek miatt tulajdonképpen magára maradt, és a különben elkerülhetetlen továbblépés, például az ifjúságsegítés módszertanának kidolgozása esetlegessé vált és gyakorlatilag ellehetetlenült. Azok a próbálkozások például, amelyek az ifjúságsegítő képzés továbbfejlesztésére, akár az egyetemi képzésbe illesztésre irányultak, ki nem mondottan, éppen arra a nehéz szerepre kényszerültek, hogy a tervezett képzéshez a meglévőnél jóval érthetőbb ifjúságsegítő szakmát próbáljanak leírni.

Felhalmozódott ismeretek

Amikor lehetővé vált az, hogy formális képzésként ifjúságsegítő képzés induljon, amelyet különösen az indulása idején fokozott várakozás kísért, nem egy ellátatlan, üres térben elkezdett, szakmai felkészültséget kínáló képzésről volt szó. Az ifjúságsegítéssel közvetlenül (és közvetve) kapcsolatos tevékenységekörökkel, munkakörökkel összefüggésben jelentős számban léteztek különféle, nem formális szakmai-módszertani képzések, szakmai felkészítő praxisok, amelyek a korábbi években, évtizedekben halmozódtak fel. Tulajdonképpen az ifjúságsegítő szakképzés is abból az eleven képzési mezőből vált ki és formalizálódott, amely az ifjúság ügyét a kilencvenes évek óta jellemzi. Vagyis az ifjúságsegítő szakképzés igazán nem az egyetlen lehetőség az ifjúsággal kapcsolatos ismeretek, szakmai ismeretek megszerzésére, hanem számtalan országos és regionális, és talán még több helyi szakmai tréning, képzés, felkészítés szerveződik manapság is folyamatosan. Ezek olyan nem formális képzések, amelyek létrejöttét nem csupán helyi, regionális és központi szerepet vállaló intézmények szorgalmazzák, hanem elősegíti mindezeket számos meghirdetett pályázat is. Sokféle ismeretet lehet napjainkban elsajátítani ilyen módon (a coachingtól, a resztoratív technikákon, mediációs módszereken, ügyintézési ismereteken, bűnmegelőzési ismereteken át a különféle nemzetközi viszonyok közötti jártasságok és önértékelési megoldások megszerzéséig számtalan területen), sokféle szakmai módszer válik ezeknek a képzéseknek a révén alaposan

megismerhetővé, és épülhet be a szakemberek révén a konkrét gyakorlatba. Ezeket a képzéseket különféle tendenciák, tágabb összefüggések vagy közelebbi elvárások jegyében szervezik, és létükkel, hozzáférhetőségükkel a gyakorló ifjúságsegítőnek is lehetőséget teremtenek az egész életen át való tanulásra, illetőleg rajtuk keresztül az ifjúsággal kapcsolatos szakmai megújulásra (Németh-Szabó, 2008).

Azért az figyelemre méltó, hogy az a változatos képzési kínálat, amely ezeket a nem formális képzéseket jelentette, az ifjúságsegítő szakképzés létezésének teljes időszakában végig intenzíven jelen maradt. Az pedig talán külön is sajnálatos, hogy ezeknek a képzéseknek a legjobb elemei, módszerei alig, vagy csak részben jelentek az ifjúságsegítő képzések tartalmában. Amikor pedig az ifjúságsegítő képzés szerkezete, céljai és tartalma változott, nem csupán a felnőtté váló fiatalok segítésének aktuális igényei maradtak ki részben vagy egészben a változtatás szempontjai közül, hanem ezekből a nem formális képzésekből sem sikerült igazán hasznosítani előremutató megközelítéseket, módszereket.

A társadalmi megrendelést képviselő ifjúságügy

Az ifjúságsegítő szakképzés aktív képzési környezetben, fokozott várakozások közepette indult, amikor az ifjúságügyben szinte minden mozgásban volt. Különféle programok indultak, számos kezdeményezés bontakozott, célzott vizsgálatok születtek a felnőtté válást terhelő akadályokról, tudatosodó helyi ifjúsági munka elemei jelentkeztek – ellentmondásoktól egyáltalán nem mentes, de az ifjúság aktuális ügyeire elevebben reagáló világ bontakozott a kétezres évek elején. Talán az sem véletlen, hogy ebben az időszakban fogalmazták meg és fogadták el (2009) az Országgyűlésben az ifjúsággal kapcsolatos hosszú távú társadalmi célokat magába foglaló Nemzeti Ifjúság Stratégiát. Azt is hihetnénk, hogy tulajdonképpen minden rendben alakul, hiszen (bár csupán néhány évig) az ifjúságnak lett önálló minisztériuma (2002), és az Ifjúsági Törvény előkészítése ekkortájt elkezdődött.¹ Ahogy épült az ifjúsági intézményrendszer, például az időszak ifjúság szakmai aktivitását is szemléletesen jelzi, hogy 2006-ban egy tudástár kialakítása – szakmai módszertani tapasztalatok gyűjtése és felhalmozása – is elkezdődött (Németh-Szabó, 2008).

Ennek az időszaknak egy nyilvánvaló és meghatározó következménye éppen az volt, hogy egyre több ifjúsági jelzővel ellátott munkakör alakult, direkt ifjúsági szerepek, foglalkozások, feladatkörök jöttek létre, már nem csupán a

¹ Az ifjúsági közfeladatokról szóló törvény a rendszerváltás óta várt, évtizedek óta folyamatosan ígért dokumentum. Először 2000-ben, majd többszöri próbálkozás után 2006-ban öltött konkrét formát, de a Parlamentnek elfogadni eddig egyetlen alkalommal sem sikerült. Az ifjúsági szolgáltatási környezet csak igen kis szeletét szabályozza jogszabály, s így az ifjúsági szolgáltatások, intézmények léte, működése nem jogszabályi legitimáción alapul (Nagy-Szeifer, 2016).

felnőtté váló fiatalok közvetlen közelében számos civil szervezetben, hanem például a bontakozó ifjúsági igazgatás különféle szintjein, vagy akár azoknak a felsőoktatási intézményeknek az oktatói körében, ahol ifjúságsegítő szakképzésre vállalkoztak. Mindezen tevékenységekörök létrejötte, illetőleg a velük szemben támasztott sokféle várakozás talán egy külön elemzés tárgya lehetne. Annyi azonban bizonyos, hogy ezeknek a frissebben jelentkező, ifjúsággal összefüggő foglalkozásoknak és feladatköröknek a betöltői a lehető legkülönbélebb felkészültséggel, tapasztalatokkal és elvárásokkal közelítették meg a tennivalóikat. Mindez, nem kevés esetben, nyilvánvalóan markáns különbségeket mutató ifjúságszakmai szerepfelfogást is eredményezett, és már a munkakörök létrejöttekor megelőlegezett egy sor zavart. De mitől is beszélhetek volna a munkába állás pillanatától egy nyelven, és mitől érthették volna azonnal meg egymást?

Mindenesetre mindettől a gyors létszám- és feladatbővüléstől mintha lendületet veszített volna az egész ifjúsági szcéna. Az ifjúságügy szuverenitásának, és ha úgy tetszik, szakmaisodásának kérdése éppen az volt, hogy a különféle szinteken zajló cselekvések és intézkedések mennyire lesznek képesek majd egyrészt a felnőtté váló fiatalok aktuális helyzetére jól és koherensen reagálni, másrészt gyakorlati megnyilvánulásaikkal mennyire tudják egymást erősíteni. Az ifjúságsegítő szakmai képzés éppen ebben az összefüggésben kaphatott volna egy komoly, előremutató megrendelést, különösen akkor, ha a képzés kidolgozásába is be lehetett volna vonni az érintetteket.

Az előállt helyzetet alapvetően megnehezítette, hogy ebben az időszakban nem volt olyan formális vagy informális szerveződés, amely kézbe vette, mozgatta, irányította volna ezeket a felszaporodó, ugyanakkor széttartó folyamatokat, és, amely a felnőtté válás aktuális viszonyaira reagáló, egyértelmű és érdemi megrendelést adott volna az ifjúságsegítő képzés tapasztalatainak összegzésére és az ifjúságsegítő szakképzés továbbépítésére. Bizonyára más kimenetele lett volna, ha a megrendelést, megfontolt társadalmpolitikai szempontok jegyében, az ifjúságügy állami döntéshozói fogalmazták volna meg, vagy ha ezt a határozott igényt és elvárást erősen motivált, szakmailag érzékeny és a felnőtté váló fiatalokra jól rezonáló ifjúságszakmai társaság dolgozta volna ki. Az érdemi megrendelés elmaradása azonban egyértelműen erőtlenebbé tette az éppen csak elinduló, és különben is nehezen integrálódó ifjúságsegítő szakképzést, amelynek rövid életében zajló változásaira aztán – ifjúságszakmai szempontok helyett – minden más hatott.

Elészséges és kiszámítható finanszírozás

A kétezres évek felfutó ifjúsági területe az ifjúsági igazgatás és az országos intézményrendszer létrejöttéről, egy sor társadalmi kezdeményezésről és induló programokról szólt (benne számos ifjúságsegítő szerveződéssel, létesített munkakörökkel). Mindennek a folyamatnak talán a legmostohább és a legbizonytalanabb része éppen a finanszírozása volt. A létrejött különféle intézmények, tevékenységek és programok tényleges költségei tulajdonképpen nem voltak (rossz kifejezéssel élve) kikalkulálva, a rendelkezésre álló költségek pedig az évek során nem csupán fokozatosan csökkentek összegszerűségükben², hanem egyszerűen szinte mindvégig tervezhetetlenek maradtak. A tervezhetetlenség azt jelentette, hogy a kivételes támogatásban részesülő nagyon keveseket leszámítva, a többség finanszírozása minden további kötelezettségvállalás nélküli, határozott időre szóló volt, projekt alapon és pályázati úton zajlott. A pályázatok elnyerhető forrásai mindig jóval szűkösebbek voltak, mint a reális igények, a pályázati kiírások pedig, eltérő céljaik és értékelési szempontjaik miatt, gyakran kényszerítették a szervezeteket nagyon nehéz kompromisszumokra és az érdemi feladataiktól való eltávolodásra. Aztán a pályázati rendszer nem csupán bonyolultabbá és bürokratikusabbá vált, hanem egyre zsugorodott, majd meg is szűntek a középkategóriájú kiírások, amellyel sok ifjúsági tevékenységet végző szerveződés (és ifjúságsegítő munkavállaló) sorsát meg is pecsételték. A személyi költségek terén hatott legerősebben az ifjúsági területen érvényesülő forrásmegszorítás, az ifjúságsegítő munkakörök fenntartására így egyre kevesebben vállalkozhattak. Az ifjúságsegítő szakképzés megszüntetésének utolsó éveire betölthető ifjúságsegítő munkakör már csak nagyritkán létezett.

IV. Lendület-, majd térvesztés

Az ifjúságsegítő képzés elindulása, majd térvesztése, végül pedig a megszűnése egyértelműen a kétezres évek első másfél évtizedének egyedi produktuma volt, amely a rövid történetével sajátos parabolát mutatott be a korszak társadalmi terében. Rövid emelkedése, majd gyors lendületvesztése erőteljesen összefüggött az ifjúságra irányuló társadalmi közfigyelem megváltozásával, az ifjúság társadalmi helyzetének, az ifjúságkutatásokból is jól érzékelhető, alakulásával és nehézségeivel, az elégséges mértékben sohasem kiépülő, a rövidebb időre, éppen csak megjelenő ifjúsági szolgáltatások megalakuló, majd átalakuló és elfogyó rendszerével, illetőleg az ifjúságsegítő képzéssel szemben megjelenő várakozások erőteljes gyengülésével.

² Az állami költségvetésben 2018-ra az ifjúságra szánt források nagyon szerény, inkább jelképes összegre zsugorodtak, egy fiatalra nagyjából fél hamburger összegének megfelelő forrás jutott.

Az ifjúságsegítő képzés megjelenésének idején nem igazán beszélhettünk olyan erős és világos szakmai alapokról, amelyek – néhány jó szándékú, ígértes kezdeményezés ellenére – a különféle humán szakmák hatása alól mintegy kiszabadulva, szuverén, más szakmai területtől jól elkülöníthető ifjúságsegítő szakmai profilt tettek volna lehetővé. Mindezek miatt az egyes intézményekben megvalósuló ifjúságsegítő szakképzések képzési követelményrendszere, még közelebbről képzési gyakorlata, inkább esetlegessé, mint egységessé formálódott. Az ifjúságsegítő képzéssel szemben jelentkező fokozott várakozások visszaesése is talán éppen arról szólt, hogy a képzések nem igazán voltak képesek megerősíteni és megnövelni az abban résztvevők személyes eszköztanrendszerét, nem jártak azzal, hogy a résztvevők válaszképes, a fiatalokkal szót érteni tudó, szakszerű feladatvégzésre és a szakmai partnerekkel együttműködni képes ifjúságsegítő szakemberekké válhassanak.

Az egyes képzések esetlegessége mindebben főképpen azt jelentette, hogy azon túl, hogy a befogadó felsőoktatási intézmény miként indította el az ifjúságsegítő képzését, a kialakított képzési szerkezet, a képzési tartalmak, továbbá a szakmai gyakorlat megvalósításának egésze, illetőleg az értékelési szempontok erőteljesen magukon viselték a megvalósítóik felkészültségét, ifjúságképét, illetőleg az ifjúságsegítő szakma pozicionálásának saját értelmezését. A megjelenő ifjúságsegítő képzéseket a különböző helyszíneken mindezek következtében nem is ugyanolyan várakozással keresték, illetőleg jelentkeztek rá.

Az egyes ifjúságsegítő képzések meghirdetésének és megvalósításának esetlegessége még olyan további meghatározó következményekkel is járhatott, hogy a képzések tartalmában, ifjúságértelmezésében, a felnőtté válás konkrét gyakorlatának megközelítésében, az egyes képzések – változó mértékben – eltávolodtak, vagy távol kerültek a felnőtté váló fiatalok olyan közegétől, akik szocializációja több akadállyal, nagyobb nehézségekkel járt. Úgy is lehetne fogalmazni, hogy az ifjúságsegítő hallgatók nem minden felnőtté váló tizenéves segítségére készülhettek fel, hanem alapvetően azoknak a fiataloknak a segítségéhez kereshettek a végző ifjúságsegítő szakemberek segítő, támogató eszközöket és feltételeket, amelyek belefértek az adott képzésen kimunkált „szakmai keretekbe”. Például a különféle szocializációs veszélyek között felnőtté váló, az intézményrendszerrel „hadilábon” álló (a tanárokkal sokat konfrontálódó, lógó, késő, kimaradó), de a szakellátásba még nem kerülő fiatalok elérésére, segítségére az ifjúságsegítő hallgatóknak fokozottabban lehetett volna felkészülniük, ám ilyen területen elhelyezkedni nem biztos, hogy tudtak volna. A munkavállalóvá válás processzusa olyan terület, amelyen ma is magukra maradnak a fiatalok, amelyen a hagyományos pályaválasztási tanács-

adásokon, munkaerőpiaci felvilágosításokon és tréningeken túl hiányzik az az ifjúságsegítő szakember, aki képes megérteni a munkáját, a pályáját kereső fiatalokat, aki ezen a területen az elkerülhetetlen, nehéz választásaikban képes a partnerük lenni.

Mindezekkel természetesen nem azt kívánom rögzíteni, hogy nem volt az ifjúságsegítő képzéseknek, a felsőfokú/felsőoktatási szakképzésektől elvárható képzési szerkezete, alapos tematikája és vizsgakövetelményei, és azt sem, hogy azok a képzések nem feleltek meg a létesítésüket lehetővé tevő jogszabályoknak. Ebből a szempontból a különféle helyszíneken rendszerben tartott volt az ifjúságsegítő képzés, egészen a megszűntéig, minden változatában. Noha ennek az írásnak nem tárgya az egyes képzéseken belül zajló folyamatok boncolgatása, de azt így is állíthatjuk, hogy a képzésben közreműködők, ugyan viaskodva a képzés kínálta keretekkel, de mindvégig a rendelkezésre álló szabályokon belül igyekeztek tartani az oktatás egészét.

V. Munkavállalóként

Tekintettel arra, hogy a végzetten induló ifjúságsegítő szakember tulajdonképpen ismeretlen szereplőként jelent meg a munkaerőpiacon, az érintett fiatalok és társas környezetük előtt, továbbá a partnerszakmák előtt, a szakmai képzést létesítő dokumentumok az ifjúságsegítő szakember szakmai jellemzőit három szakma sajátos eredőjeként törekedett meghatározni. (Németh-Szabó, 2008) Ezek a következők voltak: egyéb pedagógus, kulturális szervező munkatárs és szociális, gyermek- és ifjúságvédelmi ügyintéző.³ Bár mindez a humán területeket jobban ismerőket némiképpen eligazíthatta abban, hogy miként lehetne elképzelni a szabály alkotói szerint a gyakorló ifjúságsegítőket, igazán nem segítette a frissen végzett ifjúságsegítő szakembereket abban, hogy szuverén szakmai szerepben jelenhessenek meg. A számukra létesített munkakörök konkrét és gyakorlati elvárásai pedig különösképpen megnehezíthették azt, hogy – minden más szakmától elkülönítetten – ifjúságsegítő szakmai szerepben végezhesék a munkájukat.

Zavarra utal az a különbség is, hogy amíg a képzést létesítő jogi dokumentum, a munkaterület rövid, jellemző leírásakor, egyebek mellett így fogalmaz: „Az ifjúságsegítő alapvető feladata a fiatalok szociális és kulturális módszerekkel történő aktivizálása, érdekvédelme, a helyi társadalom és a helyi közösségek támogatása. A szubkulturális csoportok közötti kapcsolatépítés és -tartás,

3 Ez a három szakmai terület kérdéses, hogy mennyire kapott értelmezést a képzések elméleti anyagának összeállításakor, illetőleg az is talány, hogy mennyire sikerült mindebből egy, mindezeket meghaladó „ifjúság-specifikus” szakmai többletet kapniuk a hallgatóknak.

valamint a párbeszéd kiépítésének segítése. A (veszélyeztetett) fiatalok tanácsadással történő segítése, munkaerőpiacon való elhelyezkedésük támogatása. Tevékenységét a szociális- és közművelődési intézményekben, valamint a civil szféra különböző területein, szervezeteiben végzi.” Az ifjúság ügyével kormányzati szinten foglalkozó minisztérium a honlapján, az ifjúságsegítő képzés bemutatásakor, a kialakult helyzetet – más észrevételek mellett – pedig úgy jellemzik: „Az intézményekben sokszor a képzők, és főként a hallgatók nem érzékelik az ifjúsági munka leválasztódását a határterületekről. Törvény, jogi szabályozás hiányában az alapfogalmak is tisztázatlanok. Így a képzés a képzőintézmény profiljának megfelelő, főként az oktatás, a művelődés, a szociális szféra irányába tolódik el” (Németh-Szabó, 2008: 197-198).

Nagyobb zavart válthatott ki továbbá az, ahogy az ifjúságsegítő képzések megvalósítói a hallgatók számára a szakmai gyakorlatukat biztosítani tudták. Mint már korábban is megfogalmaztuk, a képzés kifejezetten gyakorlatorientáltként került meghatározásra, ami miatt a szakmai gyakorlatnak nem csupán óraszámában kellett hangsúlyosabbnak lennie. A létesítő egyetemek mindennek a sikeres megvalósításához a környezetükben elérhető, ifjúsággal foglalkozó szerveződésekhez és velük kapcsolatot találó ifjúsági szakemberekhez fordulhattak. Mindennek a megszervezéséhez azonban nem voltak egyforma feltételeik az egyes képzéseket létesítő felsőoktatási intézményeknek. Ám még mindennél is nagyobb nehézséget jelentett az, hogy sem a gyakorlásra bevont szervezetekben, sem pedig más szakmai fórumokon kellően nem is került pontosításra, hogy egy fiatalokkal foglalkozó, fiatalokat segítő tevékenységrendszer mikor minősülhet jellemzően ifjúságsegítőnek (összevetve a pedagógussal, a szociális munkással, a szociálpedagógussal, stb.). A szakma tényleges gyakorlásához meggyőző szempontrendszer nem került meghatározásra. Nyilván mindez abból a helyzetből következett, hogy igazán nem is tisztázódtak azok az ifjúság szakmai alapfogalmak, amelyek mindenki által elfogadottan rögzítették volna az ifjúságsegítő szakma elkülönülését és kapcsolódását más szakmai területekhez.

Mindebben a folyamatban – némileg észrevétlenül, de annál erőteljesebben – elveszítette a hitelét a képzés. A résztvevő hallgatók egy idő után már vagy nem tudták, mit szeretnének és jobb híján érkeztek, vagy a továbblépésük érdekében (például az egyetemi felvételihez többletpontok gyűjtése miatt) jelentkeztek a képzésre, amelyen az elsajátítani való képzésanyag jóval kevésbé volt csábító, sőt, az idő haladtával egyre kevesebben képelték el a jövőjüket ifjúságsegítő szerepben.

VI. Végül...

Az ifjúság általános helyzete az ifjúságsegítő képzés regnálásának eltelt másfél évtizede alatt sokat változott. Bár a mai viszonyokra már semmiképpen nem mondhatjuk, de még az ifjúságsegítő képzés létrejöttének idején az ifjúság létével, a jövőhöz kapcsolódó szerepével kapcsolatban létezett deklarált társadalmi érdek. Ez akkor is így volt, ha annak idején ezt jóval kevesebben érzékelték, mint azt kellett volna. Aztán a jövő nemzedékének felnőtté válásához az évek során egyre mostohábbak lettek a körülmények és a feltételek. A kétezres évek első évtizedében nem csupán az ifjúsági intézményrendszert tépázták meg, ritkították meg, vagy szervezték át a döntéshozók, ebben az időben nem csupán az ifjúságra fordított költségeket vonták el radikálisan, hanem az oktatás egésze is erőteljesen leszűkült és átalakult. A továbbtanuláshoz ma már egyre nehezebben férnek hozzá mostohább életviszonyok között felnövekvő korosztályok, és manapság társadalmi mobilitás szinte nincs is. A felnőtté válás során a veszélyek visszaszorításában, a jelentkező terhek feloldásában egyre kevésbé képes betölteni a szerepét a túlterhelt, bürokratizált és alulfinanszírozott gyermekvédelem. A mai fiatalok nagy része napjainkban pedig már nem is itthon képzei el a jövőjét, hanem inkább követné a már korábban külföldön a megélhetését sikeresen megtaláló honfitársait.

A kétezres évek elején egy mozgalmas, jellemzően nem formális képzési környezetből az ifjúságsegítő szakképzés, formális képzési viszonyok közé kerülve, a bontakozó ifjúságügy számára kissé elsietetten ám szimbolikusan is egy valóságos szakma lehetőségét kínálta.

A vele szemben megjelent, fokozottabb várakozások pedig nem csupán a képzésnek szóltak, hanem annak lehetőségéről is, hogy a képzés révén a felnőtté válás folyamatát, illetőleg a fiatal nemzedékek társadalmi jelentőségét kellő mértékben értékelve, az ifjúsági szakma, az ifjúságügy egy önálló humán szakmai területté válhasson.

Ez a lehetőség azonban rövid ideig állt fenn, hiszen az ifjúságsegítő képzés tisztázatlan és ellentmondásos körülmények között indult, amelybe már a kezdek idején szinte „bele volt kódolva” az, hogy ha minden úgy marad, ha a képzés szerkezete és jellemzői az indulás szerinti körülmények között maradnak, az ifjúságsegítő képzés fennmaradása egyszerűen nem sikerülhet, a várakozások ellenére sem.

Alulról jövő kezdeményezésnek is felfogható módon, egy ifjúságsegítő képzés indítására irányuló kezdeményezés létesítő szabályozását felhasználva, és megfelelő az időszakban erőteljesen jelen levő várakozásoknak, a kétezres évek elején, több helyszínen is elindult a képzés. Létrejöttével azonban,

a várakozásoktól függetlenül is felmerültek anomáliák, melyek mára tapasztalati tanulsággul szolgálhatnak:

- Minden biztató próbálkozás ellenére nem sikerült tisztázni és elfogadtatni az érintettekkel az ifjúságsegítő szakma jelenlétét a humán segítő foglalkozások között.
- Az ifjúságsegítő végzettséget igazán nem fogadták el a legtöbb munkahelyen. Alkalmazni akkor tudtak valakit, ha valamilyen hasonlóknak vélt szakma területén a végzettségét igazolni tudta.
- Az ifjúságsegítő képzéseknek, noha híven követték a jogszabályok szerinti változásokat, és alapvetően igazodtak a befogadó egyetemek feltételeihez, a másfél évtized során azonban nem jutott elég idejük arra, hogy az ifjúság körében zajló változásokra érdemben reagáljanak.
- Az eltelt időszak során az is kiderült, hogy – ha létezhet ifjúságsegítő szakma – nem lehetséges univerzális ifjúságsegítő végzettség. Néhány alapvető szakmai elv érvényesítésén felül mielőbb specializálni kellett volna a képzéseket, és az elsajátítandó ismereteket ennek jegyében kellett volna meghatározni.

Az ifjúságsegítő képzés indulásának és megszűnésének tizenöt éves története, úgy vélhetjük, semmiképpen nem nevezhető igazán kudarcnak. Még akkor sem, ha a sorsa – a létrejötté körülményeit csak részben ismerők számára is – egyszerebben várható volt. Következett mindabból, ami vele és körülötte lezajlott. Megjelenése ugyanakkor, reményeink szerint azt is megmutatta, hogy mi lehetett volna:

- Ha létrejön egy stabil, biztonságos segítő szakma, amely révén a felnőtté válás megnövekedett mentális terheivel nem hagyja magára a családjától távolodó, még új családot nem indító fiatalokat;
- Ha erősítheti azt a társadalmi fogadókészséget, amely a fiatalok számára konkrét bekapcsolódási lehetőségeket kínál, amittől azt élhetik meg, hogy a jelen világban várják őket;
- Ha nem annak a jövőnek az elérésében segít, amit a mai felnőttek el tudnak képzelni, hanem amely ennél jóval messzebbre tekint, amely olyan jövő elérésében segít, amely a fiatal nemzedékek kvalitásaiban benne van.

Források

Horváth Ágnes (2008): Az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés ajánlott központi programja. *Új Ifjúsági Szemle*. 3. szám, 57-69. o.

Nagy Ádám – Szeifer Csaba (2016): *Intézmények és folyamatok*. in Nagy Ádám (szerk.): 25 év. Jelentés az ifjúságügyről. Iuvenis – Ifjúság szakmai Műhely, Ifjúság szakmai Együttműködési Tanácskozás. Budapest

Németh István – Szabó András (2008): Képzések és ifjúság. *Új Ifjúsági Szemle*. 2. szám, 194-202 o.

Trencsényi László (1996): *Az ifjúságsegítő szakma keletkezéstörténetéhez*. <http://pedagogiai-tarsasag.hu/az-ifjusagsegit-szakma-keletjezestoertenetehez/>, letöltve: 2019. 04. 17.

Jogszabályok

7/2002.(V.25.) ISM-OM együttes rendelet az ifjúságsegítő szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményeinek kiadásáról

Ifjúságsegítő képzések Európában

I. Az ifjúsági szakma és ifjúsági munka fogalma

Ahhoz, hogy az ifjúságsegítő képzéseket megismerjük és megértsük fontos röviden körüljárni az ifjúsági szakma, ifjúsági munka fogalmát, és kialakulásának gyökereit.

Az ifjúsági munka szakmává fejlődése Európában a szociálpolitika szakterületén bontakozott ki. A nemzetállamok fejlődése és kialakulása együtt járt azzal, hogy a szociális feladatokat mindig az aktuális társadalmi kihívásokhoz igazították. A szakképzéseket pedig teljes mértékben a társadalomban felmerülő igényekhez, az azokra adott válaszok alapján kell megszervezni. A gyorsan változó és fejlődő európai országokban nem lehet kizárólag a szabályszerűen kialakított, formális rendszerekre építeni. Szükséges a civil társadalom szervezeteinek, önkéntes csoportjainak rugalmas és gyors beavatkozása is, amely kiegészíti, gyakran pótolja a formális társadalom intézményeit. Így minden szociális, humánsegítő szakma, benne az ifjúsági munka egyaránt igényli a hosszú távú fenntarthatóságot biztosító intézményes kereteket és az önkéntességre épülő, de a kihívásokra gyorsabban reagálni képes civil szféra szervezeteinek aktív működését, együttműködését. Az ifjúságsegítő képzéseket ez a kettősség hatotta át az elmúlt évtizedekben és hatja át napjainkban is.

Az ifjúsági munka meghatározása sokféle, értelmezése szakmaként is eltérő a különböző országokban, így annak ismertsége, társadalmi elismerése is változó. Ezért nehéz egy egységes, minden országra kiterjeszhető definíciót találni az ifjúsági munkára, amely magában foglalná annak minden területét. A legelterjedtebb meghatározás Peter Lauritzen komplex definíciója: „Az ifjúsági munka fő célja, hogy lehetőséget biztosítson a fiataloknak saját jövőjük alakítására. Az ifjúsági munka egy összefoglaló kifejezés a fiatalokkal kapcsolatos társadalmi, kulturális, oktatási vagy politikai jellegű tevékenységekre. Az ifjúsági munka tevékenységei egyre inkább magukban foglalják a sportot és a fiataloknak szóló szolgáltatásokat is” (Ohana-Rothemund, 2008). Meghatározása szerint az ifjúsági munka az iskolán kívüli oktatás területébe tartozik, amelyet leggyakrabban nem formális vagy informális tanulásnak neveznek. Az ifjúsági munka általános céljai a fiatalok integrálása és bevonása a társadalomba.

Lauritzen szerint az ifjúsági munka a szociális jólét és az oktatási rendszerek velejárója. Egyes országokban törvény szabályozza, és állami köztisztviselők irányítják, koordinálják országos és helyi szinten egyaránt. Számos európai országban elismerik, támogatják és finanszírozzák, másokban csak marginális státusszal rendelkezik, ahol ez teljesen önkéntes jellegű marad. Amire az egyik országban hagyományos „ifjúsági munkások” munkájaként tekintenek – akár szakember, akár önkéntes végzi – azt egy másik országban végezhetik tanácsadók, egy harmadikban a pedig akár a család, vagy egyáltalán senki. Mindenhol fontos azonban a szakma és önkéntesség kapcsolata, amely olykor ellentmondásos, máskor pedig kooperatív is lehet (Ohana-Rothemund, 2008).

II. Az ifjúsági munka gyökerei Európában

Annak ellenére, hogy országonként jelentősen eltér a szakma jelenlegi helyzete, az ifjúsági munka eredete és fejlődése nagyrészt hasonlóan alakult Európában. Az ifjúsági munka eredete a „vasárnapi iskolákban” kereshető. A XVIII. század utolsó éveiben ezek az iskolák szoros kapcsolatban álltak a történelmi egyházakkal, amelyek kidolgozták az informális és a nem formális tanulás első módszereit. A hivatalos tantervekkel olyan tevékenységeket kapcsoltak össze, mint a csapatsportok és a napi kirándulások. A társadalmi, gazdasági és politikai változások következtében a „vasárnapi iskolák” később a 19. század első felére úgynevezett „rongyos iskolákká” váltak. A nemzetállamok fejlődésével, valamint a modern települések kialakulásával a szegényebb társadalmi rétegekkel való foglalkozás, a segélyezés, gyámolítás a szociális szakmák kialakulását vetítette előre. Nagy-Britanniában ezek az iskolák már korábban, 1601-ben létrejöttek a „szegény törvény” következményeként. Célul azt tűzték ki, hogy segítsék a rászorulókat, a települési közösségeket. Az iskolákat önkéntesek működtették, akik arra törekedtek, hogy minél több olyan gyermeket és fiatal vonjanak be az oktatási rendszerbe, akik számára más oktatási formák a szegénység, vagy egyéb okok miatt nem voltak elérhetőek. Az oktatás a legkülönbözőbb helyeken, tereken történt, vasúti átjárók alatt, templom-csarnokokban és elhagyott házakban egyaránt zajlott. Ennek szervezettebb, intézményesült formája, az ifjúsági munka első szervezete az 1844-ben alapított Keresztény Ifjúsági Egyesület (YMCA) volt, amely teljes mértékben a fiatalokra összpontosított. Ezek a mozgalmak főként az Egyesült Királysághoz köthetők, ugyanakkor működésük a kontinens többi részére is hatással volt. Az ifjúsági munka fejlődését ekkor nagymértékben a keresztény-evangélikus közösségi munka adta, amire hatással volt a társadalmi, gazdasági, ipari növekedés is. 1890-ben jelentek meg az első cikkek az ifjúsági problémákról és az ifjúságról, mint

egységes célcsoportról. A pszichológusok kezdeményezték a serdülőkor elméleteinek kidolgozását is. Ezek az elméletek azt javasolják, hogy a szakemberek úgy dolgozzanak a fiatalokkal, mint egy sajátos igényű csoporttal. Az első tanulmány, amely kiemeli az ifjúsági munka fontosságát, az „Albemarle jelentés” volt 1960-ban. A jelentés kiemelte az ifjúsági klubok és ifjúsági központok jelentőségét is. Az ifjúsági szolgálat elsődleges céljai között a szervezetek, a képzések jelentőségére hívja fel a figyelmet és hangsúlyozza a kihívásokra való reagálás fontosságát.

Az 1900-as évek elején Robert Baden-Powell létrehozta a cserkész szervezetet, amely az egész kontinensre kiható, első nem közvetlenül vallási szervezet volt. A cserkészlet volt az első egységes ifjúsági mozgalom Európában és az ifjúsági munka önálló szakmaisága szempontjából is meghatározó jelentőséggel bírt. A mozgalom gyors terjedését a számok is mutatják, 1912-re mintegy 128 000 cserkész és közel 5000 cserkészparancsnok tevékenykedett. 1930-ban már közel 390 000 cserkész, kiscserkész és közel 35 000 cserkészvezető volt. A cserkészek dolgozták ki az első módszereket a nem formális tanulásban. Nagy jelentőséget tulajdonítottak a felelősségvállalásnak, ezért fontos volt a kortárs segítők szerepe, valamint az élmény alapú tanulás. Ma a cserkészlet a világ legnagyobb gyermek- és ifjúsági mozgalma. A világ több, mint 200 országában 38 millió cserkész dolgozik egy közös célért: segíteni a gyermekeket és fiatalokat, hogy aktív és elkötelezett felnőttekké váljanak. A Magyar Cserkészszövetség 300 csapatában körülbelül 10 ezer cserkész tevékenykedik, az ország minden megyéjében.

Az ifjúsági munka fejlődését a XX. század első felében befolyásolták a világháborúk, azok veszteségei, a gazdasági világválság, és az azt követő ipari forradalom. Ezt követően a gazdasági növekedés a fiatalok (szak)képzési és munkavállalási lehetőségeit generálta, amelyek új információs csatornákat igényeltek. Innen erednek az ifjúsági információs és tanácsadó irodák, amelyek országonként eltérő formában fejlődtek egészen az 1990-es évekig, és európai szintű szervezeteket és egységes módszertani anyagokat is kidolgoztak. A XX. század második felében a nyugati és kelet-európai országok ifjúsági munkája másként fejlődött. Míg a nyugat-európai országokban szerves volt a fejlődés és több országban létre tudtak jönni a szakterületre vonatkozó intézményes keretek, képzési formák, addig a kelet-európai országokban a kommunista ideológia mentén szerveződtek az ifjúsági mozgalmak és azok tevékenységei. Míg az előbbieknél a demokrácia és jóléti államok válságjelei is megmutatkoztak a XXI. század elejére, addig a volt szocialista országokban újra kellett „tanulni” a demokráciát és újra fel kellett építeni a civil szektort. Helyre kellett állítani az önszerveződések, az önkéntesség, az aktív állampolgárság intézményesült formáit.

Napjainkra a fiatalok nevelését, képzését szolgáló oktatási szakterület és a gyorsan változó munkaerőpiaci folyamatok közötti eltérések és hiátusok azt eredményezték, hogy az ifjúsági munka egyre inkább a munkanélküliséggel, oktatási kudarccal, a marginalizációval és a társadalmi kirekesztéssel szembe-sült. Az ifjúsági munka ezek okán került átfedésbe a szociális közszolgáltatások területeivel. Ugyanakkor a tudatos ifjúsági munka tetten érhető az oktatás, a foglalkoztatás, a segítségnyújtás, a lakhatás, a mobilitás, a büntetőjogi igaz-ságszolgáltatás és az egészségügy, valamint az ifjúságpolitika, a kulturális te-vékenységek, a pályaválasztási tanácsadás, és a szabadidő területén is. Ezek alapján megállapítható, hogy az ifjúsági munka komplex szolgáltatásokkal igyekszik segíteni a fiatalokat, a fiatalok bizonyos csoportjait (a szociálisan hát-rányos helyzetű városrészek fiataljait, vagy a bevándorló fiatalokat, beleértve a menekülteket és a menedékkérőket, stb.). (Lauritzen, 2006). Mindezek mellett, illetve ezeket a segítő folyamatokat támogatva, az Európai Unió intézményei indirekt módon, ajánlásokkal, támogatásokkal igyekeznek egységessé tenni az ifjúsági munkát. Indirekt módon, mivel több más szakterülethez (pl. oktatás, kultúra) hasonlóan az ifjúságpolitika is tagállami hatáskörbe tartozik. Az ösz-szehangolt európai ifjúságpolitika kialakítása érdekében ösztönzik a fiatalok társadalmi részvételét, a hatékonyabb oktatási és foglalkoztatási lehetőségeket, a mobilitást, az emberjogi nevelést.

III. Az ifjúsági szakma jogi és oktatási háttere Európa országokban

Nem minden európai ország szabályozza az ifjúsági munkát törvényben, és nem is jelenik meg mindenhol definiáltan az ifjúsági munka. Ausztriának, Észtországnak, Németországnak, Írországnak, Norvégiának és Romániának külön ifjúsági törvénye van, amely keretet biztosít az ifjúsági munkához. Görögországban, Olaszországban és Spanyolországban az ifjúsági munkát több törvény is támogatja, ezek főként a fiatalok foglalkoztatására és oktatására vo-natkozó jogszabályok. Hollandiában az ifjúsági jogszabályok pontosan meg-határozzák a szociális szolgáltatások körét, míg a szabadidő-orientált ifjúsági munka kevésbé szabályozott. Belgiumban a regionális és nemzeti megoldá-sok, valamint az ifjúságpolitikai keretrendszerek változatosak, nincsenek ösz-szehangolva. Olaszországban és Görögországban nincs specifikus jogi háttér, itt csak a foglalkoztatáspolitikai terület szabályozásával találkozhatunk. Tö-rökországban sincs jogi keret, de a szakma ismert. További országokban is felismerték az ifjúsági munka szükségességét, azonban szakmaként történő elfogadtatása még nem történt meg. Az egyre gyorsuló társadalmi-gazdasági

változások és a társadalmi kirekesztés problémáinak kezelése iránti növekvő igény befolyásolja az ifjúsági munka további elterjedését és fejlődését.

Nemzetközi szinten az ifjúsági szakma képviselői egyetértenek abban, hogy az ifjúsági munka képzési rendszere az Egyesült Királyságban és az Ír Köztársaságban a legjobban és legszélesebb körben kidolgozott. Az ifjúsági munkával kapcsolatos formális tanulmányok mellett számos egyetem kínál kombinált munkatapasztatatot is. Az ifjúsági munkások munkakörei leginkább a szociális munka, a gyermekvédelem, a bűnmegelőzés, igazságszolgáltatás, az oktatás ágazataiban találhatóak meg. Mindezek gyakorlatorientált munkakörök, ezért fontos, hogy a felsőoktatásban is ötvözzék az elméleti és a gyakorlati ismereteket (pl. BA tanulmányok esetében a gyakorlatra a képzés 2. és 3. évében is sor kerül). Fontosnak tartják, hogy a hallgatók képesek legyenek az elméleti ismereteket alkalmazni a gyakorlatban.

Egyes skandináv országokban, valamint a balti államokban is csak egy-egy felsőoktatási képzési program érhető el az ifjúsági munka számára. Itt az ifjúsági munkások képzése a szociális tanulmányokra épül. A hátrányos helyzetű emberekkel és közösségekkel foglalkozók képzése a közép- és kelet-európai régióban is meghatározó. Ezek a tanulmányok főként a szociálpedagógiai és pedagógiai szakterületekre készítik fel a hallgatókat.

Más megközelítést találunk Lengyelországban, ahol minden egyetem a pedagógiai tanulmányokat kínálja az ifjúsági munkások részére. A tanulmányok során a hallgatóknak lehetőségük van különböző ágazatokra szakosodni (pl. marginalizált fiatalok, mentálhigiénés problémákkal rendelkező fiatalok). A szakosodási programok végzős hallgatói főként a nevelőintézetekben, kormányzati ifjúsági válságközpontokban dolgozhatnak. Itt inkább a problémás célcsoportokra fókuszálnak, ezért a tanulmányok nem terjednek ki a fiatalokkal való együttműködésre, társadalmi részvételük ösztönzésére.

Ausztriában változatosabb az ifjúsági munkások karrierlehetősége, mert itt foglalkozhatnak a személyes, családi, pénzügyi és közösségi problémákkal is, támogathatják a fiatalok érvényesülését. A képzések tematikájában megjelenik még a jogi képviselet, a mediáció, a bíróságon kívüli egyeztetés, tanácsadás és érdekképviselet.

A belga egyetemek több elméleti tanulmányt kínálnak a szociális munkában, amelynek célja a szociális szektorban dolgozók képzése.

Németországban az ifjúsági munka a felsőoktatásban a szociális munka része. A kurzusoktól függően a hallgatók megismerkednek a szociális munka különböző fajtáival, módszereivel, a szociális szolgáltatások szervezésével, de ismereteket szerezhetnek arról is, hogyan lehet társadalmi, gazdasági, kulturális és politikai részvételt biztosítani és garantálni a fiatalok számára.

IV. Az ifjúsági munka a formális oktatásban

Az ifjúsági munkához szükséges szakképesítések az egyes országokban eltérő módon alakultak ki, leképezve az eltérő fejlődési folyamatokat. Ugyanakkor megállapítható, hogy minden ország esetében az ott felmerülő igények és sajátosságok alapján hozták létre a különböző képzési struktúrákat. A formális oktatási kereteket az egyes országok felsőoktatási rendszerein keresztül ismerhetjük meg.

Egy korábbi kutatás szerint 43 ország és régió kevesebb, mint felében (Kiilakoski, 2018) van felsőoktatási képzés. Az európai országok közül kevésben található meg az ifjúsági munka oktatásának teljes szakmai pályája. Ezek közé tartoznak Finnország, az Egyesült Királyság országai és Írország. Mindegyiknél több oktatási intézmény működik, amelyekben az ifjúsági munka különböző szintű képzései megtalálhatóak.

Mind a skandináv államokban, mind pedig a kontinens nyugati országaiban az ifjúsági munka felsőfokú képzési programjai esetében megállapítható, hogy vagy pedagógiai, vagy szociális, szociálpedagógiai tanulmányokra épülnek. Ezekben az országokban egyértelmű az ifjúsági munkás, mint szakember életpálya modellje, ismertsége és elismertsége.

Finnország

Az ifjúsági munka fejlesztése Finnországban 1972-ben kezdődött, amikor elfogadták az ifjúságsegítő munka törvényét. A jogszabályt ezt követően minden évtizedben (1986, 1995 és 2006) aktualizálták. A 72/2006. évi ifjúsági törvény támogatja az ifjúsági korosztály felnevelését és életre nevelését, az aktív állampolgárság előmozdítását, a fiatalok társadalmi részvételét és életkörülményeik javítását. Az ifjúsági munka és a politikai kérdések regionális szintű működtetéséért az állami, tartományi hivatalok tartoznak felelősséggel, míg a helyi hatóságoknak lokális a felelősségük.

A felsőfokú szakképzésben elérhető képesítés az ifjúsági és szabadidős oktatás szakképesítése. Több szabadidős tevékenységet és ifjúsági munkát végző oktatási intézményben is elvégezhető. A hároméves felsőfokú szakképesítéssel rendelkezők jogosultságot kapnak az egyetemi képzések folytatására is. Így a képzés kompetencia-alapú minősítésként is elvégezhető.

A BA képzések során a fiatalokkal való foglalkozáshoz szükséges kompetenciákkal ruházzák fel a hallgatókat, amely kompetenciák az ifjúsági törvény rendelkezéseivel összhangban állnak (Helve, 2012).

Helsinkiben, a *Humak Alkalmazott Tudományok Egyetemen* az „Ifjúsági munka és társadalmi egyenlőség” BA szak képzési programja a társadalmi

befogadás és a korai beavatkozás módszereire helyezi a fő hangsúlyt. Az aktív állampolgárság és az egyenlőség kérdésköre további fókuszot kap a képzés során. A képzési program főbb témakörei a szociológia, pszichológia, oktatástudomány, szociálpolitika és a szociálpedagógia. Az ifjúsági és közösségi munka, civil szervezetek és civil tevékenység, szociális munka vagy az oktatás területén szerzett korábbi tanulmányok, ismeretek előnyt jelentnek.

Az első finn egyetemi kurzust (MA) az ifjúsági munkában 2005-ben indította a Kuopio Egyetem (Szociális Munka és Szociálpedagógia Tanszék) és a Mikkeli Egyetem együttműködésben. A Tamperei Egyetem már az 1980-as évek eleje óta kínált a korábbi rendszer szerinti egyetemi szintű ifjúsági képzést, majd 2009. januárjában megkezdte a bolognai mesterképzést az ifjúsági munka és ifjúságkutatás területén. Az ifjúsági munka képzésében a Mikkeli Egyetem is nagy hagyományokkal és tapasztalattal rendelkezik. A Mikkeli Egyetem ifjúsági nevelési kísérleti mesterképzési programjának a célja az, hogy a tanítás, a képzés, az ifjúsági munka és a szabadidős tevékenység vezetése, a tervezés, a kutatási munka és az értékelés területén széleskörű gyakorlati és elméleti készségeket nyújtson (Helve, 2009).

Észtország

Tallinn és Tartu egyetemei nyújtanak ifjúsági munkás oktatást. A Tallinn Egyetem mind az alkalmazott tudományban, mind az ifjúsági munkában kínál mesterképzést. A Tartu Egyetemen egy alkalmazott tudományi diploma megszerzésére van lehetőség, amely 1999. óta a „szabadidős menedzser-tanár” oklevelet adja a Viljandi Kulturális Akadémián. Észtországban az ifjúsági munka tantervének összhangban kell lennie az ifjúsági dolgozók országos foglalkoztatási szabványával. Az egyetemi programok többsége itt az országos foglalkoztatási normákon alapuló tanterv. Megállapítható, hogy az ifjúsági munka felsőfokú oktatása folyamatos fejlődésben van, a BA és MA szint illeszkedik egymáshoz, az egyetemek elhivatottak a szak továbbfejlesztésében.

Litvánia és Lettország

Érdekeség a vilniusi *Mykolas Romeris Egyetem* „ifjúsági és gyermek szociális munkás” MA szak képzési programja, amelyet közösen dolgoztak ki és valósítanak meg a lettországi *Rigai Stradins Egyetemen*. A képzést úgy tervezték, hogy magas szintű személyes és szakmai kompetenciával rendelkező szakembereket képezzenek a szociális munkában, akik interkulturális szinten is tudnak foglalkozni gyerekekkel és fiatalokkal, kutatásokat tudnak végezni a korosztály társadalmi problémáinak elemzése céljából. A diplomások a szociális munkát és az ifjúsági szolgáltatások biztosítását is meg tudják szervezni, megtalálják ezekre a problémákra a leghatékonyabb megoldást, továbbá –

képesek lesznek arra, hogy folyamatosan reflektáljanak, értékeljék szakmai tevékenységüket, és ezeket a lehetőségeket teljesítményük javítására használják. A tanulmányi időszakban félévenként két hét intenzív nappali tanulást terveznek: Litvániában (1. és 3. félév), Lettorszában (2. félév). A kontaktórák közti időszakban online formában, távoktatásban végzik tanulmányaikat a hallgatók.

Németország

A második világháború után számos ifjúsági szervezet alakult (pl. a Német Katolikus Ifjúság Szövetsége (1947), a Német Ifjúsági Vidékfejlesztési Szövetség (1949), a Német Cserkészek Szövetsége (1948), Német Szövetségi Ifjúsági Tanács és a Protestáns Ifjúsági Szövetség (1949)). A helyi szervezetek elkezdték koordinálni a fiatalok segítségét, támogatását, amelyben egyaránt részt vettek az újonnan alakult civil szervezetek, az egyházak, a sportegyesületek és a szakszervezetek is. Megkezdődött a nyílt ifjúsági munka az „ifjúsági házakban” és ifjúsági klubokban. A gazdaság fellendülésével párhuzamosan egyre több munkalehetőség adódott a fiatalok számára. Először Nyugat-Németországban, majd később Keleten is integrálták az ifjúsági munkát a gyermek- és ifjúságvédelmi szolgáltatásokba, amely a mai napig a szociális ellátórendszer része maradt.

A két német állam újraegyesítése után 1990-ben új jogalap született, a VIII. Szociális Kódex, amelynek része volt a „Gyermek- és Ifjúsági Szolgáltatások” pontos céljainak és feladatainak meghatározása. Ezután sorra születtek a publikációk a szakterületen. 1992-ben a fuldai főiskola professzora megírta az „Ifjúsági munka, mint szakma – az ifjúsági munka története Németországban” című tanulmányát, amely ma is alapműnek számít a szakterület oktatásában.

Németországban a fiatalok támogatására vonatkozó általánosabb kezdeményezéseket is már az ifjúsági munka részének tekintik. Mindenfajta szolgáltatás, amely magában foglalja az iskolai, oktatási valamint szociális segítséget ide tartozik. Az ifjúsági munkát olyan gyakorlati területnek határozzák meg, amely számos lehetőséget kínál önképzésre, önfejlesztésre. Az ifjúsági munkások, amennyiben diplomát szereztek, többnyire szociális munkát, szociálpedagógiát vagy neveléstudományokat tanultak.

Az ifjúsági munka megbecsülése, elismerése még kihívást jelent a szakterületen dolgozók számára. Összevetve a szociális, egészségügyi és pedagógiai képesítésekkel, jelentősen kevesebbet is keresnek az ifjúságsegítők. Az ifjúsági munkát gyakran önkéntesek végzik, akik inkább csak időszakosan végzik tevékenységüket, mint hivatásszerűen. Itt három formális tanulási lehetőség áll az ifjúsági munka iránt érdeklődők előtt:

1. Egyetemek és alkalmazott tudományegyetemek: Egyetemi szinten az ifjúsági munka a szociális munka és a szociálpedagógia része. Az itt diplomát szerzett ifjúsági szakemberek munkalehetőséghez juthatnak az ifjúsági központokban, az iskolákban, az egyházakban, a nemzetközi ifjúsági programokban, az utcai munkákban és szociális intézményekben, szervezetekben. A szakmai normákat a német tudományos tanács és az akkreditációs bizottságok fogadják el.
2. Szakképző intézmények: A szakképzésben külön ifjúsági munka tematikájú program került kidolgozásra a pedagógus és a gyermekvédelmi képzések keretében. A pedagógusok szakképzése a nemzeti alaptanterv része, így állami irányítás és kontroll alatt áll. A megszerzett végzettséggel állami iskolákban, valamint óvodai és gyermekgondozási munkakörökben lehet elhelyezkedni.
3. Egyházi oktatási intézmények: A egyházi intézmények a hitalapú ifjúsági munkában nyújtanak oktatást. Ezekben a keresztény ifjúsági munkások, az ifjúsági diakónusok és az ifjúsági lelkipásztorok szerezhettek végzettséget. A diákok megtanulják a keresztény ifjúsági munka módszereit és gyakorlati tapasztalatokat is szerezhettek a képzés során.

Hollandia

Itt a felsőoktatási képzések a német gyakorlathoz hasonlóan a szociális munka vagy a szociálpedagógia területén belül kerültek kialakításra. A *Groningeni Egyetemen* az „Ifjúság 0-21 – társadalom és politika” MA szakos hallgatók megtanulják, hogyan lehet az ifjúságkutatásokat felhasználni az ifjúságpolitikai és gyakorlati intézkedésekhez. Megismerik, hogy a szociális, oktatási és ifjúságpolitikai beavatkozások hogyan segíthetnek a gyermekek, a fiatalok, azok családjainak és közösségeinek jólétével kapcsolatos problémák megoldásában. A képzési program a pedagógiai gyakorlatok, a kutatási és ifjúsági munkamódszerek kombinálásán alapul, és lehetőséget nyújt a diplomásoknak arra, hogy javítsák kompetenciáikat az ifjúságpolitika területén, valamint, hogy mélyebben megértsék a közpolitikákat és folyamatokat az ifjúság területén.

Franciaország

A francia ifjúsági munka keretében több szakmáról is beszélhetünk: szociokulturális animátor, gyógypedagógus, prevenció és egészségügyi animátor. Az általános ifjúsági munka szempontjából a szociokulturális animátor a legjelentősebb szakma. Létszámuk az országban mintegy 120 000 fő, akik többnyire a helyi és regionális önkormányzatok és civil szervezetek munkatársai. Elsősorban szabadidős, kulturális és sporttevékenységeket nyújtanak egy adott településen, kerületben élő fiataloknak. A szakma fokozatosan fej-

lődött az 1960-as évektől, főként informális módon. Az ifjúságpolitika célja az volt, hogy intézményes keretek között foglalkozzanak a fiatalokkal, ezért tudatosan gyarapították állami támogatásból az ifjúsági szervezeteket, intézményeket és az ezekben foglalkoztatott ifjúságsegítő munkatársak körét. Az ifjúsági és kulturális házak elterjedése meghatározó volt évtizedeken keresztül. A szakmai munkatársakkal rendelkező ifjúsági és kulturális házak – Maisons des Jeunes et de la Culture (MJC) – száma az 1959-ben működő 40-ről 1965-re már 517-re emelkedett. Ezek főként a többezer lakosú városokban jöttek létre. A francia állam igyekezett válaszokat adni az ifjúságot érintő aktuális kihívásokra, azonban egységes szakpolitikai és képzési szabályrendszert nem alakítottak ki.

A szociokulturális animátorok tevékenysége nem egységes, a munkaterületek sokfélesége nem teszi lehetővé a szakterület megerősítését. A tevékenységek megosztottsága szegmentálja a szakembercsoportokat, ami a szakmai identitás kialakulását, megerősödését is hátráltatja. Így a szakma töredezetten jelenik meg a különböző intézmények között, amelyekben a tevékenységeket végzik (a kulturális tevékenység, a foglalkoztatáspolitikai, a turizmus, a szociális, oktatási, sport-, fogyatékkal élők stb.) (Loncle, 2009).

Írország

A szigetországban hat különböző egyetem nyújt okleveles képzést az ifjúsági munkában, amelyek közül az egyik hitalapú ifjúsági munkára képez. Egy 2013. évi munkaerő-felmérés szerint az ifjúsági munkások egyharmada rendelkezik felsőfokú végzettséggel. A tanulmány azt is feltárta, hogy az ifjúsági munkások kétharmada teljes munkaidőben foglalkoztatott ifjúsági munkás. Az ifjúsági munka minőségi előírásait az ún. Észak/Dél Oktatási és Tréning Szabványok Bizottsága (NSETS) határozza meg. Támogatják a jó gyakorlatokat és a szakmai mobilitást, valamint a szakértői továbbképzést. A bizottság tevékenysége kiterjed egyaránt Észak-Írországra és Írországra is. Az ír egyetemek ifjúsági képzéseiben aktív együttműködő partner a bizottság. Európai szinten jó példa, hogy itt az ifjúsági munka munkaerőpiaci szükségleteit és az ifjúsági munka oktatásának céljait ez a bizottság hangolja össze.

Egyesült Királyság

Az Egyesült Királyságban ismerhetjük meg a legjobban kidolgozott modellt az európai ifjúsági munkás képzésekben. Az ifjúsági munka, mint szakma egész Európában itt a legismertebb és a legjobban elismert is. Az Nemzeti Ifjúsági Ügynökség (National Youth Agency – NYA) fontos szerepet tölt be az ifjúsági szakma elismerésében. Az ifjúsági munkát olyan tudományként határozzák meg, amely lehetővé teszi, hogy a fiatalok önmagukban higgyenek, erősödjön

az önbizalmuk és így felkészüljenek az eredményes életvezetésre. Az ügynökség három kulcsfontosságú elemre építi tevékenységeit:

1. Az ifjúsági munka minden formájának pártolása – új kezdeményezések támogatása, a több ezer szakember megbecsülése.
2. Professzionális ifjúsági munka – ifjúsági munkások képzése, foglalkozási normák meghatározása.
3. Az ifjúsági munka kiterjesztése – ifjúsági munkaerő-közvetítő hálózat működtetése.

Az ügynökség tevékenységének előzménye volt, hogy 1964-ben elindult az Ifjúsági Vezetőképző Állami Főiskola (National College for the Training of Youth Leaders) az ifjúsági szolgálatok információs központjaként Leicestersben. 1970-ben jött létre az Állami Ifjúsági Iroda, majd 1991 óta működik Nemzeti Ifjúsági Ügynökség elnevezéssel, amelyet főként az állam és helyi önkormányzatok finanszíroznak.

Az ügynökség tevékenysége a szakemberek és a fiatalok tájékoztatására összpontosít. Napjainkban ez egy hatékony országos ifjúságsszakmai koordinációs szervezet, az ifjúságpolitika és az ifjúsági munka legfőbb szakértője, amely nagyban hozzájárul az ifjúsági munka elismeréséhez.

A nemzeti oktatási keretrendszerben, amely meghatározza az ifjúsági munka szintjeit és finanszírozását is, az Ifjúsági és Közösségi Munkások Egyeztető Bizottságának (JNC) előírásai és szabályozásai érvényesülnek. A nemzeti keretrendszeren belül két szintet határoznak meg, ezek az ifjúságsegítő és az ifjúsági szakértő.

A JNC elismeri mindazon ifjúsági és közösségi munkás képezéseket, amelyet az Állami Ifjúsági Ügynökség Oktatási Képzési Normák Bizottsága (Education Training Standards – ETS Committee of the National Youth Agency) szakmailag jóváhagyott. Ugyancsak támogatja az ifjúságsegítői képezést, és rendelkezik a felsőoktatási programok szakmai jóváhagyásának jogosultságával is. A jóváhagyás segíti az ifjúsági munkások továbbképzését, így hatékonyabban képesek kielégíteni a fiatalok és a munkáltatók igényeit is.

Az Egyesült Királyság országaiban a „képzések és minősítések keretrendszer” alapján a NYA 8 szintű (Írországból 10, Skóciában 12 fokozatú) szakmai életpálya modellt fejlesztett ki és vezetett be az ifjúsági munkában. Az ifjúságsegítő munkatársak a 2. és a 3. szintű képezéssel rendelkeznek, míg az ifjúsági szakértőknek a 6-8. szintű képezéssel vagy posztgraduális végzettséggel kell rendelkezniük. A továbbképzések ösztönzik a szakembereket abban, hogy ifjúságsegítőből (2. és 3. szint) ifjúsági szakértővé lépjenek elő (6. és magasabb szint). A felsőoktatásban a 8. (illetve 10. és 12.) szint a magasabb tudományos fokozatot, a doktori szint megszerzését jelenti.

A munkáltatók többsége megköveteli a különböző szintű végzettségeket az álláshelyek betöltése során. Az átmeneti 4-es és 5-ös szintre vonatkozó képzések képzési programjain, a valós igények kielégítése érdekében folyamatosan dolgoznak, hogy még több szakemberrel rendelkezzen az ifjúsági szakma.

A szakmai gyakorlat során a fiatalok és a felnőtt tanulók a gyakorlatban ismerkednek az ifjúsági munkával. Az ifjúságsegítők 2-es vagy 3-as szintű bizonyítványt szerezhetnek az ifjúsági munka gyakorlatában és tapasztalatot szereznek a fiatalokkal való együttműködésben. Egy munkáltató a gyakornok fogadásával lehetőséget ad arra, hogy fejlessze a munkavállaló tehetségét, erősítse motivációját, aki így képzett munkaerővé válhat.

A legtöbb ifjúsági munkát végző önkéntest, vagy fizetett alkalmazottat ifjúságsegítő munkatársnak nevezik. Az ifjúságsegítők olyan ifjúsági munkások, akik a 2. vagy 3. szintű képesítést, vagy egy ifjúsági munkahelyi gyakorlatot szereznek meg. Ezek olyan fiatalok képzései, akik fiatalokkal dolgoznak az ifjúsági munka módszereivel. A 2. szint a 16 év feletti korosztályra, a 3. szint pedig a 18 év feletti korosztályra vonatkozik. Az ifjúságsegítő képzések beletartoznak a nemzeti szakképzések (NVQ-k) és a szakmailag kapcsolódó képzések (VRQ-k) keretrendszerébe. Az NVQ-kat és a VRQ-kat a munkahelyen a munkáltatók kínálják, esetenként egy helyi továbbképző főiskolával együttműködésben. A 2. szint az, amikor a segítő kapcsolatban kerül a fiatalokkal, de még szakmai felügyelet alatt dolgozik. A 3. szinten közvetlen kapcsolatba kerül a segítő a fiatalokkal, de már saját kezdeményezése szerint dolgozhat, és további felelősséggel tartozik a fiatalokért, a projektek vezetéséért, vagy akár szervezete fejlesztéséért. A képzési programok célja a munkahelyi tapasztalatok alapján történő fejlesztés. Az értékelés azon a képességen alapul, hogy a munkavállaló számos készségterületen bizonyíthatja, hogy mennyire képes a szaktudás megszerzésére, adott időn belül. Ezek mellett a munkáltatóknak számos képzési és tanulási lehetőséget kell biztosítaniuk, hogy elősegítsék munkatársaik folyamatos szakmai fejlődését. Ezek képzési szintek a Magyarországon megvalósult ifjúságsegítő felsőfokú szakképzéshez hasonlóak.

Ha a felsőoktatásba történő felvétel előírásait teljesíti egy ifjúsági munkás, akkor lehetősége van az ifjúsági szakértői szintű továbbtanuláshoz.

Mindezeket a képzéseket az egyetemek vagy a főiskolák nyújtják. A kurzusokat az Ifjúsági és Közösségi Munkások Egyeztető Bizottsága (JNC) akkreditálja, és a Nemzeti Ifjúsági Ügynökség (NYA) validálja, így kaphatják meg a hallgatók a minősített ifjúsági munkás státuszt. A JNC akkreditációja biztosítja azt, hogy a diploma megfelel az aktuálisan előírt követelményeknek, és hogy a képzés megfelelő szintű szaktudást nyújtott. A képzések a különböző munkáltatói igényeket tükrözik, és többek között tartalmazzák a következőket: ifjúság

és közösség, közösségi és ifjúsági tanulmányok, ifjúság és teológia, valamint informális és közösségi oktatás.

Bár az egyetemek többségének vannak elvárt bemeneti követelményei, minden ifjúsági és közösségi kurzust kínáló intézmény üdvözli azokat a jelentkezőket, akik ugyan nem rendelkeznek diplomával, de igazolható tapasztalatuk van a fiatalokkal való foglalkozásban.

Az ifjúsági szakértőknek felsőfokú végzettséggel kell rendelkezniük. Ehhez jelenleg mintegy 40 angol egyetem és főiskola kínálja a különböző képzéseket. A képzések nappali és levelező tagozatos formában is rendelkezésre állnak, és jelentős gyakorlati képzést is biztosítanak. Néhány intézmény távoktatási programokat is kínál. Mivel az ifjúsági és közösségi munkások változatos környezetben dolgozhatnak, ezért a felsőoktatási képesítéseknek tükrözniük kell a különböző foglalkozási igényeket. Ezért a felsőoktatási szakok többféle elnevezéssel kerültek akkreditálásra (pl. ifjúsági és közösségi tanulmányok, ifjúsági és közösségi fejlesztés, gyermekkori és ifjúsági tanulmányok, informális és közösségi oktatás). A legtöbb egyetemnek könnyen teljesíthetőek a felvételi követelményei, sokszor az önkéntesség és az ifjúsági munka tapasztalatai alapján kerülnek felvételre a hallgatók.

Az Egyesült Királyságban 2010 óta az ifjúsági munka területén minden szinten megtalálhatóak a képzések. A korábban megszerzett ifjúsági képesítéseket továbbra is elfogadják.

Az ifjúsági munka képesítései Angliában, Walesben, Skóciában és Észak-Írországban elismerésre kerülnek, miután a tanulmányi programot a Nemzeti Ifjúsági Ügynökség (NYA), és képzési szabványügyi bizottság (ETS) szakmailag hitelesítette. Észak-Írország és Írország közös hitelesítését a közös bizottság (NSETS) végzi.

A munkáltatók által közösen kiadott ifjúságsegítő (NVQ/VRQ) képzési programokat a NYA országosan jóváhagyja, garantálja a minőségbiztosítását. A NYA az Ifjúsági és Közösségi Munkások Egyeztető Bizottsága (JNC) nevében, évente, a kimagasló ifjúságszakmai munka elismeréséért nemzeti díjakat ad át.

Angliában a helyi önkormányzatok ifjúsági szolgálatainál több, mint 4000 ifjúsági szakértő és 17 000 ifjúságsegítő dolgozik. Az önkéntes ifjúsági szervezetek és az egyházak is jelentős számú ifjúsági munkatársat alkalmaznak. Becslések szerint több, mint 500 000 önkéntes lehet az ifjúsági munka területén. A JNC meghatározza a különböző szintű ifjúsági munkakörök felelősségét és az ahhoz tartozó fizetés mértékét is, amelyekhez minden munkáltatónak alkalmazkodnia kell. Ezzel egyedi életpályát nyújt minden ifjúsági szakértőnek

és ifjúságsegítőnek, akik jogosultak különböző munkakörökben dolgozni. A 2-es és 3-as szinten az ifjúságsegítők átlagosan 15.000 £ éves kezdőfizetéssel dolgoznak (ez arányosan alakul, ha a kevesebb a főállást jelentő heti 37,5 óránál). Az ifjúsági szakértők 22.000 £ éves kezdőbért kapnak, több felelősséggel járó munkakörben 27.000-től 34.000 £-ig kaphatnak. Az ifjúsági munkások fizetései nagymértékben eltérhetnek a munkáltató szervezet (állami vagy civil) nagyságától és a munkakör felelősségétől függően, de a tapasztalt munkatársak általában 35.000 £ fölött keresnek évente (NYA Guide).

Az Egyesült Királyság példaértékű oktatási keretrendszerének szakmai, tartalmi elemeit is érdemes megismerni. Vannak egyetemek, ahol mind a felsőoktatási szakok, mind a szakképzések, mind a gyakorlati munka validálása által lehet ifjúsági munkás szakképesítéseket, vagy diplomákat szerezni (pl. Brighton Egyetem, Newman Egyetem, Huddersfieldi Egyetem). Az alábbiakban a felsőoktatási intézmények néhány példája szemlélteti a képzések változatoságát.

- A *De Montfort Egyetem Leicester* „Ifjúsági és közösségi fejlesztés” BA szakán egyrészt a különböző területek által megkívánt, átadható készség megszerzését, másrészt a gyakorlati munkát tartják hangsúlyosnak. A foglalkoztatási lehetőségeket a következő területeken adják meg: önálló ifjúsági munka, közösségfejlesztés, munka hajléktalanokkal, munka hosteleekben, iskolákban és főiskolákban, munka menekültekkel és menedékkérőkkel, mentorálás, művészet, egészség, ifjúsági igazságügy.
- A *Sunderlandi Egyetem* 40 éves rekorddal rendelkezik az ifjúsági munkások képzése terén. Képzési programjukban szerepel a személyes ifjúsági munka, a menedzsment, a kutatómódszertan, a csoportmunka és a szakpolitikai kontextus megismerése. A tanulmány első két éve több elméletet, továbbá az ifjúsági munka gyakorlatának főbb elemeit foglalja magában, a harmadik évben a diákok megismerkedhetnek a projektmenedzsment és a vállalkozói tevékenység alapjaival, valamint a rendszerszemlélettel.
- A *Derby Egyetem* „Együttműködés az ifjúsággal és a közösségekkel” BA szak célja, hogy a végzett diplomások a hajléktalanság, a szegénység, a kábítószerrel való visszaélés, a bűncselekmények és a visszaélések problémáinak megválaszolásában segítsenek, egyesítve az elméleti tudást és a különböző helyeken megszerzett gyakorlati tapasztalatokat. (ügynökségeknél és szervezeteknél, ideértve az ifjúsági központokat, az alternatív oktatási szolgáltatókat, a több ügynökséget átfogó munkacsoportokat, a kórházakat, a fegyveres erőket, az egyházi szervezeteket és az önkéntes szektort).

- A *Chester Egyetem* „ifjúsági munka” BA szakjának szintén speciális tartalma van. Az ifjúsági munkára feljogosító diploma mellett lehetőség van további bizonyítványok megszerzésére olyan területeken, mint a gyermekvédelem és az elsősegélynyújtás. A kurzusok során a hallgatók megismerkednek az ifjúsági jogsértéssel, a fiatalokróakkal kapcsolatos igazságszolgáltatási rendszer jogszabályi keretével, megértik az önkéntes szektor ifjúsági munkában betöltött szerepének fontosságát és egyediségét, valamint megismerik a tudatos vallási (hitalapú) szervezetek működését.
- A *Hull Egyetemen* az „Ifjúsági munka és közösségfejlesztés” BA szakon a képzés végén az egyetemi végzettséggel két szakmai képesítést is szereznek a hallgatók, egyet az ifjúsági munkára, egyet a közösségfejlesztésre. A képzési tantervek olyan témákat dolgoznak fel, mint az etika, az értékek és a reflektív gyakorlat az első évben, ifjúsági és közösségi igazságügy, globális környezet és nemzetközi gyakorlat a második évben, majd politika, rendeletek és cselekvés a harmadik évben.
- A *Londoni Egyetem* „Alkalmazott társadalomtudomány, közösségfejlesztés és ifjúsági munka” BA szak nagy hangsúlyt fektet a részvételre és a gyakorlatra, és elvárja, hogy a tanuló a saját tanulási folyamatáért felelősséget vállaljon. A program integrálja az akadémiai tanulmányokat és egyesíti a közösségfejlesztés, a közösségi és az ifjúsági munka elméleti tudományágait a gyakorlati készségek és tapasztalatok fejlesztésével, beleértve a terepmunkát is. A képzési program lényege, hogy a társadalomtudományok különböző területein keresztül vizsgálja és elemzi a kortárs társadalmi kérdéseket, köztük a faji, nemi, kultúr- és szociálpolitikát, valamint ezeknek a szakmai szerepre gyakorolt hatását.
- A *londoni YMCA George Williams Főiskola* különböző képzéseket, tanfolyamokat kínál a fiatalokkal és közösségekkel dolgozók számára (az állami életpálya szerint 1-7. szintig). A programokat úgy tervezték, hogy megfeleljenek a nemzeti keretrendszer akkreditációjának.
- A *Northamptoni Egyetem* „Ifjúsági és közösségi munka” MA szakán fontosnak tartják, hogy a hallgatók megismerjék és elsajátítsák az új megoldási módszereket és a gyakorlati igényekre való reagáláshoz szükséges alapvető képességeket és kompetenciákat. Itt a gyakorlatorientált képzés miatt a levelező képzési rendet részesítik előnyben. A szakirányú továbbképzés programjában a kontaktórákat heti egy napra tervezték, a hét többi napján a munkájukat végzik a hallgatók.
- A *Durham Egyetem* „Ifjúsági és közösségi munka” MA szakján a képzési program magában foglalja az informális oktatás azon reflektív szakmai megközelítéseit, amelyek lehetővé teszik a fiatalok és a közösségek fejlődését.

dését. A képzésben alkalmazott fő cél a kritikai tanulás, a rendszerszemlélet a szélesebb társadalmi, politikai és szervezeti kontextus kialakításában. A képzés kombinálja az egyetemi oktatást a terepmunka gyakorlati szakaszaival és a szabadon választott, de szakmailag mentorált kutatásokkal.

Skócia

Skóciában még az Egyesület Királyságon belül is a legkiterjedtebb az oktatási keretrendszer. Egészen a tudományos fokozatokig különböző programok állnak rendelkezésre az ifjúsági munka, a közösségi tanulás és közösségfejlesztés, valamint a közösségi oktatás területén. A felsőoktatásban több program is létezik (a Községi Tanulási és Fejlesztési Tanács hitelesíti a képzéseket):

- Községi tanulás és közösségfejlesztés/Közöségi oktatás BA diploma;
- Községi tanulás és közösségfejlesztés/Közöségi oktatás posztgraduális diploma;
- Községi tanulás és közösségfejlesztés/Közöségi oktatás MA diploma;
- PhD képzés.

V. Törekvések ifjúság szakmai képzésekre

Az európai országok és a csatlakozásra váró országok között többen jelenleg is dolgoznak az ifjúsági munka oktatásának kialakításán. A korábbi és jelenlegi szándékok és eredmények azt mutatják, hogy az ifjúsági munkát a különböző érdekeltek bevonásával együtt lehet előmozdítani. Az alábbiakban néhány példa szemlélteti a kezdeményezéseket.

- *Horvátországban* nincsenek egyetemi képzések az ifjúsági munkában. Vannak azonban különböző felsőoktatási kurzusok azok számára, akik fiatalokkal dolgoznak. Ezek a programok (szociális munka, szociálpedagógia, pedagógia, alapfokú oktatás), hasonlóan más országokhoz, ifjúsági munkát jelenthetnek. Komoly szándéka a horvát államnak, hogy nemzetközi példák alapján kidolgozza saját ifjúság szakmai struktúráját és képzési rendszerét.
- *Szerbiában* az ifjúsági munka elismerésére és az ifjúsági munkaprogramok minőségének biztosítására van szükség. Az Ifjúsági Munkavállalók Országos Szövetsége különböző programokat dolgozott ki, amelyeket a kormány bizonyos mértékig elismer. Az ifjúsági munkát végző szervezetek szövetsége, az ifjúsági munka három szakmai szintjét dolgozta ki: két különálló, nem formális tanulási programot az ifjúsági vezetőknek és az ifjúsági munkásoknak, valamint a hivatalos „ifjúsági munka és szakpolitika

specialista” képzést. Itt az európai uniós csatlakozás erősítheti fel a szakmai folyamatokat.

- Érdekesség, hogy *Ukrajnában* van egy „ifjúsági munkás” elnevezésű képzési program. Ezt a programot 2014-ben indította el az Ifjúsági és Sportminisztérium, az Állami Családi Intézet és az ENSZ Fejlesztési Programja Ukrajnában. A kurzus az „Ukrajna Ifjúsága” nemzeti célprogram egyik prioritása, és része az ifjúságpolitika reformtörekvéseinek. A program során 1500 fő szerzett ifjúsági munkás képesítést Ukrajna minden régiójából. Egy online platform segítségével további 200 ifjúsági munkást képeztek ki távoktatásban.

VI. Ifjúsági munka és a nem formális tanulási környezet

Azok az országok és régiók, amelyek erős formális ifjúsági képzési rendszereket hoztak létre, átgondolt struktúrákat dolgoztak ki az ifjúsági munkások és az ifjúsági vezetők nem formális oktatási tapasztalatának elismerésére is. Az ifjúsági munka nem formális tanulásban betöltött jelentősége összefügg az ifjúsági munka formális oktatásának szerepével és az ifjúsági munka elismertségével. Így ahol az egyik erős, ott a másik is az, hiszen adott a tapasztalat, a szándék és a keretrendszer az ifjúsági munka széleskörű alkalmazására.

- *Észtországban* az Észt Ifjúsági Munkaközpont érvényesíti, hivatalosan elfogadja (validálja) az ifjúsági munkások gyakorlatát, függetlenül attól, hogy arra eredetileg formálisan, nem formálisan vagy informálisan került-e sor. Az egyénnek bizonyítania kell, hogy rendelkezik a szakmai normákban leírt kompetenciákkal, és hogy legalább 18 éves. A rendszer bevezetése óta 195 tanúsítványt adtak ki. A validálás az ifjúsági munkával kapcsolatos nemzeti kompetenciákon alapul, amelyet a Foglalkoztatási Szabványok írnak le. A legtöbb önkormányzatnál a validálás önkéntes, ha valaki ifjúsági munkában dolgozik. Az Ifjúsági Munkatársak Szövetsége fogja össze az érintett munkavállalók körét. *Észtországban* 7000 ifjúsági munkás van, ebből 3370 ember rendelkezik érvényes szakmai vagy részleges szakmai bizonyítvánnyal.
- *Németországban* nincs általánosan elfogadott elismerési rendszer a nem formális oktatásban és tanulásban szerzett gyakorlat elismerésére és minősítésére. Ugyanakkor több gyakorlat is létezik a nem formális oktatás és tanulás elismerésére az ifjúsági munkában egyszerre. Ezek közé tartoznak a gyakorlati részvétel igazolások, a megszerzett kompetenciák, a párbeszéd-folyamatokban való részvétel, vagy a kutatási részvételek. A legtöbbet alkalmazott megoldás az „Erasmus+” programokban részt-

vevők számára kiadott „Youthpass” tanusítvány, amely az Európai Bizottság által kezdeményezett nem formális és informális tanulás elismerési rendszere. Létezik az országban az ún. „Ifjúsági Vezetői Kártya” (Jugendleiter/in Card – JuLeiCa), amely nemzeti szintű elismerést ad az önkéntes ifjúsági munkát végzőknek. Meghatározza a minőségi ifjúsági munkára vonatkozó normákat, legitimálja az ifjúsági munkát, és így az ifjúsági vezetők bizonyíthatják az ifjúsági munkában szerzett kompetenciáikat. A Juleica kártyatulajdonosok így minősülnek az önkéntes ifjúsági munkában. A kártya megszerzésének feltétele a betöltött 16. életév és egy 30, vagy 50 órás szakmai képzés teljesítése. A kártya használható olyan közintézményekben, mint az információs és tanácsadó központok, az ifjúsági intézmények, vagy akár a rendőrség és a konzulátusok. A kártyabirtokosok száma 100 ezer főre tehető.

- Írországban, ahol 1400 fizetett ifjúsági munkás és 40000 önkéntes dolgozik a szakterületen, az ifjúsági szervezetek már évtizedek óta alkalmaznak gyakorlati képzési programokat, amelyeket igyekeznek elfogadtatni a továbbképzésekben és a felsőoktatásban. Itt a Nemzeti Ifjúsági Tanács dolgozta ki az önkéntesek egységes bevezető programját, amely közös alapot jelent a nem formális tanulás elismerésében.
- Skóciában a Közösségi Tanulási és Közösségfejlesztési Normák Tanácsa kidolgozott egy kompetencia-rendszert az ifjúsági munkások számára. Ezt a különböző oktatási szinteken ismerik és figyelembe is veszik.
- Az Egyesült Királyságban a Nemzeti Ifjúsági Ügynökség (NYA) Ifjúsági Munka Akadémiája egy olyan együttműködő „tanulási tér”, amely az ifjúsági munka ágazatának képzésére és fejlesztésére irányul. Az Ifjúsági Munka Akadémiájának célja:
 - A készségek fejlesztésének ösztönzése az ifjúsági munka ágazatában.
 - A képzés hozzáférhetővé és költséghatékonyá tétele minden egyén és szervezet számára.
 - Az együttműködésen alapuló tanulási lehetőségek közösségének létrehozása, a meglévő ágazati kapacitásokra építve.
 - A fiatalok és a szélesebb társadalom igényeit kielégítő tanulási kultúra kialakítása.

Az Ifjúsági Munka Akadémiája széleskörű együttműködéssel dolgozik partnereivel, hogy különböző tréningeket szervezzen a regionális és nemzeti szinten azonosított igények kielégítésére. Mindez bővíti a helyi kapacitásokat, támogatja a fiatalokkal foglalkozó szakembereket és erősíti az ifjúsági munka ágazatát.

VII. Szakmai gyakorlat elismerése

A fent említett országokban világosan meghatározott eljárások vannak az ifjúsági munkában történő tanulás elismertetésére. Hozzáférhető eszközök állnak rendelkezésre az ifjúsági munkában eltöltött szakmai gyakorlat és tapasztalat hivatalos elismerésére, validálására. A nemzeti stratégiák, a formális és nem formális tanulás kialakított tantervei és a szakmapolitikai programok kapcsolódnak az ifjúsági munkások oktatásához. Vannak szervezetek, amelyek felelősek az ifjúsági munka előmozdításáért és a tanulási tapasztalatok érvényesítéséért. Ezek a szervezetek alakítják és fejlesztik az ifjúsági munkát. Az ifjúsági munkások oktatása ezekkel a hozzáadott lehetőségekkel továbbfejleszhető, kiterjeszhető. A különböző jogi dokumentumok és stratégiák pedig keretet biztosítanak az ifjúsági munkához, beleértve az ifjúsági dolgozók oktatását és foglalkoztatását is.

Az Európai Bizottság ifjúságpolitikát segítő „Erasmus+” programja (korábban a Youth in Action és Youth programok) jelentős mértékben hozzájárul az egyes országok ifjúsági szakterületen megvalósuló nem formális tanulási tevékenységének fejlesztéséhez, elterjesztéséhez.

VIII. Összegzés

Az ifjúságügy, az ifjúsági munka mint szakma fejlődésével összhangban van annak képzési rendszere. Európa legtöbb országában az ifjúság szakmai képzések még nem terjedtek el, eltérő megközelítésekkel és formákkal találkozunk. Egy-egy országban ugyan felismerték az ifjúsági munka értékeit és az ifjúsági munka képzésének szükségességét, azonban ezek a folyamatok idővel gyakran elhalványodnak, nem tudnak állandósulni.

Nyugat-Európában és a skandináv államokban az ifjúsági munkát a szociális munka és a szociálpolitika foglalja magába. A balti országokban komplexebb megoldásokat dolgoztak ki. A volt szocialista országokban többnyire az ifjúsági szakma felsőoktatási képzéseinek hiányát lehet megállapítani, ami főként a hiányos jogszabályi háttérrel van összefüggésben. A nemzetközi ifjúság szakmai találkozókön, szinte minden alkalommal hangsúlyozzák az ifjúsági munka elismerésének szükségességét. Ehhez minden bizonnyal még hatékonyabban kell kommunikálni a szakma társadalmi hasznosságát, és minden országnak az eredményeket széles körben nyilvánossá kell tennie. Az ifjúsági munkában elegendő és vonzó lehetőséget kell biztosítani a továbbképzéshez, folyamatos útmutatással és motivációval (életpálya modell). A nem formális tanulás elismerése az elmúlt években egyre fontosabbá vált európai szinten. Eddig ezen

tanulási forma értékét az érintettek vagy a nyilvánosság nem ismerte el. Az ifjúsági munka formális és társadalmi elismerésén tovább kell dolgoznia az érintetteknek. Emellett és ezzel összefüggésben problémát jelent az ifjúsági munka finanszírozása is. Mivel nem egységes és rendezett a jogszabályi háttér, ezért a szakemberek képzésének és foglalkoztatásának költségei is többnyire esetlegesek, eseti projektámogatásból finanszírozottak. Ezért az ifjúsági munkások életpályája is töredezett, hol megjelenik és működik, hol teljesen hiányzik.

Mindezek mellett megállapítható, hogy a felsőoktatásban is vannak alternatívái, jó gyakorlatai az ifjúsági munka oktatásának Európa számos országában. Az Egyesült Királyság komplex, széleskörű szektor és szakmaközi együttműködésen alapuló szakmai-oktatási rendszere a több évtizedes működési tapasztalata okán is példaként szolgálhat. Ez a modell jó példa arra, hogyan tudja a szakterület kialakítani együttműködését az állami szereplőkkel, az oktatási intézményekkel és a munkáltatókkal egyaránt. Itt a képzés tartalma és a végzettség elismerése nemzeti szabványokon alapul.

Ezekben az országokban a képzésekben elsajátított ismeretek alkalmazása érdekében a formális oktatási struktúrák illeszkednek az ifjúságpolitikai struktúrához és az erőforrásokhoz (vagyis feltételezi azt, hogy mindezek szintén adottak). A képzések tematikáit, szakmai tartalmait viszont gyakran országok és régiók közti szakmai párbeszéd, tudástranszfer alakította ki és formálta (pl. az Észtországban dolgozó ifjúsági munkások foglalkozási normái, Lettország és Litvánia közös egyetemi képzése, Skóciában a közösségi tanuláshoz és közösségfejlesztéshez szükséges kompetenciák alkalmazása, német és holland felsőoktatási kurzusok tartalma). Ezek közé tartoznak a különböző tantervek, nemzeti stratégiák, fejlesztési programok, kutatások, elemzések és a szakmai, etikai alapok, normák egyaránt.

Európában így megfogalmazható egy közös szakmai alap arra vonatkozóan, hogy mi az ifjúsági munka, milyen kompetenciák szükségesek az ifjúsági munkához, és mi az ifjúsági munka hozzájárulása a társadalomhoz. Mindez pedig az ifjúsági munkások oktatásának alapját képezheti. A jó példaként megismert országokban egyaránt léteznek erőforrások és lehetőségek az ifjúsági munka rendszerszintű, professzionális gyakorlásához. Beazonosítható és fenntartható életpályák vannak azok számára, akik az ifjúsági munka tanulása és hivatása mellett döntenek. Vannak tehát európai tapasztalatok az ifjúsági munka képzéseire vonatkozóan, amelyek segíthetik mindazokat az országokat, akiknél az ifjúságsegítő szakma még a jövő szakmája.

Források

Albemarle Report (1960): *The Youth Service in England and Wales*, HMSO, London

Verschelden, Griet - Coussée, Filip - Van de Walle, Tineke - Williamson, Howard (2009): *The history of youth work in Europe and its relevance for youth policy today*. Council of Europe, Strasbourg

Helve, Helena (2009.): *The Finnish Perspective: youth work, policy and research*” in Verschelden, Griet - Coussée, Filip - Van de Walle, Tineke - Williamson, Howard (eds.): *The history of youth work in Europe and its relevance for youth policy today*, Council of Europe, Strasbourg

National Youth Agency website: <https://nya.org.uk>, letöltve: 2019. 03. 12.

Panagides, Panayiotis; Antonis, Polydorou; Paunovic, Marko; Kaminska, Martyna; Akgul, Musa; Calafateanu, Marina Adina (2018): *Research on Youth Work Studies in Europe, The Challenge of Professionalism*, Youth Work Studies, Erasmus+ project

Loncle, Patricia (2009): *Youth work and policy in France* in Verschelden, Griet - Coussée, Filip - Van de Walle, Tineke - Williamson, Howard (eds.): *The history of youth work in Europe and its relevance for youth policy today*, Council of Europe, Strasbourg

Mairesse, Pierre (2009): *Youth work and policy at European level* in Verschelden, Griet - Coussée, Filip - Van de Walle, Tineke - Williamson, Howard (eds.): *The history of youth work in Europe and its relevance for youth policy today*, Council of Europe, Strasbourg

Kiilakoski, Tomi (2018): *Systems for formal and non-formal education and validation of youth workers; Enlarged expert group meeting* in *Researching education and career paths for youth workers; An Analytical Report*, European Union and the Council of Europe, Strasbourg

Klinzing, Susanne (2018): *Country sheet on youth work in Germany*, European Union and the Council of Europe, Strasbourg

The NYA Guide to Youth Work and Youth Services (2007): http://www.nya.org.uk/wp-content/uploads/2014/06/The_NYA_Guide_to_Youth_Work_and_Youth_Services.pdf, letöltve: 2019. 03. 12.

Ohana, Yael – Rothemund, Antje (2008): *Eggs in a pan - Speeches, writings, and reflections by Peter Lauritzen*, Council of Europe, Strasbourg

Hallgatók az ifjúságsegítő képzésben

A KSH¹ ifjúságsegítő szakmáról szóló anyaga és a kötet bevezető tanulmánya (Nagy, 2019) alapján olyan szakma képe rajzolódik ki az emberben, amelyben kiemelkedő szerepű a prevenció, a társadalmi szerepvállalás, a devianciák kezelése, valamint a generációk, különböző társadalmi és népcsoportok közti szakadékot átívelő kommunikáció kialakítása, azaz egy olyan hivatásé, amely egy egészségesen működő társadalom kialakításában játszik szerepet. Az alábbi tanulmányban azokról igyekszünk képet alkotni, akik a fenti feladatokat magukra vállaló szakma hallgatói voltak: ifjúságsegítő képzésben vettek részt. Az általános képzési jellemzők (képzési forma, jogi háttér) mellett olyan témaköröket is érintünk, mint pl.: a különböző intézményeket választók száma, illetve hogy milyenek a képzés után betöltött munkakörök.

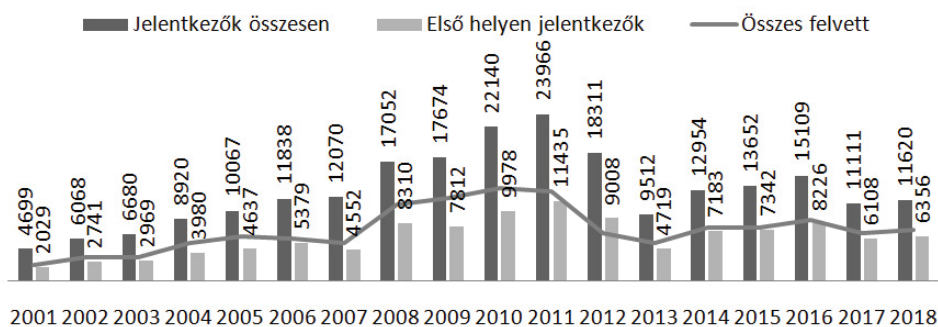
I. Az ifjúságsegítő szakképzésről számokban

Az elmúlt években, a felvételizők körében nagy népszerűségnek örvendett ez a képzéstípus, amelynek egyik oka, hogy az egyetemi képzéshez képest alacsonyabb ponthatárokkal lehetett bekerülni. Nézzük tehát meg, mit is jelent mindez számokban?

1 A KSH definíciója alapján, ifjúságsegítő az, aki „a fiatalok szociális és kulturális módszerekkel történő aktivizálását végzi. Támogatja a fiatalok érdekvédelmét, a helyi társadalomba és a helyi közösségekbe történő beilleszkedését. Segíti a szubkulturális csoportok közötti kapcsolatépítést és -tartást, valamint a párbeszéd kiépítését.

Feladatai:

1. fejlesztő, támogató, segítő tevékenység végzése;
2. a szociális segítség alapfeladatainak ellátása;
3. információs és tájékoztató, tanácsadó tevékenység végzése;
4. a fiatalok társadalmi részvételének, közösségi aktivitásának fejlesztése;
5. tevékenységi területén közreműködés a fiatalokat célzó szolgáltatások együttműködésének kialakításában, fejlesztésében;
6. adminisztrációs és dokumentációs tevékenység végzése.”



1. ábra Ifjúságsegítő szakképzésre jelentkezők és felvettek, 2001-2018 (forrás: saját szerkesztés)

Az 1. ábra három mutatószámot foglal magában: azt mutatja, hogy a 2001 és 2018 közti intervallumban hányan jelentkeztek összesen a szakképzésre, közülük hányan jelölték meg azt első helyen, valamint, hogy közülük hányan kerültek felvételre.

A vizsgált időszakban a jelentkezők számának átlaga 12.969; a legalacsonyabb érték 2001-ben volt, összesen 4.699-en, míg a legtöbben, 23.966-an, 2011-ben jelentkeztek. Jól látszik, hogy 2004-től konstans növekedés volt a jelentkezők számában, melyet a 2012-ben bevezetett keretszám-csökkentés szakított meg.

A diagram értelmezése során egyből feltűnő az arányok közti különbség: jól látszik, hogy minden évben, az összes jelentkező kb. 50%-a jelölte meg első helyen az adott felsőoktatási szakképzést, mely alátámasztja az egyetemi képzések nagyobb népszerűségét és presztízsét a felvételizők körében, valamint, hogy nagyon sokan vannak azok, akik a vágyott egyetemi képzésre való be nem kerülés esetére, „kényszer-választásként” jelölik meg ezt a képzéstípust.

Az 1. ábra nem mutatja, hogy a képzésben résztvevő hallgatók száma mekkora: 2000 és 2018 között, a különböző átalakítások (2009, 2012) és a felsorolt hibák mellett/ellenére is, a hallgatók létszáma 2005 óta 10.000 fő feletti (a 2011/12-es tanévben elérte a 21.115 főt).

II. Jogszabályi háttér²

A 2001-es keltezésű hivatalos OKJ azonosító (55 8419 02) bejegyzését követően készült el az ELTE Tanító és Óvóképző Kara kezdeményezésére és szakmai együttműködésével a vonatkozó rendelet³, amely tartalmazta az ifjúságsegítő

2 Köszönet illeti Horváth Ágnes, a *Jogszabályi háttér* és *A képzést indító intézmények, hallgatók létszáma* fejezetekben nyújtott támogatásáért.

3 7/2002. (V. 25.) ISM – OM együttes Rendelet.

szak szakmai és vizsgakövetelményeit, valamint meghatározta a szakképesítéssel betölthető foglalkozásokat⁴. E jogszabály alapján a következő években egyre több felsőoktatási intézmény (elsősorban óvó- és tanítóképzéssel, foglalkozó egyetemi/főiskolai karok) és középiskola indított ifjúságsegítő képzést.

A frissen bevezetett képzés tapasztalatait még alig összegezték, amikor beindult a felsőoktatást és a szakképzést egyaránt modernizálni szándékozó, az uniós csatlakozással nyert forrásokra támaszkodó megújítási folyamat. A Humán-erőforrás Fejlesztési Operatív Program (HEFOP) keretében mind a felsőoktatási, mind a szakképzési kiemelt projekt foglalkozott az ifjúságsegítő szakképzéssel. 2006-ban Pécsen dolgozták ki és indították el az „ifjúsági szakértő szakirányú továbbképzést” (felsőoktatási képzés a már diplomával rendelkezőknek). A képzés célja az ifjúsággal foglalkozó intézmények, szervezetek munkatársainak speciális, szakmai képzése.

Az új OKJ⁵ alapján a szakképzési struktúra szellemében alakult át az ifjúságsegítő szakképzés képzési szerkezete is.⁶

A moduláris rendszerű képzés szakmacsoport szerinti besorolása is változott: míg a korábbi a pedagógiai vonatkozást hangsúlyozta, az újabb rendszer egyértelműen a szociális szakképzés részeként jelenítette meg. Ehhez képest figyelemre méltó, hogy első helyen az „egyéb pedagógusok” foglalkozás jelenik meg a táblázatban, mint lehetséges munkakör. Az ifjúságsegítő szakképzéshez ajánlott központi program is készült.⁷

2012-ben a moduláris rendszerű képzés első képzési és szakmai vizsgáztatási tapasztalatai alapján módosult a szakmai és vizsgakövetelményeket tartalmazó rendelet, melynek alapján a 2012-ben induló évfolyamok – néhány modul összevonása révén – a korábbinál kevesebb vizsgafeladat megoldásával teljesíthetik a követelményeket, csökkentve a vizsgáztatás időtartamát is⁸. A módosítás során átdolgozásra került az ifjúságsegítő szakképesítés ajánlott központi

4 Munkakörök, foglalkozások: FEOR száma és megnevezése: 3419 – Egyéb pedagógusok, 3713 – Kulturális szervező munkatárs, 3715 – Szociális, gyermek – és ifjúságvédelmi ügyintéző

5 1/2006 (II.17) OM rendelet.

6 A szakképesítés azonosító száma: 55 762 01 0000 00 00. A szakmai és vizsgakövetelmények (15/2008. (VIII. 13.) SZMM rendelet, illetve 18/2009. (IX. 10.) SZMM rendelet) szerint a FEOR besorolás: 3419 – Egyéb pedagógusok. A szakképzettséggel betölthető egyéb munkakörök: 3315 – Szociális és gyermekvédelmi ügyintéző, 3311 – Szociális asszisztens, 3412 – Gyermek – és ifjúsági felügyelő, 3713 – Kulturális szervező munkatárs, 3719 – Egyéb kulturális foglalkozások.

7 A Magyar Közlöny 2008/133. szám (IX. 12.) Hivatalos értesítő 6268 oldalán a 2008/37. számában közleményként, jóváhagyási szám: 14430-2/2008).

8 Az emberi erőforrások minisztere 4/2012. (VI. 12.) EMMI rendelete módosította a szociális és munkaügyi miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről szóló 15/2008. (VIII.13.) SZMM rendelet 2. számú mellékletében az ifjúságsegítő szakképzésre vonatkozó szabályozást.

programja is. A vonatkozó információk megjelentek a szakképzést akkoriban irányító Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet (később: Nemzeti Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet, majd az Emberi Erőforrások Minisztériumába történő beolvadással, jogutódlással megszűnő intézmény) honlapján. Az Ifjúságsegítő szakképzés 1356-06 számú modulja más szakmai és vizsgakövetelményekben, illetve ajánlott központi programban is szerepel, így a módosítás – a Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet Képzési Igazgatóságának illetékes képviselőjével folytatott előzetes egyeztetés alapján – ezt a modult nem érintette, viszont ebben a dokumentumban már szerepelt a foglalkozás, a munkakör megjelölésénél a 3515-ös FEOR számú ifjúságsegítő bejegyzés szerepelt.⁹

Még ugyanebben az évben felsőfokú ifjúságsegítő szakképzés helyébe a megjelent felsőoktatási szakképzés lépett, amely szerint az ifjúságsegítő képzés a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés egyik szakirányaként indítható, tehát a korábbi önállósága megszűnt. A szakképzettség megnevezése ifjúságsegítő asszisztensre változott, ami az azonos nevű alapképzések (BA) megléte esetén indokolt, az ifjúságsegítők esetében azonban az asszisztensi besorolás – alapképzés hiányában – presztízsveszteséget jelenthet a képzésben résztvevők és a végzettek számára a korábbi OKJ-s képzésben végzettekhez viszonyítva.

A képzés jellemzői

A képzési terület és a képzési ág többirányú (társadalomtudomány, pedagógia, bölcsészettudomány) meghatározása lehetőséget adott arra, hogy több képzési területen alapképzést végző intézmények is akkreditáltassák a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzést. A társadalomtudomány, pedagógusképzés és bölcsészettudomány együttes megjelenítése jól tükrözi a szakma és a képzés komplexitását (Nagy, 2014; Nagy, 2016), és előrevetíti, illetve alátámasztja azt a dilemmát, amely az ifjúságsegítő alapképzés (BA) képzési és kimeneti követelményeinek meghatározásánál jellemezte az intézmények közötti egyeztetési folyamatot.¹⁰

9 Jellemző munkakörök: Gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, Gyermekvédelmi felügyelő, Ifjúsági asszisztens, Ifjúsági referens, Ifjúságnevelési munkatárs, Közösségfejlesztő asszisztens, Közösségi asszisztens, Közösségi gyermekgondozási tanácsadó, Rehabilitációs nevelő, segítő.

A szakképzettséggel betölthető egyéb munkakörök FEOR száma és megnevezése: 3511 – Szociális segítő, 3513 – Szociális gondozó, szakgondozó, 3410 – Oktatási asszisztens, 3719 – Egyéb művészeti és kulturális foglalkozású, 3910 – Egyéb ügyintéző, 2499 – Egyéb szakképzett oktató, nevelő

10 A felsőoktatási szakképzettséggel legjellemzőbben betölthető FEOR szerinti munkakör(ök): Szociális munka szakirányon: 3221 Irodai szakmai irányító, felügyelő, 3511 Szociális segítő, 3512

A szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzésnek a befogadó szakokhoz való illeszkedése – a képzési és kimeneti követelményekben szereplő besorolási szakok szerepeltetése ellenére – sem egyértelmű, így a felsőoktatási szakképzésben megszerezhető kreditek beszámítása több területen és képző intézményben csak erős kompromisszumok révén volt megoldható. Ennek ellenére a korábbi ifjúságsegítő felsőfokú szakképzést folytató felsőoktatási intézmények egymás után akkreditáltatták az új felsőoktatási szakképzést, a képzésben érintett hallgatók létszáma azonban drámaian csökkent. Az OKJ átalakítása, a korábbi ifjúságsegítő szakképzés státuszának változása önmagában is indokolta volna az ifjúságsegítő alapképzés (BA) létesítését, hisz így lehetővé vált volna a felsőoktatási szakképzésben már megszerzett kreditek jogszabályban előírt módon történő beszámítása.

2015-ben a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzést is érintő újabb képzési szerkezetátalakítás következett be: a felsőoktatási képesítési jegyzék¹¹ nem tartalmazta a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzést, viszont új alapképzési szakot, a közösségszervezés alapszakot jeleníti meg, melynek egyik szakiránya az ifjúsági közösségszervezés.¹²

III. A képzést indító intézmények, a hallgatók létszáma

Az ifjúságsegítő szakképzés indulásakor, 2003-ban mindössze 14-en kezdték meg a tanulmányaikat, majd a következő években ütemesen nőtt a képző intézmények és a képzésben érintett hallgatók száma is, így 2008-ban és az azt követő három évben már több mint 600-an nyertek felvételt a képzésre. 2011 után kezdődött a visszaesés, aminek nyomán 2013-ban már csak 128-an kezdték meg a tanulmányaikat a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzésben. A következő táblázat¹³ az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzések (nappali, levelező, távoktatás, állami finanszírozással illetve költségtérítéssel) képzőintézményeit és az oda felvételt nyert hallgatók számát tartalmazza, 2005 és 2016 között.

Nevelőszülő, főállású anya, 3520 Munkaerőpiaci szolgáltatási ügyintéző, 3639 Egyéb máshova nem sorolható üzleti jellegű szolgáltatás ügyintézője.

Ifjúságsegítő szakirányon: 2499 Egyéb szakképzett oktató, nevelő, 3515 Ifjúságsegítő, 3410 Oktatási asszisztens, 3719 Egyéb művészeti és kulturális foglalkozású, 3910 Egyéb ügyintéző.

11 A felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről szóló 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelet.

12 A közösségszervezés alapszak képzési és kimeneti követelményei a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet 1. mellékletében jelentek meg.

13 A táblázat „frissített”, mely Monostori Ádám – Monostori Éva – Nyári Kitti: Szakmai képzés – elhelyezkedés című munkájából lett átvéve.

Az Educatio Nonprofit Kft. adatai alapján 2005 és 2016 között a felsőoktatási képzési helyekre összesen 4.484 hallgató nyert felvételt, a legnagyobb hallgatói létszámok a Pécsi Tudományegyetem (523), az ELTE (509), a Szegedi Tudományegyetem (498), az Esterházy Károly Főiskola - Eger (392), a Kaposvári Egyetem (349) képzését jellemzik, ezeket követi Kecskeméti Főiskola (316) és a Nyíregyházi Főiskola (254).

További ifjúságsegítő képzés indító közoktatási képzőhelyek:

- Zöld Kakas Líceum Mentálhigiénés Szakközépiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény (Budapest), OM azonosító: 101671,
- Atalanta Üzleti Szakközépiskola (Budapest) OM azonosító: 101488,
- „Schola Europa Akadémia” Szakközépiskola (Budapest) OM azonosító: 013821.^{14 15}

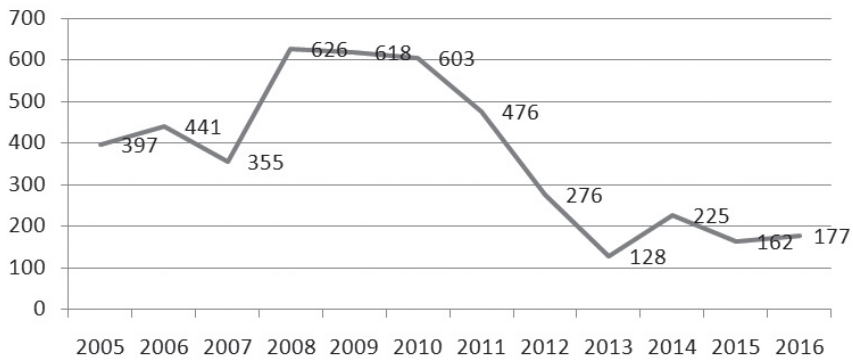
Intézmény	Település	2005	'06	'07	'08	'09	'10	'11	'12	'13	'14	'15	'16	Σ
Apor V. Kat. Főisk.	Budapest	0	0	0	7	11	0	0	0	0	0	0	0	18
Debreceni Egyetem	Debrecen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	0	0	15
Debreceni Egyetem - EK	Nyíregyháza	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0	10
Debreceni Egyetem - GYFK	Hajdúböszörmény	0	0	0	0	0	0	31	7	16	19	12	0	85
Debreceni Ref. Hittudományi E. ¹²	Debrecen	0	0	13	26	27	37	32	35	15	12	9	7	213
Eötvös József Főiskola	Baja	48	29	23	37	29	26	25	15	0	0	0	0	232
ELTE	Budapest	48	52	38	34	78	86	70	36	0	10	25	32	509
Eszterházy K. Főiskola	Eger	69	64	56	47	50	48	40	18	0	0	0	0	392
Kaposvári Egyetem	Kaposvár	53	30	34	50	37	33	32	15	18	16	15	16	349
Károli Gáspár Református Egyetem	Budapest	0	0	0	0	8	19	7	14	35	48	35	33	199

14 A képző intézmények legrészletesebb felsorolása és a vizsgákra vonatkozó adatok a Mobilitás honlapján érhetőek el.

15 Korábban Kölcsey Ferenc Református Tanárképző Főiskola

Károli G. Ref. Egyetem	Nagykőrös	0	0	0	0	0	0	0	0	13	13	4	8	3	41
Kecskeméti Főiskola	Kecskemét	0	17	14	38	66	51	39	21	0	20	21	29	316	
Kodolányi János Főiskola	Budapest	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9	5	0	15	
Miskolci E. - CTFK	Sárospatak	32	23	18	66	0	0	14	0	0	0	0	0	153	
Nyíregyházi Főiskola	Nyíregyháza	16	22	20	36	57	67	23	13	0	0	0	0	254	
NyME – AK	Győr	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21	0	0	21	
NyME – MNSK	Szombathely	0	0	17	15	44	33	29	0	0	0	0	0	138	
Pécsi TE	Pécs	121	74	65	51	48	55	32	19	21	21	0	16	523	
Pécsi TE IGYK	Szekszárd	10	15	12	12	15	14	11	13	9	10	0	1	122	
Pető András Főiskola	Budapest	0	0	0	0	12	27	15	15	0	0	0	0	69	
Széchenyi I. Egyetem	Győr	0	0	0	0	12	30	23	13	0	0	0	14	92	
Szegedi TE	Szeged	0	115	45	115	80	40	30	15	0	0	32	26	498	
Szent István Egyetem	Gyula	0	0	0	1	3	7	4	0	0	0	0	0	15	
Szent István Egyetem	Jászberény	0	0	0	62	12	10	11	0	0	0	0	0	95	
Szent István E. - PK	Szarvas	0	0	0	26	20	17	6	14	0	10	0	0	93	
Szent István Egyetem	Szolnok	0	0	0	3	9	3	2	0	0	0	0	0	17	
Σ		397	441	355	626	618	603	476	276	128	225	162	177	4484	

1. táblázat: Ifjúságsegítő szakképzésre felvételt nyert hallgatói létszám felsőoktatási intézmények szerint (forrás: frissített, Monostori Ádám – Monostori Éva – Nyári Kitti: Szakmai képzés – elhelyezkedés)



2. ábra: Az ifjúságsegítő képzésen résztvevők számának alakulása, 2005-2016 (forrás: saját szerkesztés)

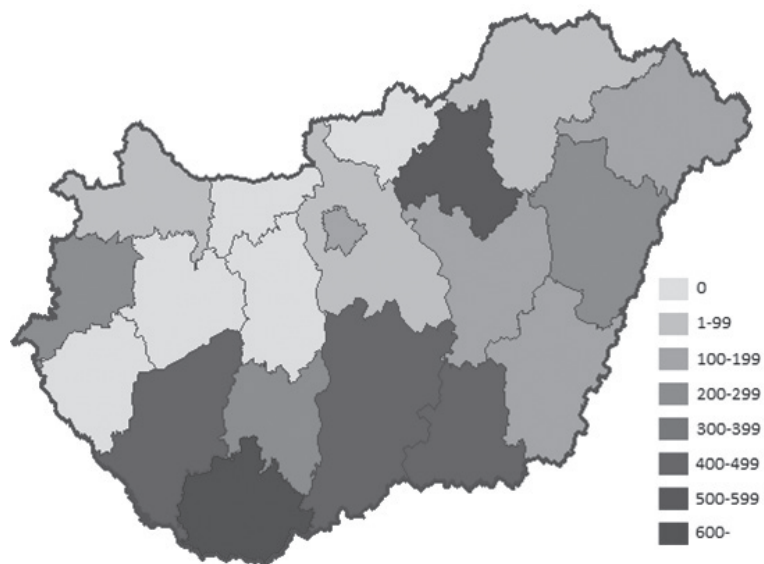
Ha megnézzük az ifjúságsegítő képzésen résztvevők számának alakulását, az némileg ellentmond a felsőoktatási képzés összességére vonatkozó adatokkal: míg általánosságban növekvő tendenciát mutatott a képzési formában résztvevők száma, addig ezen képzés esetében 2008-tól folyamatos csökkenésről beszélhetünk, mely 2014-ben mutatott csak pozitív irányú változást. Ezen csökkenés több tényezőre vezethető vissza: egyrészt a szociális szféra vonzerejének a hiányára (a minőségi oktatás és munkaerőpiaci elhelyezkedés problémája, az alacsony presztízs és javadalmazás), valamint a felsőoktatási rendszer folyamatos, de nem megfelelő átalakítására. Ezek mellett fontos megemlíteni a földrajzi különbségeket is:



3. ábra Az adott településen indult ifjúságsegítő képzések száma 2003-2014 között (db) (forrás: Monostori et al, 2015)

A 3. ábra azt mutatja, hogy a különböző felsőoktatási intézmények az adott településeken hány évben tudtak képzést indítani 2003 és 2014 között. Az ifjúságsegítő képzést nem lehetett területileg lehatárolni, rengeteg olyan település van, ahol nem volt elérhető távolságban ilyen képzés: Nógrád, Fejér, Veszprém, Komárom-Esztergom, valamint Zala megyékben a szakképzés nem került meghirdetésre.

Az ilyen nagyfokú földrajzi különbség súlyos következményekkel járt: azok a felvételizők, akik különböző okok (pl.: családi, anyagi,...) végett nem mobilisak, de érdeklődtek a képzés iránt, kénytelenek voltak egy, vagy ehhez a szakhoz hasonló, helyben elérhető képzésre jelentkezni, vagy a vágyott képzéstől teljesen elfordulni. Ez egyrészt a képzésre való jelentkezők számát is nagymértékben befolyásolta, valamint az ifjúságsegítők koncentrációját is: 2015-ben a 100.000 fő 12-29 éves népességre jutó felvételt nyert ifjúságsegítők számának országos átlaga 184, melyhez képest meglepő volt a szórás a különböző területeken: kiemelkedő a dél-dunántúli megyékben (Baranya – 663, Somogy – 449, Tolna – 223), emellett Heves (543), valamint Bács-Kiskun (440) és Csongrád megye (440). Az Észak-magyarországi régióban kifejezetten volt nagy az eltérés a megyék között: Nógrád megyében 0, Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 88, Heves megyében 543 felvett ifjúságsegítő jutott 100 ezer 12-29 éves lakosra.



4. ábra 100.000 fő 12-29 éves népességre jutó felvételt nyert ifjúságsegítők száma 2003-2014 között (forrás: Monostori et al, 2015)

A Nemzeti Felnőttképzési és Szakképzési Intézet – vizsgaszervező – OSAP nyilvántartása szerint a 2007-2012 években vizsgára jelentkezett hallgatók száma OKJ szám és képzőintézmények száma szerinti összesítésben:

Szakmacsoport megnevezés	OKJ szám	OKJ megnevezés	Képzőintézmények száma	Vizsgára jelentkezők száma	Vizsgák száma
3. Oktatás	55-8419-02	Ifjúságsegítő		775	
2006 – 2007			4	152	11
2007 – 2008			6	156	9
2008 – 2009			8	175	11
2009 – 2010			12	284	14
2010 – 2011			3	8	3
2. Szociális szolgáltatások	55-762-01-0000-00-00	Ifjúságsegítő		477	
2010 – 2011			12	194	13
2011 – 2012			18	283	19

2. táblázat: Vizsgáztatási statisztika (forrás: <https://vmy.nive.hu/>)

A táblázat adatai alapján megbecsülhető, hogy az OKJ képzési jegyzékben szereplő ifjúságsegítő szakképzésben csaknem 1300 fő¹⁶ szerzett szakképesítést, ami az ezredforduló idején indokoltá tette az önálló FEOR besorolású ifjúságsegítő szakképzés megjelenítését a foglalkozások rendszerében. Erre az akkori felügyeleti szerv, a Szociális és Munkaügyi Minisztérium államtitkára tett javaslatot a Központi Statisztikai Hivatal felé. Ennek eredményeként a FEOR 08 szociális foglalkozásokra vonatkozó rendszerezésében a 3515-ös jelzés az ifjúságsegítő foglalkozást jelenti.

IV. A javadalmazási rendszer

A Nemzeti Pályaorientációs Portál leírása szerint az ifjúságsegítő fejlesztő, támogató tevékenységet végez, akinek alapfeladatait a következőképp szedték pontokba:

- Információt gyűjt. Az ifjúságot érintő kérdésekről tájékozódik, az információkat elemzi és összefoglalja, munkája során ezeket az információkat felhasználja.
- Felvilágosítást ad a különböző támogatási ellátásokról, azok igénybevételének módjairól. Többek között az egészségügyi ellátásokról,

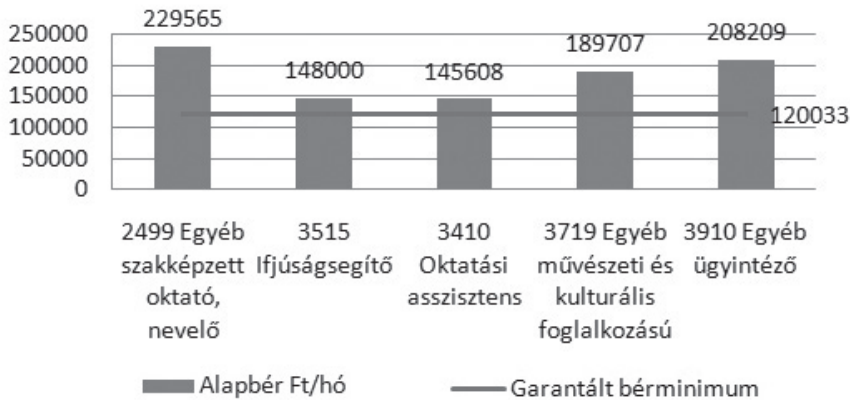
16 2013-ban és 2014-ben is volt még vizsgáztatás.

a szenvedélybetegségekkel összefüggő megelőzési és kezelési szolgáltatásokról, segítő- és krízisellátó helyekről, elérhetőségükről informálja a hozzá fordulókat.

- Pályaválasztást és elhelyezkedést segítő szolgáltatásokat nyújt. Tájékozott az iskolarendszerű és azon kívüli oktatási, képzési lehetőség terén, így a hozzá fordulóknak tanácsot és információt ad a továbbtanulási, az elhelyezkedési lehetőségekről, a munkavállalás feltételeiről, a munkanélküli ellátásokról, igénybevételük módjáról.
- Részt vesz pályázatok megírásában, lebonyolításában. Ismeri és ajánlja a hazai és uniós pályázati lehetőségeket, mobilitási programokat, ezek igénybevételéhez segítséget, támogatást ad.
- Közreműködik a szociális szolgáltatások megszervezésében, irányításában. Részt vesz prevenciós, mentálhigiénés célú programok, szolgáltatások szervezésében, működtetésében. Tapasztalatait összefoglalja és döntéselőkészítő dokumentumban a döntéshozók elé tárja.
- Szabadidős és rekreációs programokat szervez és vezet. Ezzel célja a fiatalok társadalmi részvételének, közösségi aktivitásának fejlesztése.
- Ügyviteli és ügyirat-kezelési feladatokat lát el. Adminisztrációs és dokumentációs tevékenységet végez.

Ezen feladatok ellátása a képzés mellett olyan kompetenciákat kíván, melyek hiánya a munka elvégzését korlátozza: folyamatos tájékozottságot igényel (pl.: pályaválasztásban, a szociális ellátórendszerben, pályázati rendszerben történő változásokban), kreativitást az olyan programok szervezésében, mely lehetővé teszi a minél nagyobb elérést a fiatalok körében, valamint olyan kommunikációs készséget, mely lehetővé teszi a leghatékonyabb munkavégzést az ügyfelekkel és azokkal a közvetlen és közvetett munkatársakkal, akikkel az ifjúságsegítő a munkája során kapcsolatba kerül. Ezek hiányában a segítő részben, vagy egyáltalán nem lesz képes betölteni az adott munkakört. De mi van akkor, ha valaki megfelel az ifjúságsegítői munkakör betöltéséhez szükséges feltételeknek? Vajon van-e olyan jutalmazási rendszer mögötte, hogy számára megérje a pályán maradni?

A válasz – mint bármelyik másik szociális területen betöltött munkakör esetében – az, hogy az ilyen típusú munkák esetében alapvetően nem a természetbeni kompenzáció a fő motiváló eszköz, hanem a munkavállaló személyes meggyőződésének, a társadalmi hasznosság igényének a kielégítése az elsődleges.



5. ábra Az ifjúságsegítő szakirányon végzetek által legjellemzőbben betöltött FEOR szerinti munkakörök alapbérézése (2018) (forrás: saját szerkesztés, Nemzeti Pályaorientációs Portál adatai alapján)

Az 5. ábrán azt láthatjuk, hogy a *Jogsabályi háttér* fejezetben felsorolt, az ifjúságsegítő szakirányon végzett felsőoktatási szakképzettséggel legjellemzőbben betölthető FEOR szerinti munkakörök milyen nettó bérezéssel járnak. Az ábrán piros egyenessel a 2018-as évben garantált nettó bérminimum (120.033 Ft) a megfelelő indikátora az előbb megfogalmazott állításnak, mely szerint „nem minden a pénz”.

Az „egyéb” munkakörök esetében látunk olyan összegeket, melyek a 200.000 Ft-hoz közelítenek, de ifjúságsegítőként vagy oktatási asszisztensként a bérminimumhoz közeli alapbéréket vihetnek haza a szakemberek.

Adott évi bér és kereset statisztikai adatok, 3515-ös FEOR kód alapján (átlag, Ft) ¹⁶		
Év	Bér ¹⁷	Kereset ¹⁸
2012	116 312	138 482
2013	120 258	147 511
2014	130 751	158 360
2015	129 710	155 566
2016	135 598	180 028

3. táblázat: Adott évi bér és kereset statisztikai adatok, FEOR kód alapján (forrás: saját szerkesztés)

17 Az adatközlők köre kiterjedt az 5 főt, ill. annál nagyobb létszámot foglalkoztató vállalkozásokra, valamint a nem profitorientált szervezetekre, továbbá létszám-kategória nélkül a költségvetési intézményekre. A megfigyelési körbe bekerültek a teljes-, és a nem teljes munkaidőben foglalkoztatottak.

A 3. táblázat a Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat adatai alapján készült, amely a 3515-ös FEOR kódú Ifjúságsegítőhöz bejegyzett éves átlagbér és átlagkereset összegeket tartalmazza, 2012 és 2016 között. Ha a béreket nézzük, jól látszik, hogy a vizsgált időszak alatt 14,2%-os (19.286 Ft) növekedés mérhető az utolsó évben, az elsőhöz képest. A keresetek esetében némileg jobb, ott 23,1% (41.546 Ft) a differencia a két összeg között.

Lassan és szomorúan növekvő számok ezek, melyek szintén fokozzák az ifjúságsegítői szakma presztízsének alacsony mivoltát, valamint népszerűségének csökkenését.

V. Konklúzió

„Ön szerint mely ifjúsági csoportokra fókuszál elsősorban az ifjúságsegítő?”

Az ifjúságsegítő szakember egyik legfontosabb feladata a megelőzés, ezért leggyakrabban a hátrányos helyzetű csoportok fiataljainak kiemelkedését próbálja segíteni. Ilyen csoportok lehetnek az etnikai kisebbségek, például cigány származású, vallási alapon megkülönböztetett, vagy bevándorló csoportok. Azokból a családokból, közösségekből, ahol magas a bűnelkövetés aránya, vagy gyakori a szenvedélybetegségek megjelenése, szintén jellemzően társadalmi szempontból veszélyeztetett fiatalok kerülhetnek ki.”

Ezen dialógus a Nemzeti Pályaorientációs Portálon szerepel, amely tovább árnyalja az ifjúságsegítők munkáját és annak lényegességét: olyan preventív feladatok kell elvégezniük, mely az érzékeny, leszakadó csoportokat a „veszélyeztetett státuszukból” igyekszik kimoszítani. Az ifjúságsegítő szakemberek nem megfelelő képzése és/vagy hiánya súlyos kulturális, társadalmi és gazdasági hátrányokkal jár(hat), melyet a későbbiekben orvosolni kell.

Ennek egyik megoldása a képzési forma módosítása lehet: a szakképzés, mint rendszer rejt magában „lehetőségeket” és „veszélyeket”, melyek felismeré-

18 Vállalkozásoknál, a közigazgatásban a Munka Törvénykönyve hatálya alátartozóknál és a nem profitorientált szervezeteknél: a munkavállalónak a munkaszerződésben meghatározott személyi alapbére hónapra meghatározva. Órabér esetén a havi alapbér megállapítása az évben átlagosnak tekinthető 173,8 havi fizetett óraszám figyelembe vételével történik. Közalkalmazottaknál: az illetmény (ami magába foglalja a szakmai szorzó miatti, valamint a további szakképesítésért járó illetményrészt, valamint a munkáltató döntése alapján biztosított illetményrészt és a pedagógusoknál a kötelező óraszám emelése miatt végrehajtott illetményemelést). Köztisztviselőknél: az alapilletmény, az illetménykiegészítés és a vezetői pótlék együttes összege.

19 A megfigyelt hónapban számfejtett rendszeres keresetelemek bruttó összege, melyhez hozzáadjuk az előző évi nem havi rendszerességű prémiumok, jutalmak, 13. havi fizetés 1/12-ed részét. Az egyes soroknál itt is a fentiek szerint számított súlyozott számtani átlag jelenik meg.

sével és kiaknázásával olyan háttértudást lehetne adni az ezt elvégzőknek, mellyel a munkaerőpiacon való könnyebb elhelyezkedés járna. Első körben a képzés presztízsét lehetne emelni: ez nem feltétlenül azonos a ponthatárok emelésével, de az egyetemi képzéstől elkülönülő bekerülési rendszer kiépítésével történhetne. Ennek egyik kritikája lehetne a BA képzésre való bekerülés „könnyebbsége”, de ha a felvételizők esetében a teljesített kurzusok kerülnek elszámolásra, nem maga a felvételi eljárás, ez az említett „kényszer-választást” kizárhatná, ezáltal a lemorzsolódók, szakot be nem fejezők arányát csökkentené. Létrejöhetne egy jó alap egy gyakorlatorientált, szakmailag helytálló képzés kialakítására, az órarend átalakításával, a munkaerőpiaci szereplők és szakemberek bevonásával.

Hogy ez mennyire megvalósítható? Tény, hogy a jelenlegi oktatáspolitikai intézkedések célja az, hogy az oly népszerű egyetemi képzések helyét felváltás, vagy legalábbis megközelítsék a különböző szakképzések.²⁰ Az oktatási rendszer többszöri átalakítása, a ponthatárok folyamatos növelése, az egyéb bekerülési feltételek gyakori szigorítása (pl.: nyelvvizsga), vagy a nemrég megjelent Szakképzés 4.0 stratégiája,²¹ stb. mind tudatos, ugyanakkor nem megfelelő lépések a hiányszakmák irányába való terelésnek. Ehelyett a szakma népszerűsítése, presztízsének emelése és a megfelelő javadalmazása alkalmas az effajta iránymutatásra.

Források

Felvi: *Éves statisztikák*, https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/kepzesi-szintenkent, letöltve: 2019.01.02.

Felvi: *Ponthatárok*, https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/ponthatarok, letöltve: 2019.01.03.

KSH (2000): *A teljes munkaidőben alkalmazásban állók havi bruttó átlagkeresete a nemzetgazdaságban*, http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qli012b.html, Letöltve: 2019.01.04.

20 „Az elmúlt másfél évtizedben az oktatás területén is megbomlottak az egyensúlyok. A mérleg egyik serpenyőjét nézve a fiatal korosztályok mind nagyobb hányada vesz részt a felsőfokú oktatásban. A mérleg másik serpenyőjében viszont azt látni, hogy a szakképzés nagyot veszített presztízséből, és ma már egyes szakmákban szinte minimálisra csökkent a képzésben részt vevők száma. Ezeknek az arányoknak a módosulása nélkül aligha képzelhető el gazdasági felzárkózás Magyarországon.” – részlet a Széll Kálmán terv 1.0-ból (2010).

21 Ötéves technikus képzés, mely során az ösztöndíjak és a tanulás melletti munkáért járó fizetésen kívül, az ide járó diákok felvételi nélkül juthatnának be a szakirányuknak megfelelő egyetemi szakra.

KSH: *Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere (FEOR-08)*, <https://www.ksh.hu/docs/szolgáltatások/hun/feor08/3/3515.html>, Letöltve: 2019.01.03.

Kormányportál (2010): *Széll Kálmán terv*, <http://2010-2014.kormany.hu/download/4/d1/20000/Sz%25C3%25A911%2520K%25C3%25A11-m%25C3%25A1n%2520Terv.pdf>, letöltve: 2019.01.02.

Monostori Ádám – Monostori Éva – Nyári Kitti: Szakmai képzés – elhelyezkedés (2015). In: *Miből lehetne a cserebogár? Jelentés az ifjúságügyről* in: Nagy Ádám (szerk.): 25 év – Jelentés az ifjúságügyről, ISZT Alapítvány, Iuvenis – Ifjúság szakmai Műhely, Budapest.

Nagy Ádám (2016): *Az ifjúsági munka három tradíciója és magyarországi értelmezése*, In: Nagy, Ádám (szerk.): 25 év – Jelentés az ifjúságügyről, ISZT Alapítvány, Iuvenis – Ifjúság szakmai Műhely, Budapest.

Nagy Ádám (2019): *Az ifjúságsegítő képzés elméleti legitimitása*, In: Nagy Ádám (szerk.): Egyszer volt, hol nem volt – az ifjúságsegítő képzés Magyarországon, Iuvenis – Ifjúság szakmai Műhely-ISZT Alapítvány, Budapest-Kecskemét.

Nagy Ádám (2014): *Az ifjúságsegítő*, In: Nagy, Ádám (szerk.): Ifjúságügy: ISZT Alapítvány, Budapest.

Nemzeti Adó- és Vámhivatal: *Minimálbér, garantált bérminimum*, https://www.nav.gov.hu/nav/ado/jarulek/Minimalber__garantalt_berminimum.html, letöltve: 2019.01.05.

Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat: *Éves munkaerő-piaci helyzetképek*, https://nfsz.munka.hu/Lapok/full_afsz_kozos_statiztika/full_afsz_eves_reszletes.aspx, Letöltve: 2019.01.05.

Nemzeti Pályaorientációs Portál: *Bérkereső*, <https://palyaorientacio.munka.hu/szulo/keresok/ber>, letöltve: 2019.01.02.

Nemzeti Pályaorientációs Portál: *Ifjúságsegítő*, <https://palyaorientacio.munka.hu/>, Letöltve: 2019.01.02.

Oktatási Hivatal: *Felsőoktatási statisztikák*, https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statiztikak, letöltve: 2019.01.04.

Reisz Terézia (2012): *A felsőfokú szakképzés dilemmái TÁMOP-5.4.4-09-C-2009-0008 „Reflektív szociális képzési rendszer a 21. században” projekt*, <http://reflektiv.hu/esemenyek/tananyagfejlesztes-osszehangolasa-a-munkaero-piaci-elvarasokkal-munkaero-piaci-szereplok-bevonasa-a-tananyagfejlesztesbe>, Letöltve: 2019.01.04.

Jogszabályok

7/2002. (V. 25.) ISM OM együttes rendelet. az ifjúságsegítő szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményeinek kiadásáról

15/2008. (VIII. 13.) SZMM rendelet a szociális és munkaügyi miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről

18/2009. (IX. 10.) SZMM rendelet a szociális és munkaügyi miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeinek kiadásáról szóló 15/2008. (VIII. 13.) SZMM rendelet módosításáról

139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelet a felsőoktatásban szerzhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről

18/2016. (VIII.5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről

Horváth Ágnes

Az ifjúságsegítő képzőhelyek és fórumok

Az ifjúságsegítő képzést folytató intézmények között a képzés másfél évtizede alatt példaértékű szakmai együttműködés alakult ki, amely egyes időszakokban kiterjedt a felügyeleti szerv és a szakmához kapcsolódó háttérintézmény közreműködésére is. Országos szinten megkönnyítette a kapcsolatépítést, hogy az ifjúságsegítő képzést folytató intézmények társadalomtudományi tanzsékei, intézetei között már korábban meglévő szakmai munkaközösség tagjai közül többen érdekeltek voltak az ifjúságsegítő képzésben is, így ismerős szakembergárda tudta megvitatni a képzés aktuális kérdéseit az intézmények fórumain. Az első, az Országos képzési Jegyzékben megjelent szakmai és vizsgakövetelmények¹ egyértelmű információkat adtak az indítást vállaló intézményeknek, az informális tapasztalatcsere azonban sokak számára jelentett segítséget a képzés és különösen a vizsgáztatás megszervezésénél. Az akkoriban még létező Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat (később Igazgatóság különböző kormányzati szervekhez tartozóan) a kezdetektől a megszűnéséig részt vett az ifjúságsegítő képzést folytató intézmények közötti formális kapcsolatok kiépítésében és fenntartásában. A képzéshez szükséges szakmai kapcsolatrendszer kiépítését is szolgálták azok a kiadványok, amelyek a szakmai ismeretek elsajátítását és a szakmai vizsgára való felkészítést szolgálták, bemutatóikon megjelentek a képző intézmények képviselői (Kátai, 2006; Nagy, 2007; Bauer-Nagy 2008).

I. Képző intézmények közötti szakmai kapcsolatok

Az első hivatalos, intézményközi szakmai kapcsolatfelvételre 2006 februárjában került sor egy Kunbányán rendezett szeminárium keretében. A résztvevők a következő intézményeket képviselték: Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Kar, Pécsi Tudományegyetem (két kar), Szegedi Tudományegyetem.

¹ 7/2002. (V. 25.) ISM-OM együttes rendelet az ifjúságsegítő szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményeinek kiadásáról

Kaposvári Egyetem. Más intézmények szakképzésért felelős oktatói is meghívták, így a szeminárium összefoglalása hozzájuk is eljutott².

Az egyes képzési helyek ismertették sajátosságaikat, a képzés meghonosításának körülményeit, törekvéseiket, terveiket. Rögzítették, hogy számtalan elágazásra és szakosodásra van szükség és lehetőség.

„Főbb lehetséges indokok a képzés elindítása kapcsán:

- Szakmai elhivatottság;
- Regionális igények;
- Normatív finanszírozás – hallgató = egyetemi túlélés.

Amennyiben ezek a szempontok nem együttesen vannak jelen, úgy a folyamat szükségszerűen 'elbillen'." (NIIDK, kézirat)³. A képzéssel kapcsolatos kérdésfeltevések, dilemmák, indokok végigkísérik a másfél évtized összes hányattatását a szakmai elismertségtől kezdődően a képző intézmények sajátosságainak érvényesüléséig.

2006-ban indult az a Humán-erőforrás Fejlesztési Operatív Program⁴, amelyben a pedagógusképzési szakbizottság az akkor ehhez a képzési területhez tartozó, alig páréves tapasztalattal rendelkező képzés áttekintésére, közös szakmai továbbfejlesztésére vállalkozott. A munkacsoportot a szakképzést alapító Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar szakfelelőse és egyik oktatója vezette, tagjai a Nyugat-Magyarországi Egyetem, a Kecskeméti Főiskola, a Kaposvári Egyetem, valamint a Károli Gáspár Református Egyetem oktatói, szakfelelősei voltak.

A munkacsoport országos és nemzetközi összehasonlításban vizsgálta az ifjúsági szakemberek munkája iránti társadalmi igényt, a képzés utáni elhelyezkedés lehetőségeit, a mintatanterv elemeit, az egyes tantárgycsoportokhoz rendelhető

2 A találkozón felvetett témák a következő években rendszeresen felmerültek, újrafogalmazódtak, így érdemes felidézni az alapvetéseket. „Témakörök:

- Felnőtté válás – sikeresség; felnőtttség, mint fogalom – szocializációs szempontok (meglévő kompetencia, ezen kompetenciák erősítésének képessége)
- Elmélet - gyakorlat
- NIIDK helyzete jelenleg
- Ifjúságsegítő szakma - képzési kimenetek: hol jelenik, jelenhet meg az ifjúságsegítő?
- Egyes képzési helyek sajátosságai, miértjei, képzési filozófiája, motívumai, szempontjai, egyes stúdiumok
- NIIDK lehetséges funkciói (elvárások, részvétel, kölcsönfolyamatok), lehetséges felhasználók, utak, nyilvánosság, politikusok, NIIDK és a Mobilitás”

3 Az említett NIIDK végül a Mobilitás keretében megvalósult NIIDA (Nemzeti Ifjúsági Információs és Dokumentációs Adattár) előfutára, a mely a találkozón elhangzottaktól eltérő struktúrában valósult meg.

4 HEFOP 3. 3. 1-P-2004-09-0150/1.0 pályázat

kreditek számát, valamint összesítette a szakmai és vizsgakövetelményekben rögzített kompetenciák tantárgyankénti felosztását az alábbiak szerint:

Tantárgyak	Kredit	Képesítési követelményben meghatározott kompetenciák teljesülése			
		Közös kompetenciák az ifjúságszolgáltató felsőfokú szakképzés és a tanító BA képzési ágon	Ismeretekhez kapcsolódó kompetenciák	Ismeretek alkalmazásához kapcsolódó kompetenciák	Szakmai attitűdökhöz és magatartáshoz kapcsolódó kompetenciák
Ifjúsági stúdió- umok	14 kr	Közösség-szervezési, csoportkohéziós ismeretek, egészségügyi ismeretek, elkötelezettség az egészségfejlesztés iránt.	Képes Magyarország és az Európai Unió ifjúságpolitikai rendszerének, ifjúságszociológiai kutatásainak ismeretében az ifjúságot érintő politikai alapelvek, intézmények, folyamatok tárgyilagos értelmezésére. Ismeri az egészségfejlesztés módszereit, a függőségek megelőzésének lehetőségeit.	Képes Magyarország és az Európai Unió ifjúságpolitikájának alakításában való részvételre, az alapvető közéleti kompetenciák erősítésére. Alkalmazza az ifjúsági tanácsadás módszereit. Az ifjúsági közösségek létrejöttében kezdeményezni, a szervezetekhez való kapcsolódásban segíteni képes, különös tekintettel a drogpreevencióra.	Önálló kezdeményező-képességét, határozott fellépését, szervező-képességét, interperszonális rugalmasságát a hazai és a nemzetközi kapcsolatok építésében, a mobilitás ösztönzésében hasznosítja. Ismeri a közösségi feladatokat a hazai és a nemzetközi ifjúsági szervezetekben, képes alkotó közreműködésre.
Andragógiai, oktatásszervezési alapismeretek	15 kr	Munkajogi, szervezési és ügyviteli ismeretek, munkaerőpiaci tájékozottság, pályázati és projektmenedzseri ismeretek	Munkaerőpiaci tendenciák (igények és elvárások) felismerése, pályázatiírói és projektmenedzselési képességek.	Képzések kialakítása és szervezése, képzési információk közvetítése, pályázatiírás, menedzsment.	Versenyképesség, alkalmazkodás, vállalkozókedv, együttműködési készség, team-munkára való alkalmasság.

Tantárgyak	Kredit	Képesítési követelményben meghatározott kompetenciák teljesülése			
		Közös kompetenciák az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés és a tanító BA képzési ágon	Ismeretekhez kapcsolódó kompetenciák	Ismeretek alkalmazásához kapcsolódó kompetenciák	Szakmai attitűdökhöz és magatartáshoz kapcsolódó kompetenciák
<p>Gyakorlati modul</p> <p>Választható szakmai modul:</p> <p>Válsághelyzetben lévő fiatalok segítése</p> <p>Érdekegyeztetés, érdekvédelem</p> <p>Nemzetközi kapcsolatok</p> <p>Animáció</p>	38 kr	<p>A szabadidő tervezésére, közösségi szervezésére és irányítására vonatkozó ismeretek.</p> <p>Közösségépítési ismeretek, a kulturális terek közösségi szerepének ismerete.</p> <p>A gyermekek és az ifjúság jogainak érvényesítésére való felkészültség.</p> <p>A hátrányos helyzet és a válsághelyzet felismerésére, kezelésének segítésére való felkészültség.</p> <p>Nyitottság nemzetközi kapcsolatok teremtésére.</p>	<p>Kommunikációs, kapcsolatteremtő, konfliktuskezelő, szervező, irányító és dokumentációs képesség.</p> <p>Képesség a konkrét ifjúsági szervezési feladatok megoldására (táborszervezés, sport- és szabadidős tevékenység, kulturális animáció).</p> <p>Az ifjúsági érdekvédelem gyakorlata. Érdekegyeztetés a különböző társadalmi csoportok között.</p> <p>A válsághelyzet kezelésére hivatott intézményes segítség közvetítésére való felkészültség.</p> <p>Képesség a nemzetközi kapcsolatok kiépítésére és fenntartására.</p>	<p>Az ifjúsági munka tervezésére, szervezésére, a tanulási folyamatok irányítására a tanulási alapkészségek, képességek fejlesztésére való felkészültség.</p> <p>Képesség a szabadidő-szervezési, kulturális személyiségfejlesztő feladatok ellátására.</p> <p>Táborszervezési ismeretek alkalmazása. Jogérvényesítés a gyakorlatban.</p> <p>Eltérő kultúrájú és társadalmi helyzetű csoportok közötti közvetítés képessége, különböző nemzetiségű egyének és csoportok közötti kapcsolatteremtés és kapcsolat fenntartás képessége.</p>	<p>Sikerorientált-ság, ugyanakkor saját tevékenységük kritikus értékelésének képessége.</p> <p>A program-szervezéshez szükséges kreativitás és innovációs képesség.</p> <p>Szervezési és vezetési ismeretek alkalmazásában való rátermettség.</p> <p>Kompromisszum-készség, empátia, mediális kapcsolatok gyakorlásának képessége.</p> <p>Idegen nyelven történő kommunikáció képessége.</p>

1. táblázat: Képesítési követelményekben meghatározott kompetenciák (forrás: saját szerkesztés)

A kompetenciák ilyenén felosztása már előrevetítette azt a szakmai követelményrendszert, melyben a kompetenciaalapú megközelítés a domináns elem, de ahol a kompetenciák felsorolása a kiindulópont, amelyhez meg kell találni a kialakításuk és fejlesztésük szempontjából optimális tantárgystruktúrát.⁵

A képző intézmények közötti kapcsolati háló kiépülése mellett azonban fontos volt a szakmai kapcsolatok szélesebb spektrumának kialakítása is, elsősorban az ifjúságügyhöz kapcsolódó szakmai hálózatok és az akkori felügyelő szerv, a Szociális és Munkaügyi Minisztérium (korábban Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium), és a hozzá tartozó háttérintézmény révén.

A Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat (MOISZ) munkatársai 2005-től fokozatosan kiépítették a szakmai kapcsolatokat a képző intézményekkel, amit a képzés kiszélesedése különösen hangsúlyossá tett. A MOISZ munkatársai meglátogatták az adott régió ifjúságsegítőket képző intézményeit, beszélgettek az aktuális ifjúságpolitikai problémákról, a képzés felelősei meghívást kaptak a Mobilitás székhelyen, a Budapesti Európai Ifjúsági Központban szervezett országos rendezvényekre, szakmai programokra. 2007-től a Mobilitás megszervezte az ifjúságsegítő képzést folytató intézmények szakfelelőseinek szakmai műhelyét (IS Műhely), ahol a képzésben érintett intézmények szakfelelősei megvitathatták a képzéssel, vizsgáztatással, gyakorlati képzőhelyekkel kapcsolatos aktuális feladatokat. Ez a fórum kulcsszerepet játszott a képzési programok átalakításával kapcsolatos folyamat kommunikációjában. 2006-ban ugyanis megjelent az új Országos Képzési Jegyzék, ahol az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés is bekerült a moduláris rendszerű szociális képzések szakcsoportjába, ami a képzési és kimeneti követelmények gyökeres átalakítását és új képzési program készítését jelentette az intézmények számára.⁶ A szakmai és vizsgakövetelmények, valamint az ajánlott központi program kidolgozásánál fontos segítséget jelentett a műhely tagjaival, illetve az ifjúsági szakma képviselőivel való folyamatos konzultáció (Horváth, 2007, 2008, 2011).

A képzőintézmények jelentős része számára komoly kihívást jelentett a képzés tudományági besorolásának változása: a kezdeti erőteljes pedagógiai orientáció helyét a közös, a „Szociális segítség alapfeladatai” című képzési modul vette át, melynek oktatására, vizsgakövetelményekben meghatározott kompetenciák fejlesztésére kevésbé voltak felkészülve a korábban többnyire pedagógusképességgel, illetve művelődésszervező képességgel foglalkozó intézmények. Ugyanakkor minden érintett elismerte, hogy a szakképesítés birtokában végzendő

5 Az ifjúságsegítő akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés ki- és átdolgozása – pályázati dokumentuma alapján.

6 76/2006. (IV.5.) Korm. rendelet 3-5. § - a felsőfokú szakképzés rendje.

feladatok tükrében kialakított kompetencia-rendszer, a gyakorlati jellegű feladatokat preferáló vizsgáztatás hatékonyabb képzést eredményezhet.

2007 és 2012 között összesen 15 alkalommal szervezte meg a Mobilitás a képző intézmények találkozóját, utána a szervező szerepét átvették az EMMI Ifjúsági Főosztályának munkatársai. A moduláris képzési struktúrára való áttérés különösen fontossá tette ezeket a fórumokat, ahol a képző intézmények szakfelelősei a minisztériumok (SZMM, NGM) és a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési intézet munkatársaival is konzultálhattak. A műhelyek alkalmával a képzés folyamatával, a vizsgáztatás tapasztalataival kapcsolatos kérdéseket vitathatták meg a résztvevők, de tájékoztatást kaptak a hazai és nemzetközi ifjúságpolitikai fejleményekről is (pl. Nemzeti Ifjúsági Stratégia, Európai Ifjúsági Stratégia, aktuális rendezvények, kiadványok stb.) Az itt létrejött szakmai kapcsolatok kiindulópontjává váltak a következő években kialakított pályázati és konzorciumi együttműködéseknek.

A Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat (majd NCSSZI – Mobilitás Országos Ifjúsági Igazgatóság) – a Magyar Pedagógiai Társasággal együtt – konzorciumi partnerként vett részt a Kecskeméti Főiskola által koordinált TÁMOP-5.4.4-09/2-C-2009-0002 „Az ifjúságsegítő képzés interprofesszionális fejlesztése” című pályázat megvalósításában 2010-2012 között. Együttműködő partnerek:

- Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar – Budapest
- Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola – Debrecen
- Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ Andragógiai Intézet – Szombathely
- Excenter Kutatóközpont

A tananyagfejlesztésben, illetve a tananyagok kipróbálásában részt vállaló további intézmények:

- Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar – Szarvas
- Eszterházy Károly Főiskola – Eger
- Pécsi Tudományegyetem – Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar
- Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete – Budapest
- Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ – Szombathely
- Szegedi Tudományegyetem – Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

A projekt keretében – a tantervi egységek és tananyagok fejlesztése mellett – a legperspektivikusabb eredmény annak a kompetenciahálónak az összeállítására volt, amely a későbbiekben a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés, majd az ifjúságsegítő BA alapképzés képzési és kimeneti köve-

telményeinek meghatározásánál is kiindulópontot jelentett. A dokumentum bevezetője máig érvényes módon foglalja össze az ifjúsági munka komplexitását, így kiindulópontja lehetett a későbbi felsőoktatási szakképzés, majd az alapképzés képzési és kimeneti követelményeiben szereplő kompetenciák összeállításának:

„Az ifjúságsegítő szakember elkötelezetten, alkalmazásra érett módon, ismeri az ifjúsághoz tartozó egyének, csoportok

1. jellegzetes pszichikus megnyilvánulásait, jellemzőjét (működését) – Pszichológiai-fejlődéslélektani, szociálpszichológiai kultúrája van;
2. a vonatkozó generációk kulturális sajátosságait – Kulturális antropológiai kultúrája van;
3. a generációhoz tartozó egyének, csoportok illeszkedését a társadalom szövetébe, kapcsolatait, értékeit, aspirációit, hátrányait, esélyeit, struktúráit – Szociológiai kultúrája van;
4. átgondolt fejlesztési, beavatkozási stratégiákat képes megtervezni, gazdag módszertárral érvényesíteni, s értékelni a generációhoz tartozó egyének, csoportok (különböző) eseteire – Pedagógiai, andragógiai, kulturális mediátori, „rekreátori” kultúrája van;
5. ismeri a generáció érdekrendszerét, ezen érdekrendszer érvényesítési esélyeit, korlátait, jogszabályi környezetét, azt a politikai mezőt, melyben a generációs érdekek – egyeztetve más érdekekkel – érvényesíthetők, érvényesítendők – Jogi-politológiai, (köz)igazgatási, adminisztrációs és gazdasági kultúrája van.” (Trencsényi, 2019)

A kompetenciaháló alapján kialakított képzési struktúra szakmai tanegységeihez kapcsolódóan összesen 12 tantervi egység és az ahhoz kapcsolódó tananyag készült el: Egyéni autonómia, Emberi jogi nevelés, Fiatalok társadalmi részvétele és érdekképviselete, Helyi ifjúsági munka, Ifjúsági közösségfejlesztés, Ifjúsági projekt- és szervezetmenedzsment, Jövőtervezés, Nem formális tanulás, Önkéntesség és önszerveződés segítése civil ifjúsági munka, Személyes ifjúságsegítés, Társadalmi sokféleség és interkulturalitás, Virtuális ifjúsági munka⁷.

A program két éve alatt emellett három kutatás zajlott az Excenter Kutatóközpont közreműködésével (Székely-Nagy, 2011; Székely-Nagy, 2010) és három műhelykonferenciára került sor. A Mobilitás szervezésében valamilyen tananyaghoz kapcsolódóan létrejöttek 30 órás képzések, három IS Műhely értekezletet koordináltak, 2011-ben pedig az ifjúságsegítő hallgatók számára gyakorló helyet adó intézmények, szervezetek szakembereinek négy régióban műhelynapot tartottak (Pécs, Győr, Kecskemét, Debrecen).

⁷ Nem véletlen mutat nagyfokú egyezést az Ifjúságügy kötettel (Nagy, 2014).

A projekt eredményei épphogy nyilvánosságra kerültek, amikor ismét átalakult az érettségire épülő szakképzések rendszere, amelynek révén az ifjúságsegítő szakképzés kikerült az Országos képzési Jegyzék kínálatából, az utolsó évfolyam a moduláris rendszerű szakképzésben 2012 szeptemberében kezdhetette meg tanulmányait. 2012 augusztusában, a Mobilitás által utolsóként szervezett, de már az EMMI épületében tartott IS Műhely megbeszélésén első olvasatban megismerhették a képző intézmények jelen lévő képviselői az új képzési rendszer szerinti Szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés képzési és kimeneti követelményeinek tervezetét. A dokumentum a vonatkozó⁸ struktúrát már tartalmazta, de a részletes leírás később jelent meg. Ugyanakkor a képzést indítani szándékozó intézményeknek rendkívüli gyorsasággal be kellett adni a Magyar Akkreditációs Bizottsághoz a szakképzés indítási dokumentációját, amely a korábbinál sokkal részletesebb előzetes kidolgozást igényelt (gyakorlatilag az alapképzési szakoknak megfelelő formátumban).

A műhelyen elhangzottak alapján – az EMMI munkatársainak segítségével – sikerült elérni, hogy a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés ifjúságsegítő szakiránya több képzési területhez is kapcsolódjon (társadalomtudomány, pedagógusképzés, bölcsészettudomány), ezáltal az intézmények szélesebb köre meghirdethesse a képzést. A műhely ezen fórumán résztvevő lehetséges képző intézmények: Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Kecskeméti Főiskola, Mozgásszerűltek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete, Nyugat-magyarországi Egyetem, Pécsi Tudományegyetem (két kar), Széchenyi Egyetem, Szegedi Tudományegyetem.

A képzési és kimeneti követelmények ifjúságsegítő szakirányra vonatkozó kompetencialistájába a szakmai egyeztetés során több elemet sikerült átemelni a TÁMOP-5.4.4-09/2-C-2009-0002 projekt keretében kidolgozott és alkalmazott kompetenciahálóból. A KKK véglegesítését célzó szakmai egyeztetés végül a Szegedi Tudományegyetem képzési felelősének irányításával zajlott, a munkálatokban az Eötvös Lóránd Tudományegyetem, a Debreceni Református Hittudományi Egyetem, a Kecskeméti Főiskola, a Nyíregyházi Főiskola, a Pécsi Tudományegyetem, illetve a Széchenyi Egyetem részéről delegált kollégák vettek részt.

Az ifjúságsegítő képzés többszöri átalakítása, a képző intézmények közötti szakmai fórumok, pályázati együttműködések tapasztalatai megerősítették az igényt az ifjúságsegítő BA alapképzési szak képzési és kimeneti követelményeinek kidolgozására. A szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés befogadó szakjai körüli huzavona, a több képzési irány megjelölésének szán-

8 230/2012 (VIII.28.) kormányrendelet szerinti.

déka és lehetősége még fontosabbá tette, hogy BA szinten legyen egyértelmű befogadó szak, ami értelemszerűen indukálta az ifjúságsegítő alapképzési szak létesítését. Erre az akkori jogszabályok potenciális képző intézmények közötti konzorciumi együttműködés keretében adtak lehetőséget, tehát adódott a lehetőség a szorosabb és hivatalosabb együttműködésre. Az is világos volt, hogy az ifjúságsegítő képzésben már tapasztalatot szerzett, tekintélyes intézmény legyen a konzorcium vezetője, így lett a Szegedi Tudományegyetem a kezdeményező, ahol a képzést felvállaló tanszék vezetője és az egyetem rektora is támogatta az együttműködést.

Az ifjúságsegítő BA alapképzési szak képzési és kimeneti követelményeinek kidolgozásában a Debreceni Református Hittudományi Egyetem, az Eötvös József Főiskola, az Eötvös Lóránd Tudományegyetem, a Károli Gáspár Református Egyetem, a Kecskeméti Főiskola, a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete, a Nyíregyházi Főiskola, a Nyugat-magyarországi Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem, a Szent István Egyetem vettek részt. A Széchenyi Egyetem kezdetben aktívan közreműködött a szakmai anyag kidolgozásában, viszont a képzési terület meghatározása körüli vitás kérdések megoldatlansága miatt menet közben kivált a konzorciumból. A partnerek között konstruktív együttműködés és korrekt munkamegosztás alakult ki, vita egyedül a képzési terület szerinti besorolás kérdésében alakult ki: a pedagógusképzés vagy társadalomtudományi képzési terület dilemmáját a felsőoktatási szakképzés többirányú befogadó szakjaival még ki lehetett egyenlíteni, a BA szintnél viszont a jogszabályi előírások egy terület megjelölését tették lehetővé. És itt térhetünk vissza az egyik első szakmai találkozó képzésre vonatkozó alapvetésére: a hallgató, mint az indítandó képzések legfőbb motívuma, hiszen a képzési normatíva megléte az intézmények, illetve tanszékek fennmaradását szolgálja. Mivel a formálódó konzorciumban a pedagógusképzést folytató karok képviselői voltak többségben, így a készülő dokumentumban ez a besorolás szerepelt...

A konzorcium által készített dokumentumot végül nem nyújtották be, mivel időközben a minisztériumban megkezdődött a felsőoktatási alap- és mesterképzési szakok új struktúrájának kialakítása, és ehhez kapcsolódóan az Európai Képzési Keretrendszer, illetve a Magyar Képzési Keretrendszer alapján kialakított séma szerinti képzési és kimeneti követelmények kidolgozása. Az új szakok felsorolását tartalmazó rendelet⁹ megjelenése után az EMMI Ifjúsági Főosztálya szervezte meg azt a találkozót, amely az új közösségsszervezés szak kidolgozásában részt vevő intézmények, szakértők, az EMMI Felsőoktatás-politikai és Közösségi Művelődési és Művészeti Főosztályának munkatársai és

9 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelet.

a korábban ifjúságsegítő képzés folytatató intézmények képviselőinek együttes ülésén vitatta meg a közösségszervezés szak ifjúsági közösségszervezés szakirányának tervezett képzési és kimeneti követelményeit. A műhelymegbeszélésen részt vevő intézmények:

- Nyíregyházi Főiskola, Szociálpedagógia Intézeti Tanszék
- Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar – Szakmódszertani Tanszék
- ELTE, Tanító- és Óvóképző Kar – Társadalomtudományi Tanszék
- Gál Ferenc Főiskola, Pedagógia Kar
- Debreceni Egyetem, BTK Neveléstudományok Intézete, Andragógia Tanszék, Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar
- Eszterházy Károly Főiskola, Szociálpedagógiai Tanszék, Andragógia és Közművelődési Tanszék
- Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar
- Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Szociológiai Intézet
- Debreceni Református Hittudományi Egyetem
- Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar
- Károli Gáspár Református Egyetem, Tanítóképző Főiskolai Kar
- Nyugat-magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Kar Bölcsész- és Társadalomtudományi Intézet Humán-erőforrás-fejlesztési Intézeti Tanszék, Savaria Egyetemi Központ, Andragógia Intézeti Tanszék.

A találkozón elhangzott felvetések és a későbbi szakértői egyeztetések révén a közösségszervezés BA alapszak ifjúsági közösségszervezés szakirányának képzési és kimeneti követelményeiben sikerült megjeleníteni a korábbi kompetencia-összegzések legfontosabb elemeit, valamint a szakmai gyakorlatra vonatkozó elvárásokat: „A szakmai gyakorlati helyet a felsőoktatási intézmény jelöli ki a hallgatóval egyeztetve. A gyakorlati helyszínek lehetnek: települési önkormányzatok, oktatási/közösségi művelődési intézmények, közösségi szinterek, közművelődési intézmények, ifjúsági információs és tanácsadó irodák, ifjúsági vagy ifjúsággal foglalkozó szervezetek, ifjúsági szociális intézmények, felnőttképzési és humánfejlesztő szervezetek, egyházi, nonprofit és civil szervezetek, amelyekkel a szakmai gyakorlatra a felsőoktatási intézmény megállapodást kötött, és a szakmai gyakorló hely rendelkezik a szakmai gyakorlat szakszerű irányításához szükséges felkészültségű gyakorlatvezetővel.”

A Nemzeti Művelődési Intézet a közösségszervezés szak létesítésétől kezdődően kiemelt figyelmet fordított a szak intézményi és szakmai hátterére, hiszen ez a képzés elsősorban a közösségi művelődés intézményei számára hivatott

biztosítani a szakember utánpótlást. A képzési és kimeneti követelmények¹⁰ megjelenését követően már 2016 szeptemberében megkezdte működését az a munkacsoport, amelynek feladata az új szak indítását vállaló intézmények képzéseit hivatott segíteni a „közös tudás” és a kapcsolódó szakirodalom feltérképezésével. A munkacsoport tagjai által készített segédletek már korábban eljutottak az intézményekbe, a képzést segítő kötet-sorozat pedig a napokban vált hozzáférhetővé az NMI honlapján (Tudástár).

A közösség szervezés alapszakon a képzés 2017 szeptemberében indult el: a képzést sikeresen akkreditált hét intézménybe (Budapesti Gazdasági Egyetem, Debreceni Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Eszterházy Károly Egyetem, Kodolányi János Főiskola, Nyíregyházi Egyetem, Pécsi Tudományegyetem) összesen 2064 jelentkezés érkezett, ezek közül első helyen 494-en szerepeltek, akik közül 346 fő nyert felvételt. A szak három szakiránya közül a humánfejlesztés volt a legnépszerűbb (1085 jelentkezésből 236 első helyes, 168 felvett), ezt követte a kulturális közösség szervezés (896-ból 245 első helyes jelentkezéssel és 172 fő felvételével). Az ifjúsági közösség szervezés szakirányra összesen 83 jelentkezés érkezett, amiből mindössze 13 volt első helyes és 6 fő nyert felvételt.

2018-ban még valamennyi jelentkező a szakirány megjelölésével adhatta be a jelentkezését közösség szervezés szakra, összesen kilenc képző intézménybe. A viszonylag magas számú jelentkező közül ezúttal is három intézményben kezdtek meg a legtöbben tanulmányikat: ezek a Budapesti Gazdasági Egyetem, az Eötvös Lóránd Tudományegyetem, valamint a Debreceni Tudományegyetem. Rajtuk kívül még a Szegedi Tudományegyetemen regisztrálhattak viszonylag magasabb létszámot, míg a többi intézménybe 10-15 fő körüli hallgató jutott. A szakirányok közül ezúttal is a humánfejlesztés (a korábbi andragógia szak utódaként) és a kulturális közösségfejlesztés volt népszerű, utóbbi a rendezvényszervezés, illetve a turizmus-vendéglátás területhez való kapcsolódás okán.

A 2019-es felvételi tájékoztatóban meghirdetett közösség szervezés szak: 12 intézményben, 17 képzési helyen:

- Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE-KVIK)
- Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar (DE-BTK)
- Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Kar (EKE-PK) (két helyszínen)
- Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar (EL-TE-PPK)(két helyszínen)

¹⁰ 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet.

- Kodolányi János Egyetem (három helyszínen)
- Milton Egyetem
- Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar (NJE-PK)
- Nyíregyházi Egyetem (NYE)
- Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar (PE-MFTK)
- Pécsi Tudományegyetem (két kar, két helyszínen)
- Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar
- Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar (SZTE-JGYPK)

Már a 2018 évi felvételi eljárás során a bölcsészettudományi képzési területen az egyik legnépszerűbb szakká vált a közösség-szervezés, a jelentkezési és felvételi adatok alapján a hallgatók zöme három-négy nagy egyetem között oszlott meg, több intézmény pedig nem is tudta elindítani a képzést. 2018-ban az ifjúsági közösség-szervezés szakirány meghirdetése, illetve elindítása összesen négy intézményben valósult meg, igen kis létszámmal, 2019-ben pedig egységesen közösség-szervezés szak néven szerepel a képzés a felvételi tájékoztatóban, az intézmények egy része jelezte is, hogy a szakirány választásra a képzés harmadik vagy negyedik félévében kerülhet sor a hallgatók érdeklődésének és a megfelelő számú jelentkezésének függvényében. Ezek alapján borítékolható, hogy az ifjúsági közösség-szervezők képzése a BA szint bevezetésével gyakorlatilag marginálissá zsugorodott...

II. Az ifjúságsegítő képzés a kormányzati dokumentumokban

Az ifjúságsegítő képzésre vonatkozó jogszabályok és azok változásai az előző fejezetekben már szerepeltek, s utalás történt azokra a fórumokra is, amelyeket kormányzati szervek, vagy azok háttérintézményei szerveztek a képzés aktuális helyzetével kapcsolatban. Láthattuk, hogy a képzés idején működő minisztériumok (Ifjúsági és Sportminisztérium, majd Gyermek- Ifjúsági és Sportminisztérium, Oktatási Minisztérium, Ifjúsági-, Családügyi-, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Nemzeti Erőforrások Minisztériuma, Emberi Erőforrások Minisztériuma) a jogszabályi keretek meghatározásán túlmenően is figyelmet fordítottak a szakképzés, majd felsőoktatási képzés alakulására részben saját munkatársaik, részben a hozzájuk tartozó intézmények munkatársai révén.

Az Ifjúsági és Sportminisztérium háttérintézményeként működő Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat (később Igazgatóság) munkatársai a képzőintézmények felkeresésével segítették az ifjúságsegítő tanulókat, majd később

(már a Szociális és Munkaügyi Minisztérium felügyelete mellett) az ifjúságsegítőket képző intézmények szakmai műhelyének (IS Műhely – 2007 és 2015 között összesen 22 alkalom) megszervezésével kísérték figyelemmel a képzési programok alakulását. Ebben az időszakban (2007-2009) történt a moduláris rendszerű felsőfokú szakképzésre való áttérés és az önálló ifjúságsegítő FEOR besorolás kialakítása. Előbbinél a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet munkatársaival, utóbbinál a Központi Statisztikai Hivatal munkatársaival történtek egyeztetések minisztériumi közreműködéssel.

Az IS Műhely képviselője meghívást kapott az Ifjúsági Szakmai Egyeztető Fórumra (ISZEF), amely 2013. március 20-án alakult meg. A tárcaközi testület feladata a központi államigazgatási szervek ifjúsági feladataival, különösen a Nemzeti Ifjúsági Stratégiában megfogalmazott célok végrehajtásával kapcsolatos tevékenységek összehangolása, az ifjúsági korosztályt érintő fejlesztési irányok kijelölése (EMMI, 2013). A fórum keretében hat munkacsoportban összesen 125 fő (kormányzati szervek, intézmények, szakmai és civil szervezetek képviselői) készítette elő a stratégiához illeszkedő konkrét javaslatokat. A Nemzeti Ifjúsági Stratégiához készített időszakos cselekvési terveket annak idején kormányhatározattal fogadták el. Ezek közül az ifjúságsegítők foglalkoztatására, képzésére vonatkozóan érdemes néhányat kiemelni:

A Nemzeti Ifjúsági Stratégiát (NIS) az Országgyűlés a 88/2009. számú OGY határozattal, a NIS első, a 2010-2011. évekre szóló cselekvési tervét a Kormány a 1012/2010. (I. 22.) Korm. határozattal fogadta el. A Stratégia 4.6.3.3. Ifjúságügy, ifjúsági szakma, ifjúsági munka című fejezete; a cselekvési terv 4.10. és 4.11 pontjaiban foglaltak szerint:

- a. „Jogszámban szükséges megfogalmazni az állami és önkormányzati feladat és hatáskörbe tartozó ifjúsági feladatokat, a munkavégzéshez szükséges elvárásokat, valamint az ifjúságsegítői szakképzéssel összefüggő szabályokat.”
- b. „Elő kell készíteni az önkormányzatok gyermek és ifjúsági feladatainak és az azokat ellátó tisztviselők, az ifjúsági referensek hatáskörének szabályozását kompetencia-térkép és szakmai normák kialakításával.”

Az 1590/2012. (XII. 17.) Korm. Határozat a Nemzeti Ifjúsági Stratégia 2012-2013. évekre vonatkozó cselekvési tervéről negyedik, „Az ifjúsági szakma és az ifjúsági civil szervezetek munkájának elősegítése” c. fejezete a következő feladatot fogalmazza meg:

„4. Az ifjúsági szakma és az ifjúsági civil szervezetek munkájának elősegítése

4.1. Meg kell vizsgálni az ifjúságsegítő szakképzéssel kapcsolatos jogszabályi környezetet, s javaslatot kell tenni ennek összehangolására az

ifjúságsegítők foglalkoztathatósága érdekében. BA szintű ifjúság szakmai képzést kell indítani.

Felelős: emberi erőforrások minisztere

Határidő: 2013. december 31.”

A 1847/2014. (XII. 30.) Korm. határozat A Nemzeti Ifjúsági Stratégia 2015. december 31-ig tartó cselekvési tervéről a következő pontot tartalmazza:

4.1. Pályázati úton támogatni kell a gyermekek és fiatalok közösségeit és ifjúsági civil szervezeteket célzó szervezettefejlesztő tevékenységeket, valamint az ifjúsággal foglalkozó szakemberek képzését.

Felelős: gyermek- és ifjúságpolitikáért felelős miniszter

Határidő: 2015. december 31.

A Magyar Ifjúság 2020 címmel jelent meg az Ifjúsági Szakmai Egyeztető Fórum első félévi munkájának jelentése, amely az Emberi Erőforrások Minisztériuma Ifjúságért és Sportkapcsolatokért Felelős Helyettes Államtitkárság koordinálása és a Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet Ifjúsági Igazgatóság szakmai támogatása mellett készült el (Magyar Ifjúság 2020, 2013). A következő időszakban a munkacsoportok tovább működtek, a javaslatok lényegében az EU társfinanszírozású Emberi Erőforrás Operatív Program 2014-20-as időszakának pályázati forrásaihoz igazodtak.

2017. február 14-én több sajtóorgánium is hírt adott a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 gyorsjelentésének megjelenéséről. A dokumentum bemutatásához kapcsolódóan jelentette be a miniszter az új ifjúságpolitikai stratégia készítését (Stratégia a fiatalokért – STRAFI). A stratégia kidolgozásához ez alkalommal is munkacsoportok segítségét vették igénybe, akik az előre meghatározott három pillér (Fiatalok társadalmi környezetének megerősítése – Közösségek, civil szervezetek, fiatalokkal foglalkozó szakemberek munkájának megerősítése; Fiatalok életútjának támogatása; A fiatalok kiszolgáltatottságának csökkentése, védelmének növelése) mentén végezték munkájukat. A 2016/17 évek fordulóján több alkalommal is ülésező munkacsoportok több javaslatot kidolgoztak, de az összesített dokumentum végül nem kapott nyilvánosságot. Az ifjúságsegítés, illetve az ekkor már bevezetésre került közösség-szervezés alapszak szempontjából a „Fiatalok társadalmi környezetének megerősítése – Közösségek, civil szervezetek, fiatalokkal foglalkozó szakemberek munkájának megerősítése” című pillér két pontja volt releváns: a közösségek megerősítése, illetve a fiatalokkal foglalkozó szakemberek munkájának fejlesztése.

III. Epilógus

Az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés bevezetése idején az ifjúságsegítés a magyar felsőoktatási gyakorlatban, s egyáltalán a magyar társadalmi tapasztalatban viszonylag újszerű és mindaddig kipróbálatlan területnek számított. Nem mintha nem lettek volna olyan lelkes szakemberek, akik hivatásszerűen foglalkoztak az ifjúság társadalmi beilleszkedésének formális és informális segítségével, vagy nem lett volna több lelkes felsőoktatási intézmény, amely elindította a „hivatásos” ifjúsági munkások felsőfokú képzését. Néhány év alatt azonban egyre több intézményben egyre több hallgató kezdte meg tanulmányait, bővült a szakirodalom, a szakmai segédletek száma (pl. gyakorló feladatok megjelentetésével), kiépültek a szakmai kapcsolatok a képzőintézmények között, s nem utolsó sorban a vizsgáztatás, a kibocsátás tapasztalatait is összegezhették az érintettek. Az első reflexió a Felsőoktatási Kutatóintézet által indított vizsgálat volt, amely az első évek utáni állapotot térképezte fel Szemerszki Mariann ifjúságkutató vizsgálata nyomán. Ennek első összefoglalását az „Ifjúságsegítők és ifjúságkutatók együttműködése” című fórumon hallhattuk 2006 szeptemberében. (Szemerszki, 2006)

Aztán jött a Bologna-folyamat, a többciklusú képzési rendszerre való áttérés, az ezt szolgáló Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) pályázataival, amelyben a pedagógusképzési szakbizottság értelemszerűen az ifjúságsegítő képzés szakmai programjának megújításával is foglalkozott. Egy másik, államilag kiemelt HEFOP pályázat azonban a teljes szakképzési struktúra átalakítását szolgálta, beleértve az ifjúságsegítő képzés szakmai és vizsgakövetelményeinek újragondolását, a formai megoldások egységesítésével, a szakmacsoport közös moduljainak figyelembe vételével. Az új képzési struktúrában viszont az ifjúságsegítő már nem tekinthető egyéb pedagógusnak, mivel a szociális támogató nevű szakmacsoportban szerepel az új képzési jegyzékben (OKJ). Tehát mire kialakulhatott volna egy jól bejáratott, kipróbált, a foglalkoztatás oldaláról is kontrollált képzési kultúra, átalakult a képzés struktúrája, változott a tudományági besorolása, a szakmai gyakorlatok és a vizsgáztatás rendszere. Ugyanez ismétlődött néhány évvel később, amikor a moduláris rendszerű képzés néhány éves működése után az ifjúságsegítő képzés kikerült az Országos Képzési jegyzékből. Helyette a felsőoktatási intézmények akkreditálhatták a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzést, amely a két szakirány (szociális munka és ifjúságsegítő) mentén eleve megosztotta a képzést meghirdető intézményeket, jelentősen csökkentve a képzésben résztvevők létszámát. 2016 után viszont ez a képzés is megszűnt, lett viszont közösség-szervezés BA szak ifjúsági közösség-szervezés szakiránnyal, a szakirány iránti minimális érdeklődéssel...

A rövidebb ciklusú képzés (két éves felsőfokú, illetve felsőoktatási szakképzés) célja kifejezetten a terepen dolgozó ifjúságsegítők szakmai felkészítése. Való igaz, hogy a képzésbe bekerült fiatalok felkészültsége nem volt minden esetben elegendő egy BA szintű képzés elvégzésére (alacsonyabb pontszámmal is be lehetett kerülni a szakképzésre), de az intézményi tapasztalatok azt mutatják, hogy a gyakorlatban alkalmazható ismeretek és módszerek elsajátítására különösen fogékonyak voltak ezek a fiatalok. Sokan közülük a végzettség megszerzése után továbbtanultak, de az ifjúságsegítő képzésben megszerzett kompetenciáikat, elsősorban animátori, kommunikációs és projektvezetési képességeiket más területen is jól tudták hasznosítani. Bár az ifjúsági szakma is folyamatos átalakulásban van a társadalmi változásoknak megfelelően, a felkészült, ifjúsági projektekből, közösségekben tevékenykedő ifjúságsegítők hiányozni fognak...

Források

Bauer Béla – Nagy Ádám (2008): *Gyakorló feladatok az ifjúságsegítő képzésben részt vevő hallgatók számára*. Palócvilág Alapítvány, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

EMM (2013): *Ifjúsági Szakmai Egyeztető Fórum*, <http://emmiugyfelszolgalat.gov.hu/sport/ifjusagi-szakmai-egyezteto-forum/ifjusagi-szakmai-egyezteto-forum>, letöltve: 2019. 02. 27.

Horváth Ágnes (2007): Ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés a szakmai és vizsgakövetelmények kidolgozásának tükrében, *Új Ifjúsági Szemle*, 15. szám, 33-44. o.

Horváth Ágnes (2008): Az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés ajánlott központi programja. *Új Ifjúsági Szemle*, 4. szám. 57-70. o.

Horváth Ágnes (2011): Ifjúságsegítő képzés a közeli és a távoli jövőben, *Új Ifjúsági Szemle*, 4. szám. 64-70. o.

Kátai Gábor (2006): *Gondolatok az ifjúságpolitikáról és eszközeiről*. Belvedere, Szeged

Monostori Ádám – Monostori Éva – Nyári Kitti (2015): *Szakmai képzés – elhelyezkedés*. In: Nagy Ádám (szerk.) *Miből lehetne a cserebogár? Jelentés az ifjúságügyről*. ISZT Alapítvány, Ifjúságsszakmai Együttműködési Tanácskozás, Kecskeméti Főiskola – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, 48-62 o.

Magyar Ifjúság 2020 (2013) – EMMI Ifjúságért és Sportkapcsolatokért Felelős Helyettes Államtitkárság. <http://www.ncsszi.hu/ifjusag>, letöltve: 2019. 02. 27.

Nagy Ádám (2007): Az ifjú és az ifjúság in Nagy Ádám (szerk.): *Ifjúságsegítés*

- *Probléma vagy lehetőség az ifjúság?* Palócvilág Alapítvány, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Nagy Ádám – Szeifer Csaba: *Intézmények és folyamatok*, in Elek Tímea (szerk.): *25 év - Jelentés az ifjúságügyről*. Iuvenis – Ifjúság szakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest

Nagy Ádám (2014): *Ifjúságügy*, in Nagy Ádám – Bodor Tamás - Domokos Tamás – Schád László: *Ifjúságügy*, Excenter - ISZT Alapítvány, Budapest

NIIDK: *Ifjúságsegítő képzést folytató intézmények – Szeminárium*. Dokumentáció – kézirat

Sz.n. (é.n): *Stratégia készül a fiatalokért*: https://www.hrportal.hu/article_print.php?id=121585%201/1 Letöltve: 2019. 02. 27.

Szemerszki Marianna (2006): *Ifjúságsegítő képzés a felsőoktatásban*, Felsőoktatási Kutatóintézet

Mobilitás: *Szakmai műhelyek az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzésért - 2007-2012*. kézirat

Nemzeti Művelődési Intézet: *Tudástár a közösségi művelődésben*: <https://nmi.hu/tudastar/tudastar-a-kozossegi-muvelodesben/> Letöltve: 2019. 03. 08.

Székely Levente – Nagy Ádám (2010): *A szakmává válás útján: Gyorsfénykép az ifjúságsegítő-képzésről*, *Új Ifjúsági Szemle*, 4.szám 37-52 o.

Székely Levente- Nagy Ádám (2011): *Ifjúságsegítő Munkaerőpiaci Monitor: kérdőíves felmérés az ifjúságsegítők és foglalkoztatóik körében*, *Új Ifjúsági Szemle* 1. szám 81-86 o.

Trencsényi László (2019): *Az ifjúságsegítő képzés pedagógiai relevanciája*, in Nagy Ádám (szerk.): *Egyszer volt, hol nem volt... az ifjúságsegítő képzés Magyarországon*, Neumann János Egyetem Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Kecskemét-Budapest

Jogszabályok

7/2002. (V. 25.) ISM-OM együttes rendelet az ifjúságsegítő szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményeinek kiadásáról

2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról

1/2006 (II.17) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről

76/2006. (IV. 5.) Korm. Rendelet (felsőfokú szakképzésről)

15/2008. (VIII.13.) SZMM rendelet 2. számú mellékletében az ifjúságsegítő szakképzésre vonatkozó szabályozásról

150/2012.(VII.6.) Korm. rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről

230/2012.(VII.28.) Korm. rendelet a felsőoktatási szakképzésről

39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeiről

139/2015. (VI. 9.) Korm. rendeletben (felsőoktatási képesítési jegyzék)

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről

Ladáné Dauda Györgyi

Ifjúságsegítő képzés az ELTE TÓK szervezésében

I. Előre! Menekülés! - Az ifjúságsegítő képzés előképei

Az 1970-es évek közepének művelődéspolitikája támogatta a klubok, ifjúsági klubok, amatőr művészeti csoportok, együttesek, (mozgalom) létrejöttét, szükség lett, ehhez (is) értő szakemberekre. Ez indította el a közművelődési és könyvtár szakkollégium megszervezését.¹ A szakkollégiumi képzés központilag megállapított célja kezdetben az volt, hogy a végzett tanítók az általános iskola alsó tagozatán végzendő tanítási munkájuk mellett képessé váljanak speciális, közművelődési és könyvtári feladatkörök, szabadidős pedagógiai feladatok ellátására.

Az 1986. évi tanterv már egészen korszerűnek tekinthető, specialitása az volt, hogy az elméleti tárgyak oktatásában megfelelt a központi tantervnek, „*a gyakorlati képzés és a módszertan tárgyak tartalmában viszont a gyermek- és ifjúsági munkára és intézményrendszerére helyezte a hangsúlyt*” (Kraiciné, 2001:3). A képzés felkészítette a hallgatókat iskolai tanórán kívüli kulturális foglalkozások szervezésére, vezetésére, működési engedélyt szerezhettek iskolán kívüli más feladatkörök ellátására, elsősorban klubvezetésre és az öntevékeny művészeti mozgalom területének feladataira, ezek növelték elhelyezkedési esélyeiket. A képzés iránti érdeklődés és a végzett hallgatók beválása bebizonyította, hogy a nagy létszámmal megindított szakkollégium valós társadalmi igényre épült, a hallgatók szívesen választották. „A képzés sikerét igazolta, hogy a politikai és a kulturális élet területén sok a BTF-en közművelődési szakkollégiumot végzett szakember, a sokféle terület számos pontján sikerrel állta és állja meg helyét, és szívesen gondol vissza főiskolai éveire” (Kraiciné, 2001).

1994-ben, a négyéves tanítóképzés bevezetése kapcsán megszűnt a szabadművelődési és könyvtár szakkollégium, így megnőtt a továbbképzések jelentősége. Ekkor a Budapesti Tanítóképző Főiskola (BTF) Továbbképző Központja a

¹ Politikai előzményének tekinthető az MSZMP KB 1972. júniusi közoktatáspolitikai és az 1974. márciusi közművelődési határozata, amelyek nyomán a pedagógusképző intézményekben közművelődési tanszékeket hoztak létre (Kraiciné, 2001).

képzési hagyományok és az oktatási infrastruktúra fenntartása érdekében lépett tovább (Kraiciné, 2001). A 20 év alatt felhalmozódott tapasztalatok, eredmények és az új szak képzési követelményeiről folyó szakmai viták alapján oktatónk kidolgozták a főiskolai szintű nappali és levelező munkaformájú művelődésszervező szak alapítási és indítási dokumentációját. Az 1998/99 tanévben 65 fős nappali tagozatos évfolyammal elkezdődött az új képzés. A hagyományos pedagógusképző intézmény először adott helyet falai között nem pedagógus szaknak, bár a tanító és a közművelődési szakemberképzés hagyományosan összekapcsolódik, a magyar oktatásügy történetében (T. Kiss – Tibori, 2013). A művelődésszervező szak a BTF-en és utódintézményében, az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán, (TÓFK) is jól kiegészítette az óvo- és tanítóképzést. Bővítette a képzési és kutatási profilt, a főiskola fejlesztési stratégiáját, hazai és nemzetközi kapcsolatrendszerét, gazdagította az oktatók szakmai érdeklődését, tudásukat, keresettségénél fogva a pénzügyi gondokat enyhítette, és a képzésre járó hallgatók fellendítették a főiskola kulturális és közéletét². A művelődésszervező szak specializációs rendszere, azaz a választható három szakirány között ott volt már az ifjúságsegítő animáció. Az ifjúságsegítő animáció specializáció magas elméleti óraszámában (180) és a területen végzett kötelező szakmai gyakorlattal (90 és 60 óra) felkészítette a specializációt végzőket arra, hogy a közművelődési intézményekben vagy civil szervezeteknél sokféle ifjúsági (vezető, referens, szakértő stb.) munkát végezzenek.

Az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzésre való felkészüléssel egyidőben, de még a képzés megkezdése előtt indult a 2003-2004-es tanévben kommunikáció – művelődésszervező társított szak. A társított szakon folytatódott az ifjúságsegítő animáció specializáció, olyan fiatalok kerültek ki a képzésről, akik a kultúra és a média területén jelenhettek meg. A gyakorlatias képzés népszerű volt, gyakoribbá tette az ifjúsággal és ifjúságról szóló diskurzust, az „ügy” ismertségét. A felsőoktatás átalakítása során ez a képzés kifutó rendszerben megszűnt, a művelődésszervező szak örököse az andragógia lett, amely az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán lett új otthonra.

2 A szak célja: olyan felsőfokú szakemberek képzése, akik a magyar kultúra és a közművelődés iránt elkötelezett, alkotó és szolgáltató szakértelmiségévé kívánnak válni, akik a kultúra eredményeinek, javainak és eszközeinek birtokában felkészültek az egyetemes és a magyar kulturális értékek közvetítésére. Méltányolják és érvényesítik az egyéni és társas szellemi kezdeményezéseket, az alkotások létrehozóit, szellemi és létformáló erőit, alkalmasak a humán stratégiák felhasználásával az emberi erőforrás fejlesztés általános és speciális feladatainak megoldására (ELTE, 2005).

II. A kezdeményezéstől az indításig, az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés alapítása

A kezdeményezés időszakában megjelenő, társadalmi igényekre reflektálva a Főiskolai Tanács 1997. április 17.-ei ülésén egyhangú egyetértéssel elfogadta azt az előterjesztést, amelyben az „Ifjúsági tanácsadó akkreditált felsőfokú iskolarendszerű szakma” alapítását indítványozta. A képzés céljainak és szakmai követelményeinek kidolgozásában jelentős részt vállaltak a Kar vezetői és tanárai.

A Magyar Akkreditációs Bizottság az 1999/4/VIII./3. számú határozatában a szakképzés alapítását és indítását jóváhagyta „Ifjúságsegítő” megnevezéssel³. 2004 szeptemberében indult először a képzés, az ELTE-t csupán a Pécsi Egyetem előzte meg a 2003-as szakindításával. Négy félév alatt 1720 óra került meghatározásra, ebből 66% elméleti, 34% gyakorlati óra volt, 120 kredit értékben. A szakmai gyakorlatok a „csinálva, cselekedve tanulás” szellemében az elméleti tartalmak kiegészítésére, az „aha” élmények megszerzésére, az intézményrendszer átlátására, a szakmához való viszony és kötődés megalapozására, szakmai kapcsolati tőke gyűjtésére és motiválásra voltak elsősorban alkalmasak. Kétféle szakmai specializációra is volt lehetőség, ezek az animáció vagy a válsághelyzetben lévő fiatalok segítése. A 460 óra szakmai gyakorlatból 180 órát tábori terepgyakorlatként abszolváltak a résztvevők. 2004-ben 44 elsőévesünk volt, a legfiatalabb 18, a legidősebb 61 éves, nemi arányok tekintetében elsöprő a női fölény: 80% nő, 20% férfi.

A képzés indítását követően meghatározó partnereink lettek a pécsi oktatók, közös célunk volt, hogy az ifjúságsegítő szakképzés elméleti és gyakorlati centrumaivá váljunk, hiszen a képzési helyszínek gyorsan bővültek: Eger, Baja, Kaposvár, Nyíregyháza, Kecskemét, Debrecen, Szeged, Szombathely hamarosan csatlakozott és kialakult egy fontos együttműködő kör. 2005-2006-tól az országban egyre több helyen indult el a képzés, a képzőhelyek szakmai műhelybe tömörültek.

Az ELTE „modell” egyik sajátossága kétségkívül abban rejlett, hogy a korábbi és párhuzamos felsőoktatási képzéseinkben felhalmozott tudás, oktató-

3 További aktív közreműködésük eredményeként fogalmazódtak meg az „ifjúságsegítő szakképzés szakmai és vizsgakövetelményei” amit a 7/2002 (V.25.) ISM-OM közös rendelete tett közzé, melyben a 3419-egyéb pedagógus kategóriába sorolta az új szakmát. A bolognai folyamatba is illeszkedő képzés lehetőséget kínált a 120 kredités ifjúságsegítő képzettség megszerzése után a tanító illetve az andragógia BA szakra való bekerülés esetén felsőoktatási tanulmányaikban 40 kreditpont elismertetésére, amennyiben 4 lépcsős a modell, melynek belépő foka a felsőfokú szakképzés.

si és gyakorlati tapasztalat adta a lehetőségét, de részben talán az okát is az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés megalapításának, szervezésének. Adottak voltak a képzési hagyományok, az oktatási infrastruktúra, a felkészült oktatók, a gyakorlati helyszínt adó Kapocs Ifjúsági Önszolgálat, és a főváros nyújtotta számtalan lehetőség, szakmai gyakorlatra alkalmas szervezet és helyszín. Képzésünk következő specialitása, a viszonylagos nagy merítés, a főváros nyújtotta kivételes helyzet és a jelentős szervező munka eredményeként, a szakmai gyakorlatok sarokpontja lett, az hogy, a főváros és környéke meghatározó ifjúságsegítő helyeit, műhelyeit, nyerjük meg partnernek, s a hallgatók már az első félévi csoportos intézménylátogatás és a feladat elemzése közben a tapasztalatokon túl kapcsolati tőkére is szert tettek. Mindhárom fél számára (szervezet, hallgató, képző) a legnagyobb sikert az jelentette, ha a „gyakornokból” munkatárs lett. Minden évfolyamban 2-4 hallgató így jutott azonnal munkahelyhez. Végzett ifjúságsegítőink közül többen 5-10 év elteltével is önkéntesként segítik azokat a szervezeteket, ahol szakmai gyakorlataikat végezték.

Az ifjúságsegítő képzés hozadéka a karon, hogy gazdagította az oktatók, szakmai érdeklődési körét, tudását, nyitottabbak lettek más struktúrák, képzési szintek felé és gördülékenyebb lett az érintett tanszékek közötti kommunikáció. Az ifjúságsegítő képzési hálójában szereplő *Tanulás-kutatásmódszertan* tantárgy elemeit más képzésekbe is beépítették, mint szakdolgozat írására felkészítő kurzust. Az animáció és az ifjúságsegítés kurzusokra más karokról, és képzésekről is feljelentkeztek, hamarosan limitálni kellett a létszámukat. Más képzéseinkben tartott óráinkon, kari programokon, rendezvényeken is alkalmaztuk a már meg/eltanult nonformális módszereket, gazdagítva a módszertani kultúrát. A kar külön értéke, az, hogy bár egyre nagyobb létszámú évfolyamok jelentek meg, de a képzés nem esett a tömegoktatás csapdájába, segítő attitűddel fogadta a hallgatókat. Sőt az ifjúságsegítő hallgatók e tekintetben különösen kivételezettek voltak, mindig nagyobb figyelmet igényeltek és kaptak, mint más szakos társaik.

Képzésünk filozófiájának egyik alappillére a kezdetektől a gyakorlathoz, a leendő ifjúságsegítő munkához ezer szálon történő kapcsolódás. Büszkék vagyunk arra, hogy az egyetemi tanárainkon túl az ifjúságpolitika, ifjúságszociológia, animáció, közösségfejlesztés, ifjúságsegítés országosan elismert szakemberei óraadóként részt vettek az oktatásban. Bár a felsőoktatásban a tömegoktatás negatív hatásai is jelentkeztek, az ifjúságsegítő szakképzés külön értéke, hogy mindvégig megmaradt a személyessége. A 4 szemeszter alatt hallgatóinkban olyan kötődést sikerült kialakítani az ifjúságsegítő szakmához, hogy jövőjüket többségükben ezen a területen dolgozva, vagy továbbtanulással (formális és nonformális tanulással) gyarapítva tudásukat, diplomával felvértezve, ezen a területen képzelték el.

III. Felsőfokú szakképzésből felsőoktatási szakképzésbe

A 2011. évi CCIV. Felsőoktatásról szóló törvény szabályozta a felsőoktatási tanulmányokat. Eltörölte a korábbi felsőfokú szakképzést és helyébe a felsőoktatási szakképzést állította. A felsőoktatási szakképzés az UNESCO 2011-ben elfogadott nemzetközi osztályozási rendszere szerint ISCED 5. szintű szakképesítést igazoló oklevelet ad. A szociális és ifjúsági munka (ifjúságsegítő) felsőoktatási szakképzés tehát a korábbi ifjúságsegítő képzés megújult formája lett, annyi különbséggel, hogy már nem önállóan, hanem a szociális- és ifjúsági munka szakirányaként.

Év	Felvettek	Beiratkozottak	Végzettek	Diplomát szerzettek
2004	44	30	26	-
2005	49	40	25	3
2006	52	43	24	5
2007	38	32	25	2
2008	34	26	21 + 1 absz.+1 eb	2
2009	59+21 nappali és levelező	72	23	1
2010	68	47	15	2
2011	53	43	25+2 abszolutórium	2
2012	27	27	26	1
2013	-	-	-	-
2014	11	10	15+2 abszolutórium	1
2015	19	18	9+1 abszolutórium	1
2016	21	19	8	1
Összesen	496	407	242	21

1. ábra: Ifjúságsegítő hallgatói létszámadatok (forrás: saját szerkesztés)

A képzésbe felvettek közel 20%-a nem iratkozott be (1. táblázat), feltételezhetően felvételt nyertek olyan szakra, ami tanulási terveik szerint kedvezőbb volt. A képzés során történő „lemorzsolódás” 50%-os mértéke ugyancsak meglehetősen magas, ennek magyarázata részben az alacsony bejutási pontszám, a mögötte lévő tanulási- és tudáshiányok, illetve a követelmények szintje, hiszen a képzés idő- és munkaignyes volt, magas óraszámával és sok gyakorlattal.

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karrá változó nevű intézmény sajátosan jó helyzetben van a szakmai gyakorlólhelyek megválasztásával, a gyakorlatok szervezésével, hiszen a főváros nyújtotta széleskörű és sokszínű, országos, fővárosi, kerületi, azaz helyi, a szakma teljes spektrumát lefedő hálózatban mozoghat. Ennek a másfél évtizedes szervezőmunkának az előnyeit élvezhették ifjúságsegítő hallgatóink⁴. A gyakorlatokról, megadott szempontok alapján (a szervezet bemutatása, elhelyezése az ifjúsági intézmény/munka térben, feladatai, célcsoportja, tevékenységei, kommunikációja, szervezeti kultúrája, a programok, feladatok amit a hallgató végzett, munkanapló, sikerek, kudarcok személyes reflexiók), portfóliók készültek.

A pálya iránti elköteleződést erősítette a viszonylag rendszeres konferencia- és szakmai rendezvények látogatása pl. a „Település és Ifjúsága” konferenciák. Ifjúságsegítő hallgatók 3 alkalommal vettek részt a kari Tudományos Diákköri Konferencián. Változatos témákban, értékes záró- és szakdolgozatokat készítettek, megközelítve, gyakran elérve a felsőoktatási szakdolgozatok színvonalát.

IV. Virslitől a 100-asig – az ifjúságsegítő képzés szervezése

Egy új képzés befogadásának, elfogadásának, szervezésének vannak jól körülhatárolható leírható, dokumentálható és vannak rejtett, de azért érthető és a helyet, a státuszt kijelölő formái. Ilyenek a tanárok választása a képzéshez, a tanterem elosztások, az órarendben az oktatásszervezés racionalitása mellett megengedett szűk mozgástérben megjelenő szimpátia, a tanulmányi ügyek intézésében való barátságosság a hallgatókkal szemben, a diákrendezvényekbe való bevonás, az ünnepekből részesülés. A „virslitől a 100-asig”, rejtett kódnak tűnik ugyan, de megfejtéséhez csak TÓK-os ifjúságsegítőnek kellett lenni: az épület legkevésbé szeretett terme az alagsori hosszú és keskeny – oktatásra és kellemes tartózkodásra alkalmatlan – helyiség, ezért kapta a „virslit” becenevet. A képzés első egy-két évében gyakran voltak itt az óráink, aztán emelkedtünk, a 100-as terem a legjobb között van. Az első néhány évben az ifjúságsegítők még nem a kari diplomaátadó ünnepségen vehették át OKJ okleveleiket, de némi közbenjárásra ez a helyzet is rendeződött.

4 Példaként: Alul-Járó F.I.I.T., Bp. XII. ker. Önkormányzat Családsegítő és GYJSZK Ifjúsági tér, Budapesti Művelődési Központ, ELTE EHÖK, ELTE Rektori Kabinet, Egyesek Ifjúsági Egyesület, ÉDI Észak Dunántúli Ifjak Egyesülete, FHSZ Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat, HELPI Ifjúsági Iroda- és Fejlesztő Műhely, H52, KAPOCS Ifjúsági Önszolgáltató Szolgálat, Kalandok és Álmodások Szakmai Műhely, Kispesti Munkásotthon Művelődési Ház, Magyar Vöröskereszt, Ifjúsági Vöröskereszt, Monori Evangélikus Egyházközség, Nem adom fel Alapítvány, Szakma az Ifjúságért Akadémia, Pest Megyei Gyermekek és Ifjúsági Alapítvány, Pince Ifjúsági Információs és Tanácsadó Iroda, Zánkai Gyermekek és Ifjúsági Centrum, Erzsébet táborok.

Három ciklusban ifjúságsegítő hallgatót választottak HÖK-elnöknek, a vezetésben pedig mindig voltak különböző területekért felelős ifjúságsegítő hallgatók. Viszonylag sokan éltek az ifjúsági csere lehetőségeivel: Finnország, Törökország, Spanyolország, Lengyelország is a célországok között volt. A tanító-és óvodapedagógus képzésben tanító tanárok visszajelzése szerint az ifjúságsegítő hallgatók nyitottabbak, önálló véleményalkotásra, vitára készebbek voltak, mint hallgatótársaik. Csak az ifjúságsegítők körében készült évi rendszerességgel kutatás, amelynek témája gondolkodásuk választott szakmájukról, jövőjükéről, továbbtanulási szándékaikról volt.

A minden évben játszott asszociációs feladatok („milyen fa lennél”) jellemző válaszai 2004-ben az almafa és a cseresznye voltak, míg 2016-ban a tölgy lett. Két hallgató és egy kutya külön kiérdemelte tiszteletünket. A képzést 2009-ben kezdte és jeles eredménnyel elvégezte nem látó hallgatónk, segítője Sanya kutya is, aki jelen volt minden tantermi- és terepfeladatnál. Másik hallgatónk 2018-ban záróvizgázott hallásában és mozgásában volt enyhén akadályozott, élete legnagyobb túráját a közösségfejlesztés kurzus keretében Zebegény és Nagymaros között a hegygerincen tette meg. Maga sem hitte, hogy meg tudja csinálni. Mi igen.

Mivel nem történt meg a végzett ifjúságsegítők elhelyezkedésének pályakövetése ezért nem lehet nyomon követni tevékenységük tényleges hatását. Azonban a kutatásokból világosan látszik a fiatalok bizonytalan jövőtől, az elszegényedéstől való félelme (Fazekas-Nagy-Monostori, 2018). Ezért égetően szükséges lenne korszerűsített tartalommal újraindítani az ifjúságsegítő szakemberek képzését.

V. Összegzés

A 150 éves Budai Állami Tanítóképezdéből, az ELTE Tanító-és Óvóképző Karává avanszált intézményben 1998-tól lehetett (a szakkollégiumi előzményektől eltekintve) ifjúsági szakmáról tanulni, a művelődésszervező szak specializációs rendszerén belül az ifjúságsegítő animáció választható szakirányként. Az innovációt a nagy múltú képzőben felhalmozott pedagógiai, pszichológiai, társadalomtudományi, művelődéstudományi tudásra és tapasztalatokra alapozták, érzékenyen reagálva a magyar társadalom, ezen belül az ifjúság helyzetének és szerepének az utóbbi két évtizedben történt változásiból adódó feladatokra (ifjúságkutatások, ifjúsági törvény hiánya, Nemzeti Ifjúság Stratégia, vö.: Nagy, 2014; Nagy-Szeifer, 2016). A képzések népszerűségét emelték a kar pedagógus személyiségei, a pezsgő hallgatói élet és a főváros nyújtotta számtalan lehetőség (munka, közösségi, kulturális, szakmai, gyakorlati). Ebbe

kellett beilleszteniünk ezt az új típusú, de céljaiban és tartalma egy részében már a korábbi képzésekben is szereplő, az aktuális társadalmi igényekre reflektáló, ifjúságsegítő felsőfokú szakképzést, majd felsőoktatási szakképzést, mindvégig szem előtt tartva a képzettséggel való elhelyezkedés és a továbbtanulás lehetőségeit, esélyeit.

2003 (a szak indítása) és a 2016 (a szak megszüntetése) között mintegy 250 nálunk végzett ifjúságsegítő szakember kezdte meg munkáját, ez a munka azonban csak hosszabb távon fejtheti ki hatását. A megszüntetés ténye és tempója már csak miattuk sem volt átgondolt!

Források

ELTE TÓFK (2005): *Tájékoztató a kreditrendszerű alapképzési tanulmányokat megkezdő hallgatók részére*, ELTE, Budapest

Fazekas Anna, Nagy Ádám, Monostori Kristóf (2018): „*Bú, baj, bánat messze szalad!*” - *Életesemények, problémák, mobilitás, migráció*, In Nagy Ádám (szerk.): Margón kívül - magyar ifjúságkutatás 2016, Excenter, Budapest

Kraiciné Szokoly Mária (2001) *A közművelődési szakemberképzés 25 éve a Budapesti Tanítóképző Főiskolán*, in Donáth Péter, Farkas Mária (szerk.): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- És Óvóképző Főiskolai Karának Tudományos Közleményei XIX.*, Trezor Kiadó, Budapest, <http://mek.oszk.hu/08800/08899/08899.pdf>, letöltve: 2019. 03. 21.

Nagy Ádám - Szeifer Csaba: *Intézmények és folyamatok*, in Elek Tímea (szerk.): *25 év - Jelentés az ifjúságügyről*. Iuvenis - Ifjúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest

Nagy Ádám (2014): *Ifjúságügy*, in Nagy Ádám – Bodor Tamás - Domokos Tamás – Schád László: *Ifjúságügy*, Excenter - ISZT Alapítvány, Budapest

T. Kiss Tamás, Tibori Tímea (2013): *Kulturkapuk: Tanulmányok a kultúr(politik)áról, az érték közvetítésről és a kulturális valóságról*, Belvedere Meridionale, Szeged, <http://www.belvedere.meridionale.hu/letolt/kulturkapuk.pdf>, letöltve: 2019. 03. 21.

Az ifjúságsegítő képzés kecskeméti modellje

Az ifjúságsegítő képzés kecskeméti története összefonódik a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kara jogelőd intézményeinek történetével, pontosabban az ott működő, a társadalomtudományi szakterület képzési programja-
iért felelős tanszék történetével.

Egy szak, egy képzési program nem indulhat el és nem működhet megfelelő humán erőforrások, kutatási tapasztalatok, és önálló kutatási eredmények nélkül. Az ifjúsági munka alapelveinek és módszereinek közvetítéséhez a társadalomtudományi területen szerzett általános oktatási és kutatási tapasztalatok mellett komolyszociológiai és ifjúságszociológiai tanulmányokra, kutatásokra volt szükség országos és helyi szinten is.

I. A képzés elindításának előzményei

Az akkori Tanítóképző Főiskola – a rendszerváltás utáni intenzív fejlesztési és várakozással telt megújulási időszakra jellemző módon – nyitottnak mutatkozott a tartalmi újításokra, és ehhez biztosította a megfelelő humán erőforrásokat is. 1992-ben új tanszékvezető, Prof. Dr. Mátrai Zsuzsa¹ kezdte meg munkáját a Tanítóképző Kar Társadalomtudományi Intézetében, aki a társadalomtudományi képzés tantervi struktúrájának átalakítása és az általános iskolában is alkalmazható társadalomismereti tanterv oktatásának bevezetése mellett a szociológia területén is új perspektívát nyitott. Ebben meghatározó szerepe volt néhai Dr. Szabó Ildikó² kecskeméti munkásságának, aki azon túl, hogy a szociológia mellett az ifjúságszociológia tantárgy oktatójaként tevékenykedett, a fiatalok állampolgári kultúráját vizsgáló kutatásokat indított el az intézményben.

A tanszék munkájának tartalmi megújulása ráadásul egybeesett az intézmény oktatástechnikai infrastruktúrájának korszerűsítésével, azaz a számítógépes rendszer bevezetésével. Az önálló kutatási kezdeményezések ennek megfelelően már a számítógépes adatfeldolgozás lehetőségét is magukban hordozták, ráadásul a tanszék munkatársai felkészítést is kaptak a társadalomtudományi adatelemzés elsajátítása érdekében. Az akkori számítástechnikai eszközökön

1 Mátrai Zsuzsa: a neveléstudományok doktora (MTA), professor emerita (ELTE).

2 Szabó Ildikó (1946-2016): az MTA doktora, szociológus, egyetemi tanár.

az SPSS statisztikai program még a MS-DOS operációs rendszerrel működött. A tanszéken már ilyen előzményekkel indult el az első nagyobb léptékű ifjúságszociológiai kutatás a kecskeméti főiskolások (nem csak a Tanítóképző, hanem a Gépipari és Automatizálási Műszaki Főiskola hallgatói körében is) állampolgári kultúráját vizsgáló több mint 1000 fős mintán végzett kutatás (Szabó-Horváth, 1995, 1997).

Az első nagyobb kutatást több kiegészítés követte: e sorok írója kecskeméti általános iskolások körében végzett hasonló vizsgálatot több, mint 400 tanuló véleményének kérdőíves felmérésével. (Horváth, 1997, 1998) A főiskolások állampolgári kultúráját vizsgáló kérdőíves felmérést néhány év elteltével nemzetközi szintre is kiterjesztették: a kecskeméti főiskolások mellett Birmingham (Nagy-Britannia) és Krems (Ausztria) egy-egy pedagógusképző intézményének hallgatóit is bevonva a kutatásba. (Horváth, 1999) Pár évvel később kecskeméti középiskolások körében készült az előbbiekhöz hasonló, de más struktúrát alkalmazó felmérés.

A nagy horderejű kutatások megvalósítását az akkoriban már hozzáférhető pályázati források segítették:

1994-95: K+F Főiskolások állampolgári kultúrája;

1996: Közoktatási és Modernizációs Alapítvány – „A jövő polgárai”;

2000: OKTK pályázat – Kecskeméti középiskolások helyzete.

A pályázati források lehetővé tették a felmérések kérdőíveinek összeállítását, a lekérdezés helyszíni megvalósítását, az adatelemzést és a vonatkozó tanulmányok elkészítését. A tanszék akkori publikációnak jelentős része az említett ifjúságszociológiai vizsgálatokhoz kapcsolódott. A pályázatírás és a források felhasználásának menedzselése egyúttal a projektmenedzsment ismeretek elsajátítását is szolgálta a tanszék oktatói körében. A csapatban végzett kutatómunka egyúttal a tanszéken belüli együttműködést, a kutatási tevékenység összehangolását, új ismeretek bevonását is eredményezte.

Mindezek tükrében nem meglepő, hogy az 1990-es évek végén megkezdődött egy főiskolai szintű, négy éves képzési idejű ifjúságsegítő szak kidolgozása³. A szakindítási dokumentum – akkor már az integrált Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Karának dokumentumaként – 2001-ben elkészült, a tervezett indítási dátum 2002 szeptembere volt.

A szakindítási kérelem részletesen felsorolta azokat a területeket, ahol a leendő ifjúságsegítő szakemberek munkájára szükség lehet: az önkormányzatoknál ifjúsági referensekként, a közigazgatás gyermekekkel és fiatalokkal

3 Szabó Ildikó nemzetközi szintű ifjúságpolitikai tapasztalatait, kutatásait figyelembe véve és az ő irányításával készült.

kapcsolatos területein, a különböző helyi és nemzetközi ifjúsági projekteken, a nemzetközi ifjúságpolitikai együttműködésekben alapuló projekteken, gyermek- és ifjúságvédelmi szakemberekként, a fiatalokat tömörítő és a fiatalokkal foglalkozó civil szervezetekben, ifjúsági információs és segítő központokban, iskolákban, a tanulókkal kapcsolatos társadalmi, jogi, családi, lélektani, életvezetési stb. problémák kezelésére és megoldására alkalmazott szakemberekként, iskolai szabadidő-szervezőkként, munkaügyi központokban ifjúságsegítőkként, valamint művelődési, kulturális és szabadidő intézményekben programszervezőkként.

Az ifjúságsegítő alapképzéssel elsősorban a dél-alföldi régió munkaerőpiaci igényeit elégítenénk ki, de az eddigi tapasztalatok szerint Kecskemét fekvésénél fogva jelentős vonzerőt gyakorol azokra a továbbtanulni vágyó fiatalokra is, akik Pest, Nógrád, Heves, Fejér és Komárom megyében vagy Budapesten laknak és akarnak a későbbiekben elhelyezkedni. Összességében megállapítható, hogy az akkori Tanítóképző Főiskola Társadalomtudományi Tanszékén egy olyan képzés született meg, amely mind az alapismereti, mind a kötelező szakmai ismeretanyagot illetően olyan tantárgyakat, tartalmakat jelenít meg, amelyek a későbbi ifjúságsegítő szakképzési formákban, sőt a közösségszervezés szak ifjúsági közösségszervezés szakirányán is szerepelnek.

Ilyen szintű kidolgozottság mellett felmerülhet a kérdés, hogy vajon miért nem került sor az ifjúságsegítő főiskolai szintű szaklétesítési, illetve szakindítási kérelem beadására. A választ több tényező együttes hatásának vizsgálatával találhatjuk meg:

- a. A szakindítás kecskeméti tervezetének kidolgozásával párhuzamosan az ELTE Óvó- és Tanítóképző Karán (a művelődésszervező szakhoz kapcsolódva) megkezdődött az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés létesítése, amely a 7/2002. (V. 25.) ISM – OM együttes rendeletben hivatalosan megjelent, s a következő tanévtől több intézményben el is indult;
- b. A vita kiéleződött a pedagógusképzés és a szociális munka (szociálpedagógia, szociálpolitika) képviselői között az ifjúságsegítő képzés, egyáltalán az ifjúsági munka tudományági (és a képzési területi) hovatartozását illetően. Sokan a mai napig a szociális munka egy alfajaként tekintenek az ifjúsági munkára, az ifjúságsegítő kifejezés pedig tovább erősíti, hogy az ifjúsági munkára mint segítő tevékenységre, rászorultsági alapon tekintsenek. Sokan vallották, hogy az ifjúságsegítést a szociális munkás képzés egyik szakirányaként kellene értelmezni. (Tóbiás, 2019) A kecskeméti minta ehhez képest s kezdetektől hangsúlyozta a pedagógiai (tehát nevelő, orientáló) és a közösségi művelődési és szolgáltató funkciókat. (Trencsényi, 2019) E vita a szociális és a pedagógiai vonal hangsúlyozása

között végigkíséri a képzés teljes történetét, akkor azonban „csak” a kecskeméti kezdeményezés ellehetetlenülését eredményezte.

- c. A Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kara – bármennyire is rendelkezett a szükséges humán erőforrásokkal – nem tudott olyan erős szakmai lobbival tevékenységet kifejteni, amivel maga mellé tudta volna állítani akár a már meglévő szakképzési és szakirányú továbbképzési programokat jegyző nagy egyetemeket, akár az akkori minisztériumi döntéshozókat.

A szaklétesítési és indítási kezdeményezés, tehát megvalósulatlan kísérlet maradt, de hozadéka, a tanterv, a tantárgyi programok, a főbb képzési alapelvek és struktúrák intézményi, sőt később országos szinten is tovább éltek. Dr. Szabó Ildikó néhány évvel később elhagyta a tanszéket és az intézményt, de munkatársai tovább dolgoztak az ifjúságsegítő képzés kecskeméti meghonosításán.

A Társadalomtudományi Tanszék ifjúsággal kapcsolatos kutatásai azonban nem álltak meg a szakindítási kérelem sikertelensége ellenére sem. Minisztériumi pályázati támogatással a Tanítóképző Kar hallgatói körében kérdőíves felmérés zajlott a fiatalok drogokhoz való viszonyáról. Magyarország Európai Unióhoz való csatlakozásának időszakában már lehetőség nyílt az EU ifjúsággal foglalkozó programjaihoz való csatlakozásra. Hazánkban is kialakult az ifjúsági intézményrendszer, ami biztosította a programok szervezeti és pályázati kereteit. A tanszék ifjúságügyben végzett tevékenységének elismeréseként értékelhető az a felkérés, ami az Ifjúság 2000-2006 program félidős, majd záró értékelésére vonatkozott.

II. A kecskeméti képzés indítása

A Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karán 2005-re világossá vált, hogy a főiskolai szintű ifjúságsegítő szak engedélyeztetése reménytelen, így elindult a felsőfokú szakképzési program indítási dokumentációjának kidolgozása, melynek eredményeként 2006 szeptemberében Kecskeméten is megkezdődött az ifjúságsegítő képzése. A szakképzés óratervében – a jogszabályi előírások betartásával – mindazok a szakmai tantárgyak szerepeltek, amelyek a korábbi dokumentumból átmenthetők voltak a rendelkezésre álló humán erőforrások bevonásával. A tantervi hálóban így megmaradt az a struktúra, amely alapismereti modult, szakmai modult és gyakorlati képzési modult tartalmaz. Ezt egészítette ki a helyi adottságoknak megfelelő specializáció (választható szakmai modul) és a szabadon választható tárgyak sora:

A képzésre már az első meghirdetést követően jelentkeztek hallgatók, így 17 fővel, nappali tagozaton elindult az ifjúságsegítők képzése, s a következő tanévben már levelező tagozaton is folyt a képzés.

2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Összesen
17	14	38	66	51	39	21	0	20	18	26	310

1. táblázat: Hallgatói létszámok a kecskeméti képzésben (Monostori, 2015 alapján)⁴

Mint a táblázatból kitűnik a képzés első éveiben jelentős fellendülés volt jellemző, amely a többszöri átalakítások során egyre inkább lecsökkent. A létszámok alakulását az is befolyásolta, hogy sikerült-e nappali és levelező tagozaton egyaránt elindítani a képzést, azaz a jelentkezők létszáma tagozatonként elérte-e az indításhoz szükséges minimum 12 főt.

Az alapismereti modul társadalom- és neveléstudományi tárgyait az ifjúságsegítő hallgatók együtt hallgatták a tanító és/vagy óvodapedagógus hallgatókkal, így a képzés első szakasza nem igényelt külön ráfordítást, viszont lehetővé tette, hogy az adott tantárgyak (szociológia, pedagógia, pszichológia) teljesítésével megszerzett kreditek beszámíthatók legyenek a pedagógusképzésben. Az új képzés hallgatói zökkenőmentesen bekapcsolódtak a kar életébe, hiszen önkéntes munkát vállaltak a konferenciákon, jótékonyági akciókat szerveztek. Tréning jellegű tantárgyaik révén jó kapcsolatteremtő képességgel, közösségi aktivitással rendelkeztek. Ugyanakkor azt is érdemes megjegyezni, hogy az elsősorban pedagógusképzésre orientált karon a felsőfokú, majd felsőoktatási szakképzés nem vált általánosan elismertté: azok az oktatók, akik nem vettek részt közvetlenül a képzésben, nem igazán értették meg az ifjúságsegítés jelentőségét.

A képzéshez szükséges szakirodalom beszerzését megkönnyítette, hogy akkoriban már az interneten hozzáférhetőek voltak azok az ifjúságszakmai kiadványok, amelyek a Mobilitás regionális hálózatán keresztül terjedtek⁵, valamint magyar nyelven is megjelentek az európai ifjúságpolitika aktuális dokumentumai⁶. Az első ifjúságsegítő évfolyam hallgatói CD-n kapták meg a szakmai vizsgára való felkészülésükhöz elengedhetetlen dokumentumokat. A következő években tovább bővült a hallgatók számára is hozzáférhető szakirodalom, de az elektronikus/internetes hozzáférés később is hatékonynak bizonyult.

4 2013-ban már csak a felsőoktatási szakképzés keretében, szociális és ifjúsági munka szakon indulhatott a képzés, melynek akkreditációja elhúzódott

5 T-KIT sorozat; Kátai Gábor: Gondolatok az ifjúságpolitikáról és eszközeiről, Szeged, 2006; Nagy Ádám: Ifjúságügy kötetek.

6 Az Európai Bizottság Fehér Könyve; Új lendület Európa fiataljai számára. Budapest, ISM, 2002; Európai Információs Charta.

A magyarországi szakképzési rendszer 2006 évi átalakítása után az ifjúságsegítő képzésben is megjelent a moduláris rendszerű szakmai és vizsgakövetelmény. A kecskeméti átállás az új rendszerre zökkenőmentes volt, mivel a szakmai és vizsgakövetelmények, valamint a hozzá kapcsolódó ajánlott képzési program kidolgozásában a kecskeméti szakfelelős a kezdetektől részt vett szakértőként.⁷ A szigorúbb képzési struktúra, a szociális képzés közös moduljának elsajátítása inkább a hallgatóknak okozott nehézséget, és ez megmutatkozott az adott modul írásbeli feladatának eredményeiben is. A vizsgáztatás hosszabb időtartama a nagyobb létszámú évfolyamok esetében jelentett komolyabb többletfeladatot a vizsgaszervezésnél. A moduláris rendszerű képzésben az egyes tantárgyakhoz rendelt szerepeltek 10-15 órás gyakorlatok, amelyek keretében a hallgatóknak ifjúsági irodákban, közösségi terekben vagy szociális intézményben (gyermekotthon) kellett bizonyos feladatokat teljesíteni, s arra reflektálni. A tantárgyi szakmai gyakorlat másik lehetősége adott projektek megvalósítása volt, felmérés készítésétől egy-egy ifjúsági rendezvény megszervezéséig, lebonyolításáig.

A szakmai tantárgyak esetében a képzés indulásától (de a gyakorlatban inkább a második félévtől) gondot fordítottunk arra, hogy a hallgatók minél több gyakorlati ismeretet, tapasztalatot szerezzenek. A városban működő ifjúsági szervezetek, intézmények munkájával többféle módon találkozhattak a hallgatók: egyrészt az ottani tapasztalt szakember részt vállaltak egyes tantárgyak oktatásában (óraadó tanárként, vagy egy-egy tanóra meghívottjaként); másrészt intézmény-látogatások, tanulmányi kirándulások, szakmai rendezvények alkalmával találkozhattak az ottani szakemberekkel, ellátogattak különböző programokra, intézményekbe. Egy-egy intézménylátogatás, tanulmányi kirándulás programja mindig előkészített volt, a hallgatók előre megismerkedtek a meglátogatandó helyek munkájával, kérdésekkel készültek a találkozókra.

A képzés tartalmi elemeit tekintve annak sokszínűségét és komplexitását kell kiemelnünk. Ez egyrészt sok olyan területen is ismeretekhez, gyakorlati tapasztalatokhoz juttatta a hallgatókat, amelyek más képzésekben (pl. a pedagógusképzésben) nem szerepeltek, másrészt megnehezítette az egyes területek oktatásához szükséges, megfelelő végzettséggel és tapasztalattal rendelkező oktatók bevonását. Összességében azonban fontosnak tartottuk, hogy a leendő ifjúságsegítők tájékozottak legyenek olyan kérdésekben (is), mint a gazdasági alapismeretek, a projekt- és szervezetmenedzsment, a szociokulturális animáció, a közösségfejlesztés és a virtuális ifjúsági munka. Volt hallgatóink visszajelzései alapján ezek a kompetenciák későbbi munkahelyükön is rendkívül hasznosak voltak számukra, még akkor is, ha végül nem ifjúságsegítőként helyezkedtek el.

7 ld. A képző intézmények és fórumok c. fejezet vonatkozó publikációit.

III. Szakmai kapcsolatok

A szakképzés beindításának feltétele volt a potenciális gyakorlati képzési helyek feltérképezése. Ez már önmagában alkalmat adott a kecskeméti ifjúsági és ifjúsággal foglalkozó szervezetekkel, intézményekkel való kapcsolatfelvételre, hiszen a pedagógusképzéshez kapcsolódva több intézménnyel a már meglévő partnerséget lehetett egy új elemmel gazdagítani (pl. Ifjúsági Otthon). A szakmai gyakorlóléhelyek felkeresése, a munkájukkal való közvetlen ismerkedés a tantárgyi programokhoz kapcsolódott, így segítve a hallgatókat a későbbi szakmai gyakorlat helyszínének kiválasztásában. A szak felelőse a kezdetektől, tehát a helyzetelemzéstől, a dokumentum véglegesítéséig bekapcsolódott a Kecskemét Megyei Jogú Város Ifjúsági Stratégiáját előkészítő ifjúságsszakmai fórum munkájába, így rendszeresen találkozott az ottani szervezetek, intézmények képviselőivel. A HELPI Ifjúsági Információs és Tanácsadó Iroda, valamint az Ifjúsági Otthon munkatársai a kezdetektől részt vettek az ifjúságsegítő hallgatók oktatásában is.

Kecskemét Megyei Jogú Város Közgyűlése a 442/2009. (XI. 26.) KH. számú határozatával elfogadott Ifjúsági Cselekvési Tervben (a továbbiakban: Cselekvési Terv) kitér az Ifjúsági Kerekasztal létrehozásának fontosságára és funkciójára, melynek alapján 2010. március 6-án megalakult a Kecskeméti Ifjúsági Kerekasztal (KIK). Az ifjúságsegítő képzés felelőse rendszeresen részt vett a KIK ülésein, bekapcsolódott a szakmai programok megvalósításába, az ifjúságsegítő hallgatók pedig intézmény-látogatáson, rendezvényeken vehettek részt. A szakmai gyakorlat követelményeit sok hallgató a KIK tagszervezeteinél teljesítette: Kecskeméti Ifjúsági Otthon, Helpi Ifjúsági Információs és Tanácsadó Iroda, Kecskemét-Széchenyivárosi Közösségépítő Egyesület, Twist Olivér Gyermek- és Ifjúságvédelmi Egyesület, Kecskeméti Spartacus Sportkör és Közösségi Tér, Európa Jövője Egyesület, Nyitott Szemmel – a Dél-alföldi Régió Gyermekéiért – Egyesület.

A „Jövők építőkockái Kecskeméten” elnevezésű pályázati program⁸ számos lehetőséget kínált az ifjúságsegítő hallgatók számára az önképzésre, az élményszerű ismeretszerzésre, a közösségi alkotómunkára, tanulmányutakon, táborokban való közreműködésre. A Kecskeméti Ifjúsági Otthon által koordinált projekt széleskörű városi összefogással valósult meg: közoktatási, szociális intézmények, szakmai civil szervezetek, szolgáltatók együttműködésével.

Az ifjúságsegítő képzés kecskeméti történetének legnagyobb hatású eredménye a TÁMOP-5.4.4-09/2-C-2009-0002 azonosító számú, „Az ifjúságsegítő képzés interprofesszionális fejlesztése” című projekt keretében kidolgozott és

8 TÁMOP-3.2.3-08/2-2009-0078, kedvezményezett: Kecskeméti Ifjúsági Otthon, 2009-2011

alkalmazott szakmai koncepció (kompetenciaháló, képzési struktúra), és az ehhez kapcsolódó kutatások, tantervi egységek, tananyagok elkészülése volt.⁹

A projekt célja: az ifjúságsegítő felsőfokú szakképesítés megújítása, egyúttal interprofesszionális képzéssé fejlesztése a pedagógus- és ifjúságsegítő képzések határterületein. Az interprofesszionális humán szolgáltatások nyújtására alkalmas szakemberek komplex képzési programja (a pedagógusképzésben és az ifjúságsegítő szakképzésben egyaránt alkalmazható speciális kompetenciák fejlesztésével) nem csupán a meglévő ifjúságsegítő szakképzés fejlesztéséhez járult hozzá, hanem egyes pedagógiai alapképzések és határterületen folytatott egyéb szociális és humán szakok, szakirányok és képzések interprofesszionalitásának erősítéséhez, az ifjúsággal foglalkozó szakmákhoz kapcsolódó képzések továbbfejlesztéséhez is. A projekt eredményeként a célcsoportok tagjai sokoldalú kompetencia-fejlesztésben részesülhettek, ezáltal nőttek munkaerőpiaci esélyeik.

A projekt eredményei:

- A szakképzésben és az alapképzésben egyaránt hasznosítható, 12 db többfunkciós curriculum, és az ezekhez kapcsolódó 30-60 órás tananyagok fejlesztése;
- Az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzésben oktató szakemberek speciális képzése, módszertani felkészítése;
- A curriculum(ok) adaptációja a különböző szintű képzések és célcsoportok számára (pl. Felsőfokú szakképzés, felsőoktatási alapképzés [ba], képzők képzése, gyakorlati szakemberek, pedagógusok továbbképzése).

A projekt tervezése során megkeresett végzett ifjúságsegítők visszajelzéseiből kiderült, hogy a képzésben megszerzett kompetenciáikat jól tudják hasznosítani, de nem feltétlenül a tényleges ifjúsági munka területén. Akik érettségi után végezték el az ifjúságsegítő szakot, jórészt továbbtanultak szociális vagy pedagógiai területen, a pedagógus végzettséggel is rendelkezők pedig az iskolai munkában hasznosítják tapasztalataikat. Érdemes továbbá megemlíteni, hogy még azok is szívesen ajánlanák másoknak az ifjúságsegítő szakot, akik nem tudtak elhelyezkedni ezzel a végzettséggel. A legtöbben egyetértettek az a kijelentéssel, hogy olyan ismereteket szereztek a képzés során, amelyeket más területen is hasznosíthatnak. A felsőfokú szakképzés után továbbtanulók a szociális munkás, illetve a pedagógia szakot jelölték meg, ami a szakképzés interprofesszionális jellegét hangsúlyozza. (Nagy, 2011)

Az ifjúságsegítő szakképzés fejlesztése során felhalmozott szakmai tapasztalatok vezettek el a Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely alapításához, melynek

9 <https://ifiped.uni-neumann.hu/kezdolap> Letöltve: 2019. 03. 09.

célja az ifjúságügy (a fiatalokkal a szabadidős térben foglalkozó professzió) eddig felhalmozott eredményeinek további gazdagítása; az ifjúsággal foglalkozó szakemberek képzéséhez szakmai kiadványok, tanulmányok, on-line tananyagok kidolgozása. A IUVENIS, eddigi működése során, publikációk, konferenciák, tervezett kutatások és más szakmai projektek, programok sorát valósította meg.¹⁰

A műhely a Pedagógusképző Kar már működő műhelyeinek mintájára alakult meg, de – amennyiben a szervezeti struktúra lehetővé teszi – Tudásközpontként működhetne. Utóbbi szervezeti forma nagyobb esélyt adhat különböző pályázati források, kutatók és szervezetek bevonására, tudástranszferre más karok és szakok irányába.

Országos jelentőségű műhelyprogramok:

- Műhelykonferencia – 2015, Kecskemét;
- Összebeszélünk II. – 2016, Révkomárom;
- IUVENIS Ifjúságsszakmai Konferencia – 2017, Kecskemét.

A IUVENIS Ifjúságsszakmai Műhely szorosan együttműködik a Hely- és Családtörténeti Műhellyel és a közösségi művelődés helyi intézményeivel, valamint országos szintű szakmai szervezetekkel (ISZT Alapítvány, Ifjúságsszakmai Együttműködési Tanácskozás, Magyar Pedagógiai Társaság, MTA Pedagógiai Szakbizottsága Szociálpedagógiai Albizottság). A műhely kezdeményezőként kapcsolódott be a közösségszervezés BA alapképzési szak ifjúsági közösségszervezés szakirányának intézményi akkreditációjába, ennek érdekében közvetítő szerepet vállalt a Pedagógusképző Kar és a Nemzeti Művelődési Intézet közötti együttműködés létrejöttében.

IV. Összegzés

A Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, illetve a jogutódjaként működő Kar életében és képzési szerkezetében fontos változásokat hozott az ifjúsági munkával összefüggő kutatások, képzési tartalmak megjelenése. Az ifjúságkutatás új perspektívákat nyitott az empirikus módszerek, a számítógépes adatfeldolgozás és a nemzetközi kitekintés területén is, ami a kar oktatási és tudományos kutatási tevékenységét egyaránt gazdagította, új szakmai és intézményi kapcsolatok épültek ki. A kutatási projektek tették lehetővé, hogy a képzésben érintett munkatársak hazai és Európai Uniói társfinanszírozású projektek segítségével osszák meg tapasztalataikat, konzorciumi partnerség keretében fejlesszék tovább az ifjúságsegítő képzés alapját jelentő szakmai kompetenciákat.

¹⁰ <https://pk.uni-neumann.hu/iuvenis-ifjusagszakmai-muhely> Letöltve: 2019. 03. 09.

Az ifjúságsegítő alapképzés bevezetésének két elvetélt kísérlete mindenképpen jelentős mérföldkőnek tekinthető, hiszen a közös gondolkodás, az ifjúsági szakma szakértőinek és a képző intézmények szakfelelőseinek megkeresése és bevonása olyan tartalmi és módszertani kultúra kifejlését szolgálta, a mely más területeken is kiválóan hasznosítható.

Az ifjúságsegítő képzés komplexitása révén a Pedagógusképző Kar a társadalomtudományi, a közösség-szervezés szak elindításával pedig a bölcsészettudományi képzési területen is bővíthette képzési kínálatát. A szociális orientáció erősítése a leendő pedagógusok számára is nélkülözhetetlen kompetenciák fejlesztését tette lehetővé, a bölcsészettudományi terület pedig a kultúrák-özvetítés területén nyit lehetőségeket a pedagógusképzésben is releváns művészeti, közművelődési területeken. Az ifjúságsegítő képzésben kidolgozott és alkalmazott nem formális tanulási módszerek, tréningek fejlesztő hatása mára intézményi szinten elismertté vált, hiszen a felsőoktatás kormányzati stratégiájában is megemlíttett transzverzális készségek fejlesztését ezek – az azóta egyetemi szinten érvényesített kurzusokban alkalmazott – módszerek szolgálják a leghatékonyabban.

Források

Horváth Ágnes (1997): Mi és ők - Empirikus vizsgálat kecskeméti általános iskolások körében, *Új Pedagógiai Szemle*, November, 62-77. o.

Horváth Ágnes (1998): A jövő polgárai - Kérdőíves felmérés kecskeméti általános iskolások között, *Új Pedagógiai Szemle*, Január, 123-131. o

Horváth Ágnes (1999): *Főiskolások állampolgári kultúrája – Nemzetközi összehasonlító vizsgálat angol, osztrák és magyar fiatalok körében*. Pädagogische Horizonte In Europa, Kecskemét

Horváth Ágnes (2000): *Kecskeméti főiskolások és a demokrácia értékei*, In Gábor Kálmán (szerk.): *Társadalmi átalakulás és ifjúság*, Belvedere, Szeged, 194-201 o.

Monostori Ádám – Monostori Éva – Nyári Kitti (2015): *Szakmai képzés – elhelyezkedés*. In Nagy Ádám (szerk.): *Miből lehetne a cserebogár? Jelentés az ifjúságügyről*, ISZT Alapítvány, Ifjúság-szakmai Együttműködési Tanácskozás, Kecskeméti Főiskola - Iuvenis Ifjúság-szakmai Műhely, 48-62 o.

Nagy Ádám (2010): Ifjúsági szakemberek és szerepeik és egy lehetséges képzési rendszer alapjai, *Új Ifjúsági Szemle*, tél, 53-63.o.

Nagy Ádám (2019): *Az ifjúságsegítő képzés elméleti legitimitása*, In: Nagy Ádám (szerk.): *Egyszer volt, hol nem volt... az ifjúságsegítő képzés Magyar-*

országban, Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság, Kecskemét-Budapest

Szabó Ildikó- Horváth Ágnes (1995): Tanítóképző Főiskolások elképzelései a kisebbségekkel létesíthető kapcsolatokról, In: *Iskolakultúra*, V: 24-53. o.

Szabó Ildikó, Rigó Róbert (2004): Az ifjúsági munkát végző civil szervezetek részvétele az ifjúságsegítő szakemberek felsőfokú képzésében: A felsőoktatás és a civil szervezetek együttműködésének egy lehetséges modellje. *Új Ifjúsági Szemle*, 4: 44-60. o.

Szabó Ildikó-Horváth Ágnes-Marián Béla (1997): Történelem és politika a főiskolások állampolgári kultúrájában / Empirikus vizsgálat két kecskeméti főiskola hallgatói körében *Forrás*, 1:46-61. o.

Tóbiás László (2019): *Mint búvópatak - Az ifjúsági munka relevanciája a szociális professzióban*, in Nagy Ádám (szerk.): *Egyszer volt, hol nem volt... az ifjúságsegítő képzés Magyarországon*, Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság, Kecskemét-Budapest

Trencsényi László (2019): *Az ifjúságsegítő képzés pedagógiai relevanciája neveléstudomány és ifjúságügy*, in Nagy Ádám (szerk.): *Egyszer volt, hol nem volt... az ifjúságsegítő képzés Magyarországon*, Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság, Kecskemét-Budapest

Mazzag Éva-Reisz Terézia

Ifjúságsegítők képzése a PTE FEEK-en és utódintézményeiben

I. A PTE FEEK-en zajló ifjúságsegítő képzés sajátosságai

Karunkon 2003 óta folyt ifjúságsegítő képzés. A hallgatói létszám a statisztika szerint jellemzően csökkent. A kezdetektől az utolsó záróvizsgát tett évfolyamig bezárólag az egyes tanévekben a következő módon alakult a záróvizsgát tett ifjúságsegítők létszáma: 2005 – 122 fő, 2006 – 66 fő, 2007 – 66 fő, 2008 – 47 fő, 2009 – 32 fő, 2010 – 28 fő, 2011 – 24 fő, 2012 – 32 fő, 2013 – 12 fő. Jelentős női hallgatói többlet figyelhető meg a végzettek között, azonban a szociális és egészségügyi képzési területen más képzési formákban és szinteken is ismert ezt a tendencia, tehát ez sem FSZ-, vagy ifjúságsegítő sajátosságként értelmezhető. A hallgatói létszám csökkenése a képzés körül kialakult bizonytalanságokra, a képzési programot ért igen sok kedvezőtlen hatású rendeleti változtatásra és a demográfiai mutatók csökkenő trendjére vezethető vissza. Az egyes tanévekben a fiatalok életkori csoportjaiban a potenciális hallgatói létszámok csökkenését jelző országos KSH adatok (KSH Korfák) is ezeket a tendenciákat tükrözik, ezek szerint 2013. évben a 18 évesek száma 119 149 fő, 2013. évben a 22 évesek száma 127 765 fő, 2003. évben a 18 évesek száma 127 985 fő, 2003. évben a 22 évesek száma 150 037 fő volt.

Amennyiben a hallgatói motivációkat, a szakmaválasztás okait keressük, akkor a leggyakoribb indok az, hogy a hallgató szociális vagy pedagógiai területen szeretett volna továbbtanulni alapképzésben, de nem volt elég a pontszáma, így kompromisszumos megoldásként választotta ezt a szakot. Az ilyen motivációval érkező fiatalok rendszerint ugródeszkeként használták az ifjúságsegítő képzést az eredeti céljaik eléréséhez. Ez a legtöbb esetben sikerült is, ám érdekes, hogy menet közben oly' mértékben elköteleződtek az ifjúsági szakma iránt, hogy további tanulmányaik során a szociális munka szakon is megtartották ezt a szakmai specializációs irányt.

A motivációk között megtaláljuk a parkolópálya lehetőségét is, azaz, időt szeretne nyerni, még nem tud, vagy nem akar munkába állni, próbálja ezzel növelni a későbbi munkaerőpiaci esélyeit, szeretné megtartani a hallgatói jogviszonyból származó előnyeit stb. (Országos FSZ kutatás).

II. Az ifjúságsegítő oktatás gyakorlati képzésének sajátosságai

A vonatkozó rendeletek¹ alapján folyó képzések esetében az első két félévben a hallgatóknak 4, illetve 6 hetes gyakorlati modulokat kellett teljesíteniük. Ezek között voltak állandó elemek, ugyanakkor igyekeztünk ezeket a modulokat is az éppen aktuálisan megváltozott képzési követelményekhez igazítani. A gyakorlati képzés állandó elemeiként szereplő tudásterületek az ifjúsági szolgáltatások, a közösségfejlesztés, a szociális, a társadalmi befogadás és az orientációs modul. Változó elemekként számoltunk az ifjúsági önkormányzatok, nem formális tanulás, értékkommunikáció, projektmenedzsment modulokkal. Egy-egy modult csoportmunkában vagy az egyéni konzultációkhoz kötött kis létszámban végezhettek el a hallgatók. Ezt az évfolyamok csoportokra bontásával tudtuk megoldani, mely csoportok aztán „vetésforgószerűen” teljesítették valamennyi modult. (Pl. aki Ifjúsági szolgáltatások modullal kezdett, az a Szociális modullal folytatta, aki Szociális modullal kezdett, a Közösségfejlesztés modullal folytatta, és így tovább. A félév végére minden hallgató minden modult teljesített.) A második évben, azaz a második két félévben a hallgatók már önállóan teljesítették a gyakorlatukat, egy, az első évfolyam végén megírt, a leendő gyakorlatvezetővel egyeztetett gyakorlati terv alapján. A gyakorlat szervezésében és lebonyolításában partnerünk volt a Baranya Ifjúságáért Non-profit Kft., amely számos országos és miniszteri szakmai elismerésben részesült az ifjúsági munka terén elért eredményeiért. A munkatársaik közreműködésével zajlott az első éves moduláris rendszerű gyakorlati képzés, valamint a Kft. által működtetett és koordinált Tett-Hely Ifjúsági Irodahálózat tagjai, azaz szervezeti és irodái biztosítottak gyakorlóléhelyet a 2. évben a hallgatóknak.

2013-tól a szakmai gyakorlat rendszere is változott, amely érintette a PTE FE-EK-en kialakult és évek óta hatékonyan működő gyakorlati képzést. A szervezett oktatásban a tanulmányaikat folytató hallgatóink gyakorlati képzése a 4 félév alatt folyamatos volt². Az első két félévben moduláris jelleggel 4, illetve 6 hetes szakaszokban kellett különböző gyakorlati modulokat teljesíteniük, majd a második két félévben az előzetesen megírt gyakorlati tervük alapján egy választott szervezetenél töltötték el önállóan a gyakorlatukat.

A 2013 szeptemberében elindult Szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés – a PTE BTK gesztorsága mellett, szervezetileg továbbra is a PTE FEEK-en maradt – az ifjúságsegítő szakirányon azonban már egybefüggő, egy egész féléves összefüggő gyakorlat elvégzését tették kötelezővé, ami szorgalmi időben 560 órát jelentett, napi 8 órás elfoglaltsággal. A szakvezető javaslatára,

1 7/2002.(V.25.) ISM-OM, a 15/2008. (VIII. 13.) SZMM, és a 4/2012. (VI. 12.) EMMI rendeletek.

2 15/2008. (VIII. 13.) SZMM rendelet szerint.

illetve a hallgatók egyéni tájékozódása alapján találtunk rá azokra az intézményekre, amelyek befogadták hallgatóinkat a kötelező gyakorlatuk teljesítésére. A kapcsolatépítést követően háromoldalú szerződéskötés keretében az ifjúságsegítő hallgató, az egyetem, a szakmai intézmény vezetője az előre egyeztetett gyakorlati programról szerződésben nyilatkoztak, illetve írásban is rögzítették, hogy helyet biztosítanak a szakmai gyakorlatnak. Az önkormányzati intézmények, IKSZT-ék, civil szervezetek, aprófalvak szociális ellátó hálózatainak helyi irodái csak igen ritkán vállalták, hogy a teljes gyakorlati időre feladatot adnak. A forráshiánnyal küszködő szervezetekben nagyon sok feladat volt, azonban ifjúságsegítőinknek nem tudtak munkabért fizetni, ezért az a megoldás honosodott meg, hogy három hónapnál rövidebb gyakornoki szerződéseket ajánlottak. Éppen ezért átlagosan két-három helyen teljesítették az utolsó évfolyamukra járók az előírt gyakorlati kötelezettségüket. A városban főként ifjúsági civil szervezeteknél kaptak lehetőséget a hallgatók. A kistéleplésről érkezettek sokszor szülőfalujuk valamely oktatási, művelődési vagy szociális intézményében töltötték gyakorlati idejük egy részét. Többen Pécs-Vasas művelődési házában számos klubjában, szakkörében, egyesületében dolgoztak, voltak, akik a Gilvánfai Tanodában, Kisharsány gyermekklubjában, a sellyei, a siklósi, vagy a vajszlói térségi szociális ellátórendszerben találtak feladatot. A jelöltek a szakmai gyakorlat tapasztalatairól portfóliót állítottak össze, ez a dolgozat képezte a záróvizsga alapját. A tevékenységüket szabályozó szerződés mellékletét képezték azok a dokumentumok, amelyekben a hallgatók rögzítették minden nap az elvégzett tevékenységüket, a helyi intézményi mentorral együtt vezették a gyakorlat haladási naplóját, amelyben folyamatosan közösen értékelték az elvégzett feladatokat, illetve a kurzus teljesítésének szerves része volt a hallgató önértékelésén, szakmai önreflexióján alapuló kérdőív, továbbá a gyakorlatnak helyet adó intézmény vezetőjének részletes, szöveges szakmai értékelése. A teljes dokumentumot a záróvizsga eljárásának részeként, a hallgató szakmai portfóliójának mellékleteként a záróvizsga alapidokumentumaként több példányban archiválta az egyetem. Tekintettel arra, hogy a gyakorlat előkészítése, a folyamatosan felmerülő szervezési és szakmai problémák, a portfólió megírása és a vizsgára való készülődés komoly feladatnak bizonyult, ezért – órakeret hiányában a hallgatók kérésére – választható kurzuson szemináriumon készítettük elő a gyakorlatokat, folyamatosan megbeszéltük a gyakorlat aktuális tapasztalatait, feldolgoztuk az esetmegfigyeléseiket. A jelöltek mindezeket a készülő portfóliójukban folyamatosan írásban rögzítették, továbbá a kurzus zárásaként prezentáció kíséretében próba-záróvizsgát tettek a hallgatók. Ez a helyi módszerre épülő képzési forma több évfolyamon végig kísérte a gyakorlatokat és a záróvizsgára készülődés időszakát. Értékét nem csupán a gyakorlatok és a vizsga sikeres teljesítésében látjuk, hanem főként

abban, hogy időt szántunk arra, hogy az elméletben elsajátított tudásanyagot a gyakorlati problémák megoldásaiban adaptáljuk. Fontos volt az is, hogy a fiatal szakemberek a gyakorlati tapasztalataikat egymással is megoszthassák, illetve folyamatos önreflexióval kísérve tudatosítsák az ifjúságsegítő professzióval kapcsolatos új feladatokat és problémamegoldásokat. A portfólió, mint követelmény mumusként lebegett a záróvizsga teljesítendő feladatai között, ám a képzési idő végére ezek a dolgozatok jól megérlelt esettanulmányokat, élvezetesen megformált ifjúsági programokat, projektterveket, jó vagy rossz gyakorlatok megértő értékelését és szakmai példák tárházát tartalmazták. A portfólió továbbá azt is bizonyította, hogy a jelölt felkészült az ifjúságsegítés számos szakmai feladatának elvégzésére, váratlan helyzetek gyakorlati megoldására.

A PTE FEEK-en meghonosodott képzés sajátosságaként működött a szakmai programban az ifjúságsegítő-szakkoordinátor, akinek a feladatköre a szakfelelős munkájához kapcsolódott. A szakkoordinátor azonban nemcsak a képzéssel kapcsolatos munkából vette ki a részét, hanem – a közoktatásból ismert – „osztályfőnökként” mindenféle operatív teendőket ellátott, így a hallgatókkal való folyamatos kapcsolattartás is a feladatai közé tartozott. A hallgatókkal való kapcsolattartás nemcsak a tanulmányi vagy adminisztratív problémák megoldására irányult, hanem a hallgatói közösségi élet támogatására is. Ez a gyakorlat Pécssett meglehetősen unikálisnak bizonyult, más képzőhelyeken csak szakfelelős volt. Ma úgy látjuk, hogy a szoros kapcsolattartásnak köszönhető, hogy kevesen morzsolódtak le, hogy sok közös adománygyűjtés, ünnepi program, kirándulás, szakmai konferenciák keretében alakultak ki a hosszú évekre szóló szakmai kapcsolatok és barátságok. A szakkoordinátor munkája a levelező tagozatos hallgatóinknak a tanuláshoz, a vizsgákra készülődéshez adott tanácsadásban, továbbá a kapcsolattartáshoz nélkülözhetetlen számítógép-használathoz kötődő segítség, a fiatal felnőttek folyamatos támogatása az évről évre gyarapodó hallgatói létszámban is tükröződött.

III. Ifjúsági szakértő szakirányú továbbképzés

A Kar 2004-ben akkreditáltatta az ún. Ifjúsági szakértői továbbképzési szakot.³ (MAB 2004/5/VI/1.5. sz. határozata). Az első évfolyam képzése 2006 februárjában indult, az országban egyedülként. 2008 januárjában, valamint 2008 júniusában összesen 27 ifjúsági szakértő szerzett oklevelet. Partnerként az egyetem együttműködött a curriculum kidolgozásában az ISZE (Ifjúsági Szakértők Egyesülete) tagjaival. Egykori hallgatóink úgy léptek be a szak-

3 A képzés alapítója és szakfelelőse Kleisz Teréz.

irányú továbbképzésbe, hogy már tapasztalatokkal rendelkező szakemberek voltak, akik ma a kulturális irányítás vezetőiként tevékenykednek, sokan közülük kutatóként, illetve a közigazgatásban és szakmai szervezeteknél vállaltak középvezetői munkakört. A kar számos képzési programjába meghívjuk őket, akik napjainkban is derekasán kiveszik részüket a gyakorlati képzés vezetésében, az intézményi gyakorlatok lebonyolításában, illetve egyetemi pályázati projektek megvalósításában.

IV. Ifjúságsegítő BsC alapszak kísérlete, a szakalapítás konzorciuma

A kilencvenes évek végétől datálhatóan komoly elhatározással indultunk neki az Ifjúságsegítő BsC szak alapításának és indításának. Az országszerte zajló szakmai előkészületek a hazai ifjúságsegítés szakma terén képzést folytató egyetemek szakembereinek részvételével a szakalapításhoz szükséges KKK kidolgozására fókuszáltak, melyben konzorciumi tagként a Pécsi Tudományegyetem is részt vett. A képzési anyag elkészítésén és akkreditáltatásán munkálkodó szegedi szakmai team-et a MAB elutasította, majd évekig vártunk arra, hogy az aktuális művelődési minisztérium megalapítsa az ifjúságsegítő alapszakot, mindhiába. Megszüntették az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzést is. Az új alapszakos képzés végül a Közösségszervezés BsC program megalapításával és elindításával sikerrel járhatott, melynek egyik választható specializációja az Ifjúsági közösségszervezés képzési program. Az első gólyák 2017 szeptemberében kezdték meg a tanulást. A PTE BTK Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet gondozásában nappali és levelező tagozaton jelenleg is folyik a hallgatók oktatása.

V. Kutatással megalapozott hallgatói képességfejlesztés módszertani sajátosságai

A PTE FEEFI, majd FEEK és KPVK, végezetül az egyetem BTK szervezeti kereteibe mindvégig sikerült beépíteni – és nem csak a különféle szervezeti keretekben megőrizni – azt a pedagógiai és andragógiai kutatócsoportot, amelyet a JPTE TKI Zsolnai József által alapított és vezetett, módszerében egyedinek számító *kutatáson alapuló pedagógiai programfejlesztés fémjelzett*. A kilencvenes évek közepétől kezdődően új hazai kompetenciatesztekett fejlesztettünk, validálásukban részt vett több hazai egyetemünk és nemzetközi kutatóhelyek, így a holland CITO kutatóintézet is. A kutatócsoport rendszerszerűen mérte a hallgatókat a képzés bemeneti és kimeneti pontjain, továbbá a folyamat

minden lényeges fázisát. A folyamatos mérés ma sem zárult le, a kutatás kiterjed minden képzési szakmacsoport végzett diplomására. Munkaerőpiaci elhelyezkedésükről, tanulmányi terveikről, valamint egyéni boldogulásukról informálnak az egykori hallgatóink sorsát nyomon követő kérdőíveink által gyűjtött adataink.

A sokszorosan kipróbált mérőeszközeink és adatbázisaink alkalmasak voltak arra, hogy a felsőfokú szakképzésbe belépő, illetve ott záróvizsgát tett hallgatóink körében is kiterjedt méréseket végezzünk. *Kutatásaink számos új adatot és új információt eredményeztek, illetve ennél is több fejlesztési tevékenységet indítottak el a felsőfokú szakképzésbe belépő fiatalok képzési programjában, így az ifjúságsegítők körében is.* Az ifjúságsegítő hallgatók rekrutációját és szociokulturális hátterük sajátosságait vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a nappali és levelező tagozatosok családi háttere hasonló. Kisvárosi környezetből, főleg Baranya, Tolna és Somogy megyék rurális térségeinek aprófalvaiból jöttek. Középiskolai éveik során a kollégiumi élet és a korai ingázás már leválasztotta őket a családjaikról és a szülőfalu baráti kapcsolatairól. Szüleik főként szakmunkás végzettségűek, legfeljebb érettségivel rendelkeznek, feltűnően nagy az áldozatvállalásuk a középiskolai különórák, idegen nyelvű, művészeti-, sport- tanulmányaik és versenyek anyagi fedezésében. Gyermekük jövőjét a tanulás és a munka világában képzelik el, minthogy a szülők is a munka világába erősen beágyazottan élnek, igaz a kistelepüléseken kevés az álláslehetőség, egyre többen szorulnak ki a biztos megélhetést adó, jól jövedelmező munkahelyekről. Ettől a bizonytalan élettől és környezettől szeretnék őket megkímélni. Sem a szülők, sem a hallgatók nem mondtak le végérvényesen a diplomaszerezésről, többségük a felsőfokú szakképzés időszakát olyan átmeneti életállapotnak gondolta, ahol szakmát szerezhet, de sokan közülük közben emelt szintű érettségit, nyelvvizsgát tett és újból megkísérelte az egyetemre való bejutást. Az életkorukat tekintve a nappali és levelező tagozatos ifjúságsegítő hallgatók között igen nagy különbség volt, ezért az egzisztenciális körülményeik, s mindaz, amely ebből az eltérő élethelyzetből következhet megmutatkozott a motivációjukban, a tanulási eredményességükben és a záróvizsgát követő életútjukban is. *A kutatócsoporttal végzett mérésekből tudhatjuk, hogy az alapkompenciáik és szakmai kompetenciáik terén egyaránt, a levelező tagozatosok sokkal jobb helyzetből indultak. Hozott tudásuk magas értékeket mutat. Személyes sorsuk, életélményeik, a munka világából szerzett tapasztalataik, kiérlelt, gyakorlatias mindennapi tudásuk beépült a tudáskészletükbe, amelyet igen hatékonyan kamatoztathattak egyetemi tanulmányaik során. Többségük már dolgozott, így a tanulóval elérhető cél nem a további tanulmányok megalapozása volt, hanem a képzettség megszerzésével munkahelyüket, vagy a már elért pozíciójukat kívánták megerősíteni.*

A kompetenciamérések egyik nagy meglepetéseként regisztráltuk, hogy az ifjúságsegítőknél a korosztályukhoz képest átlag körüli vagy az alatti a szövegértési tesztekben elért eredménye, középiskolai érettségi bizonyítványuk eredménye is szerény. Ez is magyarázhatta, hogy középfokú végzettséghez kötött szakmai tanulmányok mellett döntöttek és meg se próbálták az egyetemre jutást, vagy már a sokadik sikertelen felvételi után jelentkeztek olyan képzésre, amely közelebb vihet a munkaerőpiaci elhelyezkedéshez.

*Az ifjúságsegítők képzésében számos fejlesztést indítottak el ezek a kutatási eredmények. Így a szakmai szövegek jobb megértésére, a szövegalkotás javítására, a közös munkavégzés segítésére több módszert és munkaformát alkalmaztunk. Először tanulópárokat, majd ebből a munkaformából mentorálást építettünk ki. Az első év elején a fiatalok maguk szervezték meg az összes évfolyam hallgatói részvételével a szakmai napjukat, ahol a spontán és sokszor játékos párválasztás végére kialakult, hogy kik lehetnek azok a felsőbb éves hallgatók, akik a gólyákat segíthetik. A csoporton belüli tanulópárok is itt találtak egymásra. Mire a második évben eljutottunk a szociometria elméletének, gyakorlatának, valamint elkészítésének módszertani és technikai megvalósításáig, addigra sem a kölcsönösségi kapcsolatokat jelző táblázatok, sem a kapcsolati hálót értelmező és bemutató grafikonok nem hoztak reveláló felismeréseket. Addigra már élő gyakorlattá vált a kortárs segítséssel alapuló mentorkapcsolat és a kiscsoportos munka. Természetessé vált, hogy a szemináriumi feladatokat a mentorpárok együtt vállalták, előzetesen megbeszélték témájukat, együtt gyűjtöttek szakirodalmat, bújták a könyvtárakat vagy az internetet, másodelemzéseket végeztek, együtt interjúztak és megfürödköztek számos önreflexiós alapú tanulási formában. A beszámolójukat követően értékelték saját munkájukat, majd együtt dolgozták ki a továbblépés lehetőségeit is. Rendszeressé, a hallgatói csoportokon belül rendszerré vált, hogy a szemináriumi dolgozatok, terepgyakorlati beszámolók közös írásai, portfóliók és végezetül a záródolgozatok leadása előtt elsőként a mentor olvasta el, véleményezte és ellátta a szakmai megoldásokra, szövegalkotásra vonatkozó javaslatával azokat a szövegeket, amelyek csak ezután indulhattak nyilvánosságuk útjára. *A mindennapi munka zajában és zökkenőiben tanulták meg, hogy a segítő munka szakmai kapcsolatokon alapul, ahol a szakmai bizonytalanságok természetesek, de az is, hogy szakmai nyelven, viták és személyes kompetenciáik próbáján tanulnak meg beszélni saját kételyeikről, problémáikról.* Ezzel nyílnak meg arra, hogy önmagukat is fejlesztve – a kiégést megelőzendő – társuknak, mint leendő munkatársuknak segítsenek és viszonyosságon alapuló szakmai kapcsolatokat építhessenek ki.*

A mentorálás sajátos formája alakult ki a nappali és levelező tagozatos hallgatók között is. Annak ellenére, hogy az egyetemista életforma mindennapjait

élő nappali tagozatosok a képzési rendszerbe erőteljesebben beágyazódtak, a tanuláshoz más formáit is megtapasztalhatták az idősebb korosztállyal kiépített mentorkapcsolatokban. A nappali tagozatos mentorok főként a városban, a városi programokban való tájékozódásban és az egyetemi élet mindennapi praktikus dolgaiban nyújtottak segítséget, így az egyetemi számítógépek és különösen az ETR használatában, szakirodalmak és kidolgozott tételek átadásában vagy olcsó szállás, bulihelyek és a pécsi közlekedési lehetőségek felkutatásában igazították el a levelezős felnőtteket. A levelezős mentorok segítő szerepe és tevékenységük területe jelentősen eltért az előző gyakorlattól. A nappali tagozatosok segítséget kaptak potenciális munkahelyi lehetőséget ígérő gyakorlóhelyek, időszakos munkalehetőségek és szakmai lehetőségek felkutatásában. Az idősebb segítők mozgósították kapcsolati tőkéjüket a közös projektek építésében vagy kisebb szakmai vállalkozások működtetésében. A többnyire civil szervezeteknél és önkormányzatoknál, kistérségi társulások oktatási, ifjúsági és művelődési szakterületein dolgozók, az egzisztenciájuk biztosítása érdekében, aktív pályázatiíróként és programok lebonyolítóként gyakorlati segítséget nyújtottak a nappali tagozatosoknak az ilyen területek és kompetenciák fejlesztésében.

A tutorálás többféle oktatási céllal és tevékenységi körben terjedt el. Hozzávetőlegesen a második év derekán az ifjúságsegítők válaszüte elé álltak. Addigra megismerték az egyetemi életformát, egyéni tanulási képességeiket és teljesítményüket, körvonalazódott az is, hogy a végzettséggel el tudnak-e helyezkedni, vagy más szakmát tanuljanak, esetleg családot alapítsanak és gyermeket vállaljanak, vagy maradnak az iskolapadban és meggyürkőznek az egyetemi felvételi követelményével. Erre az időszakra már többségük előtt világossá vált, hogy milyen területeken, mely adminisztratív utak bejárásával pótolhatják mindazokat a hiányosságait, amelyek az eredményes egyetemi felvételeihez vezethetnek. A továbbtanulási stratégiába sajnos nem fért bele, hogy idegennyelvi képességeiket pallérozzák és legalább egy nyelvvizsgát tegyenek. A levelezős és a nappali tagozatosok egyaránt rákényszerültek arra, hogy felsőfokú szakképzési tanulmányaik mellett dolgozzanak, így a nyelvtanuláshoz szükséges időt már nem tudták kiszorítani a graduális képzésre és a munkára szánt időmérlegükből. Arra koncentráltak, hogy legalább egy, esetleg két emelt szintű érettségien megfeleljenek. A felkészüléshez sokan segítséget kaptak egykori középiskolájuktól. Azonban a kapcsolatépítési nehézségekkel küzdők inkább az egyetemen megismert oktatók tutori támogatásával éltek. A tutorálás egyik módja az volt, hogy a tanáraink az előző tanévek érettségi tételének tematikáját követve rendszeres hétvégi előadásokat tartottak, ami belső vizsgával, úgynevezett próbaérettségivel zárult. A leggyakrabban azonban az egyéni

felkészítést szorgalmazta a tutor és a hallgató is. Így a szociológia, szociálpolitika, művelődésszervező, illetve pedagógiai pályákra készülődők a tutor szakmai instrukciói mellett egyéni felkészítéssel egy-egy tantárgy emelt szintű érettségi vizsgájára intenzíven készültek. A tutori munka számos más feladatot is magába foglalt, így kollégiumi férőhelyek, hazai és külföldi ösztöndíjak, tanulmányi és munkahely elnyerésére indított pályázatok, szakmai ajánlások elkészítését, illetve a romológiai szakkollégium tutori rendszeréhez is kötődő, továbbá más baranyai civil szervezeti kapcsolatok révén szociális támogatás, szakkönyvek, számítógépek beszerzéséhez, nyelvtanfolyam és vizsgájának finanszírozásához juttatták hozzá az ifjúságsegítő hallgatókat. A tutori kapcsolatok tartósnak bizonyultak. A tutorok nem csupán a tanulmányi idő alatt működtek együtt a hallgatókkal, többségük ismeretsége a képzési idő lejártát követően is szakmai, baráti segítő kapcsolattá alakult át. A tevékenység célja már nem a szakképzési vagy egyetemi program sikeres elvégzése lett, hanem főként magánjellegű, személyes kapcsolatokra épülő, a fiatal felnőtt pályakezdéséhez, családalapításához kötődő életvezetési tanácsok megosztásán alapult.

A pécsi képzés gyakorlatorientált jellegét nem csak az adta, hogy törekedtünk a képzésben a segítő kapcsolatok és a tartós szervezeti megoldások kiépítésére. Újszerű megoldásokkal, vagy már ismert oktatási módszerek újragondolásával lehetőséget kerestünk arra, hogy hallgatóink az ifjúságsegítő professzió elsajátításához szükséges szakmai kompetenciákat gyakorlati környezetben sajátíthassák el. *A terepgyakorlat egyfajta műfaji sajátosságként honosodott meg az ifjúságsegítő szak curriculumában.* Formailag a képzés hálótervében az összevont gyakorlatokra szerveződött, de nem az egyetemi és városi ifjúsági, művelődési intézmények hagyományos, sokszor bejáratott kapcsolatára épült, és nem is annak begyakorlott, üzemszerű lebonyolítása szerint zajlott. A gyakorlati oktatási forma műfaji sajátossága, hogy évről évre, a képzés utolsó félévében a hallgatók, vagy a szakvezető látókörébe tartozó szervezetek aktuális szakmai programjához, illetve egy-egy település problémájához kapcsolódó tanulási és segítő kapcsolatok építéseként nevesíthető. Önkormányzatok, helyi kisebbségi önkormányzatok, aprófalvak részönkormányzatainak képviselőit, települési és térségi civil szervezetek, olykor országos karitatív szervezetek és egyházak helyi szociális munkáit, vagy az egyetem más karainak és képzésének szakfelelőseit hívtuk meg közénk, illetve esetenként kapcsolódtunk az általuk indított programokhoz. Egy hétre, alkalmanként tíz napra kitelepültünk baranyai, zalai aprófalvakba, vagy Pécs gettósodott peremvárosi lakónegyedeibe. A terepgyakorlatokat legalább két hónapos előkészítés előzte meg. Sokszor a befogadó intézmény vezetője, vagy munkatársa szemináriumi jelenlétével ismerkedtünk a tereppel,

kiszűrtük a helyi problémákat, teendőket, kapcsolatot építettünk a település vezetőivel, véleményformáló köreivel, akiket a terepen adatszolgáltatásra, esti közös beszélgetésre invitálhattunk. Bújtuk a könyvtárakat, a területi statisztikák adatait, az archívumokat, a helyi közösségek önmagukról készített írásos és képi lenyomatait. A kitelepülés eljöveteléig szoros forgatókönyvben rögzítettük a gyakorlat napi tennivalóit, a kiérlelt és validált mérőeszközök, a jól lehatárolt munkacsoportok és egyéni feladatok megfigyelési szempontjai, az információt rögzítő technikai felszerelés, az esti mozizáshoz gyűjtött helyi vonatkozású archív filmek, a hálósák, a hideg élelem és a mindennapi élethez elengedhetetlen eszközök listája készen várta a fiatalok indulását. Az első terepgyakorlatok csoportjai a nappali tagozatos ifjúságsegítő hallgatókból álltak, majd a következő és a sokadik programunkra bejelentkezett a már végzett évfolyam fele és barátai, aztán jöttek a levelezősök is, majd a bölcsészek közül a szociológusok, szociális munka szakos hallgatók, védőnő és pedagógusjelöltek, olyan leendő szakemberek, akik a terepmunkán érlelődve, szakkollégiumi referátum, tudományos diákköri munka, szakdolgozat, konferencia-előadás anyagát gyűjtötték össze a terepen. A peremvárosi terepmunka során naponta több buszt váltva döcögtünk a szegregátumokba, a szociológiai megfigyelések már akkor elkezdődtek, amikor a busz ajtaja bezárult. Résen kellett lenni, mert a falvakba kora reggel és csak egy járatral, visszafelé pedig szintén csak egy busszal utazhattunk. A későn ébredők stoppal jöhettek a csoport után, mert az aprófalvas térségekben a helyközi vonatokat is megszüntették. Leginkább óvodák, idősek otthonainak konyháján kaptunk meleg ételt, kisiskolák tornatermeit, sportkörök focicsarnokát béreltük ki, de aludtunk padlástérben is, így a más karokról hozzánk szegődők is elfértek és megtalálták feladataikat a napi munkákban. Figyeltünk arra, hogy a kevés, helyben dolgozó szakembert már az előkészítő munkába bevonjuk, részt kértünk mindennapi munkájukból, véleményüket kértük programunkról és a dolgozatok, fejlesztési tervek, javaslatok rögzített dokumentumait ők is megismerték és hasznosíthatták. A fiatalok szakmai szocializációjának alakításában, érlelődésében igen fontos lehetőségnek értékeltük, hogy hallgatóink ott lehettek a szakemberek mellett a családlátogatások, a helyi programok és mindennapi rutinok megismerésében. *A terepgyakorlatok minimálisan teljesítendő szakmai tartalmának közös vonása az volt, hogy a hallgatók kutatással megalapozott helyzetfeltárára épülő fejlesztési javaslatokat, vagy annak hiányában esettanulmányokat, megoldásra váró problémákat, kérdéseket rögzítettek tematikus dolgozataikban.* A minimális elvárásainkat ritkán teljesítettük, hiszen minden helyre legalább kétszer visszatértünk, ami azt jelentette, hogy a településeken legalább három évig jelen voltunk, ismertük az emberek aktuális élethelyzetét, saját eszközeinkkel segíthettük az

ott élő családokat és közösségeiket. Ezzel a módszerrel a képzésből kilépők átadták a terepet és tapasztalataikat a következő évfolyam ifjúságsegítőinek és más képzések hallgatóinak. A kiépített kapcsolatok életetését több tevékenységre fűztük föl. A Zöld Zóna Egyesület pályázati forrásból finanszírozott életmód-szociológiai kutatását Zsibóton, a szőlőhegyen indítottuk el, majd ugyanott a követő évben egészség-szociológiai mérést végeztünk. A városi lakásaikból kiszorult nagycsaládosok, az eladósodott, megrokkant idősök a horhosokban húzódtak meg, szerény házaikban. Az utolsó betelepülők kifűthetetlen régi pincéket, présházákat, szerszámtárolókat foglaltak el. Hallgatóinkkal párba rendeződve kérdőíveinkkel, ebben a környezetben kerestük fel a szegény sorsban élő felnőtteket és gyermekeiket. A harmadik esztendőben a kutatásokat követő prevenciós, egészségmonitor fejlesztésben is részt vettünk. Az addigra megújult IKSZT épületében a helyi fiatalokkal együtt programokat szerveztünk. További esztendőben itt, Kisharsányban, Gilvánfán, Pécs-Vasason, Piskón, Pécssett a György telepen és másutt is részt vettünk gyermekruha, élelem és mesekönyvek, iskolai felszerelések gyűjtésében. Kulturális és/vagy sport gyermekprogramokat szerveztünk, segítettük az ifjúsági közösségeket, klubokat, tanodákat, önkénteseink rendszeresen járták a helyi szociális munkásokkal, védőnőkkel és ifjúságsegítőkkel a családokat, óvodákat és napköziket. Legutóbb a kisharsányi „tábor” zárásaként a gyermekklub ifjúságával feldíszítettük a falu karácsonyfáját, ajándékokat készítettünk és a magunk főzte meleg étel mellett együtt ünnepeltünk a hátrányos helyzetű gyermekekkel és édesanyáikkal. Több hallgató visszament a terepre önkéntesként, illetve sokan az egy hónapos gyakorlati idejüket is ott töltötték segítő munkával, klubvezetést vállalva, vagy ifjúsági szabadidős programokat, szakköröket szervezve. Akadtak olyan hallgatók is, akik ma is a terepmunka során megismert művelődési házban vagy IKSZT-ben dolgoznak, mások önkéntesként gyermekklubot, vagy cigánygyermekek részére ifjúsági bokszt működtetnek. Szinte biztosan tudható, hogy nyolc hallgató egyetemi életútját végig kísérte a terepgyakorlatok élményanyaga. Mindannyian ifjúságsegítőként indultak, majd tutori segítséggel újabb és újabb érettségi vizsga próbálkozásuk és felvételi kísérleteik után, ma szociológusként, fiatalokkal foglalkozó szociális munkásként, művelődési ház vezetőjeként, illetve tanítóként és óvónéiként dolgoznak. A terepgyakorlatok kutatásait néhány éven belül megismételték, illetve folytatták a méréseket Pécs- Hősök terén, Zsibóton, Nagylengyelben és Vasason. Kutatásaikba bevonták a környezetükben aktuálisan hadra fogható bölcsészeket, ifjúságsegítőket, kommunikáció szakosokat, majd a Máltai Szeretetszolgálattal, a Gilvánfai Tanodával, Kisharsány ifjúsági klubjával, a szigetvári Zöld Körrel és további szervezetekkel helyi szolgáltatásokat építettek ki. Mások cigánygyermekeket,

szegregátumokban élő leányokat és családjaikat segítő programokat indítottak el vagy kapcsolódtak a már működő helyi kezdeményezésekhez.

VI. Összegzés – A pécsi képzés jelentősége

A fentiekben leírtak egyik legkézzelfoghatóbb hozadéka, hogy a bemutatott időszakban, Pécsen és a térségében igen pezsgő ifjúsági élet zajlott. Erre a pezsgésre tudott a PTE kiválóan „rákapcsolódni”, a városban és a megyében – s azon túl is – működő ifjúsági szervezetekkel együttműködni. Kis túlzással talán azt is állíthatjuk, hogy egyfajta szimbiózis jött létre a képzőhely és a szervezetek között – melyek közt kétségtelenül az akkori Baranya Ifjúságáért Nonprofit Kft. (BIN Kft.) volt a zászlóshajó – amely kapcsolatrendszerben az egyetem oktatói és a szervezetek munkatársai között folyó folyamatos munka, együttgondolkodás, tapasztalatcsere, továbbá a különböző igények oda-vissza történő csatornázása történt meg. A közös munkába természetesen a hallgatók is bekapcsolódtak, sokan közülük gyakorlati idejük lejártát követően önkéntesként és/vagy munkatársként is az egyes szervezetek hírnevét öregbítették tovább. A teljesség igénye nélkül kiemelésre méltó a már említett BIN Kft.-n túl a *Pécsváradi Ifjúsági Önkormányzat*, a *Pécsi Ifjúsági Unió*, az *Alsómocsoládi IKSZT*, a szigetvári *Zöld Zóna Egyesület*, a *KoBeKo Vasasért Egyesület*, a *mohácsi Ifjúsági Centrum*, és még sokan mások. Külön említenénk az Él-mény Tár Tanodát, melynek – példaértékű és szép eredményeket felmutató – működése ma már elképzelhetetlen az egykori gyakornoki pozícióban lévő hallgatóink nélkül. Mára professzionális ifjúságsegítőként számos hátrányos helyzetű kisgyermeknek tesz jóbbá a jelenét és a jövőjét.

Felmerülhet a tyúk és a tojás klasszikus kérdése is: vajon a képzés megszűnése generálta-e, hogy az egykor pezsgő ifjúsági élet napjainkra inkább „hétköznapi” tempóra váltott, vagy a képzés megszűnése már csak a tünete mindannak, amit ma az ifjúsággal kapcsolatban tapasztalunk? Úgy, mint a felsőoktatás finanszírozásának átalakulása, a hallgatói létszám csökkenése, a fiatalok városból, térségből és az országból történő elvándorlása, az önkormányzatok fiatalokkal kapcsolatos feladatainak változása, az ifjúság körében tapasztalható közöny, inaktivitás, a civil és közéleti tevékenységektől való elfordulás...

Források

Interaktív korfa. <http://www.ksh.hu/interaktiv/korfak/terulet.html>

Országos FSZ-kutatás: PTE FEEK Andragógia és Pedagógia Kutatócsoportja végezte el az NSZFI megbízásából, kézirat

Jogszabályok

7/2002.(V.25.) ISM-OM együttes rendelet az ifjúságsegítő szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményeinek kiadásáról

15/2008. (VIII. 13.) SZMM rendelet a szociális és munkaügyi miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről

2012. (VI. 12.) számú EMMI rendelet a szociális és munkaügyi miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről szóló

15/2008. (VIII. 13.) SZMM rendelet módosításáról

Hanák Zsuzsanna

Egy segítő szakma: Ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés Egerben

I. Bevezetés

Az ifjúságsegítő képzés 2004-ben indult el Egerben, az akkori Eszterházy Károly Főiskola Gazdaság és Társadalomtudományi Karán működő Társadalom- és Nevelépszichológiai Tanszék gondozásában és 2014-ig tartott. A képzési idő 2 év, azaz 4 félév volt, amelyet rendelet szabályozott.¹ Mivel rendeletmódosítás történt, ezért a képzés tartalmát, annak képzési hálóját, az új szabályzók szerint módosítottuk.²

A képzés előzményei

A képzés előzményei között szerepelt, hogy az Eszterházy Károly Főiskola több felsőfokú szakképzési programmal rendelkezett már akkor, és e programok igen népszerűek voltak a hallgatók körében. Az Európai Unióhoz való csatlakozás megkívánta intézményünk képzési rendjének fejlesztését, kívánatos volt több új szakképzési program kialakítása. Az akkori Eszterházy Károly Főiskolán már korábban is megjelent az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzéssel összefüggésbe hozható képzési igény. A kortárssegítő programok éveken át sikerrel működtek, csakúgy, mint a diáktanácsadói hálózat. Az „Alma-mater” program keretében középiskolás kortárssegítő képzését végeztük. A Szociálpedagógia szakon és az Egészségfejlesztő-mentálhigiénikus szakirányú továbbképzési szakon évek óta folyt már a tanácsadás tanegységeinek oktatása. Mindezen elméleti és gyakorlati tapasztalatainkat beépítettük az Ifjúságsegítő felsőfokú szakképzési programunkba.

A képzés iránti igény

A végzősök iránti regionális igény nem volt megkérdőjelezhető. A rendszerváltást követő értékválság fokozottan érintette a serdülő-, és ifjúkorú populációt. Ennek következtében körükben megnövekedett a marginalizálódás veszélye. Fokozottabban veszélyeztetetté váltak a káros szenvedélyek, deviáns viselke-

1 7/2002 (V.25.) ISM OM rendelet.

2 79/2006.(IV.5.) Korm.R.3§ (3).

désformák kialakulása szempontjából. A segítő szakmák között szükségessé vált a specializálódás, amely a korosztály igényeihez igazodva nyújtott támogatást a segítségre szorulóknak. Az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés bővítette a humánszolgáltatások körét és valós társadalmi igény megoldására nyújtott lehetőséget. Az itt képzett szakemberek az ifjúság szabadidős, kulturális tevékenységeinek szervezésével, valamint szociális, gyermek- és ifjúságvédelmi ügyintézésel összefüggő tevékenységek végzésével preventív feladatokat tudtak ellátni.

II. Az Ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés kialakítása Egerben

Az Eszterházy Károly Egyetem elődjének számító egri főiskolán 2004-ben is tradicionálisnak tekinthető volt a tanárképzés, ugyanakkor komoly szakmai hagyománnyal rendelkezett a szociálpedagógia és a művelődésszervező szak is. Az ifjúságsegítő képzés megfelelő kimenetelre adott lehetőséget két év után, mint felsőfokú szakképzés, valamint beszámítható modulokkal rendelkezett a tanár szak képzési moduljaiba, valamint a szociálpedagógia és művelődésszervező szakokon is. Ezen kívül beszámítható modulokat adott az általános értelmiségi képzés területén.

A képzés interdiszciplináris jellege több intézet és tanszék együttműködését tette szükségessé, ez növelte az együttműködést, amely a következő egységek között valósult meg elsősorban:

- Társadalom- és Nevelépszichológiai Tanszék;
- Alkalmazott Pszichológia és Szociológiai Tanszék;
- Gazdaságtudományi Intézet;
- Médiainformatica Intézet;
- Közművelődési Tanszék;
- Politológia Tanszék;
- Neveléstudományi Tanszék;
- Kommunikáció Tanszék;
- Gyakorlólhelyek.

A képzés célja

Közös célunk volt olyan szakemberek képzése, akik felkészültek az összeurópai értékek közvetítésére, az ifjúság érdekeinek, szervezeteinek képviselésére, érzékenyek és fogékonyak az ifjúsági szubkultúra (társadalmi, szociális, kulturális) problémái iránt, képzettek ezen problémák szociokulturális megoldásában, a korosztályos közösségek fejlesztésére.

Törekedtünk arra, hogy a végzett ifjúságsegítőink képesek legyenek alapvető feladataik magas szintű ellátására, azaz a fiatalok szociális és kulturális módszerekkel történő aktivizálására, érdekvédelmére, a helyi társadalom és helyi közösségek támogatására. Törekedtünk továbbá arra, hogy a szubkulturális csoportok közötti kapcsolatépítés és -tartás, valamint a párbeszéd kiépítésének segítésére, és a (veszélyeztetett) fiatalok tanácsadással történő segítésére, munkaerőpiacon való elhelyezkedésük támogatására is felkészüljenek.

Főbb tanulmányi területek az első képzési hálóban

Az első képzési hálóban a főbb tanulmányi területek voltak:

- Alapozó képzés (*alapismereti, képességfejlesztő modulok*), melyek a szakképzés megalapozása, a tanár szakos képzés, valamint a szociálpedagógus, pedagógia szakos nevelő, művelődésszervező szakok általánosan beszámítható elemeinek megismerése;
- Általános szakmai törzsképzés (*kötelező szakmai modulok*), melynek célja volt az ifjúságsegítő munka szakmai ismereteinek elsajátítása;
- Idegen nyelvi modul, melyben egy választott idegen nyelv (angol, német, francia) alapfokon történő elsajátítása volt a cél;
- Gyakorlati modul, melynek célja az ifjúságsegítő munka gyakorlati ismereteinek elsajátítása, kitekintéssel valamennyi speciális területre;
- Választható szakmai modul (*szakmai gyakorlat*), az az ifjúsági segítő munka egyik területének mélyebb megismerése, a gyakorlati munka készség szintű ismeretének megszerzése. Irányai voltak: Válsághelyzetben lévő fiatalok segítése; Érdekegyeztetés – állami és civil szféra; Nemzetközi kapcsolatok; Animáció.

Főbb tanulmányi területek a második képzési hálóban

A második képzési hálóban a főbb tanulmányi területek voltak:

- Jogi, szociálpolitikai és etikai ismeretek;
- Társadalomismeret;
- Pszichológiai ismeretek;
- Kommunikáció;
- Informatika;
- Pedagógia, pályaorientáció, foglalkoztatás;
- Bűnmegelőzési és drogpreevenció ismeretek;
- Adminisztráció és dokumentáció;
- Egyéni és közösségi fejlesztés;
- Az ifjúságsegítés módszertana;
- Idegen nyelvi kommunikáció;

- Közösségfejlesztés;
- Társadalmi részvétel.

A gyakorlati képzés kialakítása Egerben

Az Eszterházy Károly Főiskolán nagy hangsúlyt fektettünk a gyakorlati képzésre. Az Ifjúságsegítő szakos hallgatóink gyakorlatorientált képzésben vettek részt. Több szakmai műhely kapcsolódott be e munkába. A képzést végig kísérték a gyakorlatok, terepmunkák.

Az első félévben a gyakorlat célja az volt, hogy a hallgatók megismerjék a fiatalok szociális és kulturális módszerekkel történő aktivizálásának lehetőségeit, érdekvédelmét, a helyi társadalom és a helyi közösségek támogatási rendszerét. Lássák a szubkulturális csoportok közötti kapcsolatépítést, valamint párbeszéd kiépítésének lehetőségeit. Mindezen tevékenységeket a szociális, valamint a civil szféra különböző területein, szervezeteiben végezték. A gyakorlat helyszíne forgószínpadszerűen, változott, minden héten más terephely megismerése volt a cél³.

Konkrét feladatok voltak:

- A hallgató megismerték az intézmény/szervezet célját, feladatát, alapító okiratát, alapidokumentumait.
- Tanulmányozták a gyakorlati hely helyszínén a szakmai programokat.
- Megismerték az adott intézmény/szervezet felépítését, intézményrendszerét.
- Megismerték a személyi és tárgyi feltételeit, a szakemberek konkrét feladatait, elemezték a gyakorlat alkalmával megismert gyakorlati hely feladatait keresztül, hogy milyen lehetőségek nyílnak az ifjúság segítésére.

A félév végén hallgatóink portfóliót mutattak be, amely tartalmazta munkájuk eredményeit.

A második félévben a gyakorlat célja volt az ifjúság segítése prevencióssal. A gyakorlat helyszínei egri közoktatási intézmények (általános és

3 Gyakorlat helyszínei voltak:

Konszenzus Alapítvány: Eger, Grónai út 9.

Forrás Gyermek és Ifjúsági Központ: Eger Bartók Béla tér.

Heves Megyei Önkormányzat Megyei Gyámhivatala: Eger, Kossuth L. út 9.

EKF Hallgatói Szolgáltató Centrum EKF „B” épülete: Eger, Egészségház út 4.

RÉV Szenvédélybetegekkel foglalkozó központ: Eger, Kolozsvári út 49.

Dobó Gimnázium: Eger, Széchenyi út 1.

H. M. Munkaügyi Központ: Eger, Klapka út 9.

Bartakovics Béla Művelődési Központ: Eger, Knézics K. út 8.

középiskolák) voltak. Hallgatóink 4-5 fős kiscsoportokban dolgoztak, közösen megtapasztalva a team-munkát, annak minden előnyét és hátrányát. Több mottót alakítottak ki, majd ezekből választva, az igényeknek megfelelően programokat szerveztek, koordináltak.

Kedvelt mottók voltak:

- „Együtt a drog ellen”
- „Ismerd meg környezetet és kultúrádat”
- „Hogyan gondozzuk házi kedvenceinket”
- „Sport, mint játék és kacagás.”
- „Vidám készülődés a ünnepekre.”
- „Készségeink fejlesztése”
- „Egészséges életmód” „Fő az egészség”
- „Ahogy őseink csinálták”

A félév végén hallgatóink portfólióval prezentáltak.

A harmadik félévben a gyakorlat célja az volt, hogy a hallgatók megismerjék a problémával küzdő fiatalok szociális és kulturális módszerekkel történő aktivizálásának lehetőségeit, érdekvédelmét, a helyi társadalom és a helyi közösségek támogatási rendszerét⁴. Konkrét gyakorlati munkájuk eredményeiről a félév végén egy esetbemutató alapján számoltak be a csoportjuk előtt, a szociális munkában használt problémakezelő modell alapján.

A negyedik félévben összefüggő, egy hónapos gyakorlaton vettek részt hallgatóink, az általuk választott, ifjúságsegítéssel foglalkozó terephelyen. Hallgatóink munkáját a terephely értékelte, ezt az értékelést a záróvizsga fontos részének tekintettük.

Az ifjúságsegítő képzéssel összefüggő tudományos kutatómunkák

A képzés alatt oktatóink több kutatást végeztek az ifjúságsegítés témakörében és publikálták eredményeiket. Mivel az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés gondozó egysége a Társadalom- és Nevelépszichológiai tanszék volt, a kutatások témái, kérdésfelvetései elsősorban a pszichológiát és határterületeit érintették.

A kutatások egyik köre szociálpszichológiai, szociológiai orientáltságú volt. A hátrányos helyzetű, sok-sok problémával küzdő roma fiatalok társadalmi integrációja témában folyó kutatás (Hanák, 2012) lényeges eredménye volt, hogy a

4 Gyakorlat helyszínei voltak:

Eger Befogadó Otthon: Eger, Jankovich D. 3.

Ifjúsági lakásotthon: Egerbakta, Szalóki út 15.

Ifjúsági lakásotthon: Kerecsend, Gárdonyi út 48.

Pétervására, Ifjúsági lakásotthon.

Családok Átmeneti Otthona: Eger, Mocsáry Lajos út 1.

roma tanulók családjával végzendő pedagógiai munkára hívta fel a figyelmet. Fontosnak tartottuk a szocializáció (családi; iskolai; pályaszocializáció) kutatását (Ludányi – Szebeni, 2005), eredményeit integráltuk a „Pedagógia, pályorientáció, foglalkoztatás” tanulmányi területbe. A gyermekek és fiatalok bántalmazása, a bántalmazottá, ill. bántalmazóvá válás izgalmas kérdéseket vetett fel⁵.

A kutatások másik iránya a pedagógiai pszichológia kompetenciakörébe tartozó kérdésekre próbált válaszokat találni. Hanák (2009) a hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának támogatását célozta meg speciális tréningprogramok segítségével. Ehhez, a problémák feltárására kellett kutatásokat végezni, melynek eredményeiről több publikáció is született.⁶ Az egészségpszichológia, a jövőorientáció témakörében is lényeges kutatások folytak.⁷

Természetesen a megjelent publikációkban a konkrét ifjúságsegítő felsőfokú szakképzéssel kapcsolatos tapasztalatainkat is közzé tettük. E területen első tanulmányunk szerzői Budaházi-Mester, Hanák, Szebeni (2005) voltak. A tanulmány a kezdeti lépéseket mutatta be „Az ifjúságsegítő képzés a szociális segítő tevékenység érdekében” címmel. Pár évvel később már mélyebb áttekintést adott Hanák és Budaházy-Mester (2007) az Eszterházy Károly Főiskolán folyó Ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés képzési tapasztalatairól. A képzés során folyamatosan több, tudományos konferencián tartott előadás keretén belül számoltunk be munkánkról, közülük néhány a teljesség igénye nélkül: Mester (2006), Hanák (2008;) Dorner (2014).

III. Összegzés

Az évek során 283 hallgató végzett, és szerzett OKJ bizonyítványt Egerben, nappali és levelező tagozaton. Többségben a segítő szakmákban helyezkedtek el, de többen továbbtanultak és diploma birtokában dolgoznak a pályán. Összességében sikeres, a hallgatók által kedvelt, gyakorlatorientált, gyakorlati hasznosságát bíró képzést valósítottunk meg.

5 A kutatáshoz szükséges elméleti alapokat Estefánné (2010) foglalta össze és publikálta hallgatóink számára

6 Mező (2008) az alulteljesítő fiatalokkal kapcsolatban, majd egy év múlva a hátrányos helyzetű gyermekek tehetségfejlesztéséről jelentetett meg tanulmányt.

7 Dorner (2011) jelentette meg kutatási eredményeit az ifjúsági közösségek egészségtudatossága témában. Mester (2013) publikálta eredményeit a „Hogyan tervezik a fiatalok a jövőjüket a családi szocializáció tükrében?”-c. tanulmányát. Dorner (2011), az önkéntesség témakörének kutatása nagyban segítette a társadalmi részvétel tanulmányi terület tartalmának gazdagítását.

Nehézséget a hosszadalmas, túlszabályozott, túladminisztrált záróvizsgák jelentettek. Mivel Egerben a pszichológia és annak határterületei meghatározó szerepet töltek be a képzés folyamatában, a hallgatóink személyiség- és képességfejlesztése, a velük való közös munka dominált a képzés során. A követelmények szerinti záróvizsga azonban hosszadalmas, kevésbé a képességek, attitűdök mérését szolgáló volt.

A képzés legfőbb értéke, hogy olyan segítő szakmát alakított, ahol a „segítő” és a „segített” is ember tudott lenni. Olyan külső, azaz tárgyi környezetet és belső, azaz pszichés légkört alakítottunk ki közösen oktatók és a hallgatók, melyben az ifjúságsegítők optimálisan fejlődhetnek.

Az Eszterházy Károly Egyetem napjainkban több továbbtanulási irányt, lehetőséget kínál fel a végzett hallgatói számára. Az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzésen végzett hallgatóinkat visszavárjuk diplomás képzéseinken, mesterkurzusainkon. Megfelelő egyetemi végzettség után a doktori képzéseink is nyitottak számukra.

Források

Budaházy-Mester Dolli: Hogyan tervezik a fiatalok a jövőjüket a családi szocializáció tükrében? In: Puskás-Vajda Zsuzsa, Bán Judit és Lisznyai Sándor (szerk.): *Kapcsolataink (védő) hálójában* Feta, Budapest, 9-26. o.

Budaházy-Mester Dolli, Hanák Zsuzsanna és Szabó Rita (2005): Az ifjúságsegítő képzés a szociális segítő tevékenység érdekében In.: Varga Józsefné (szerk.) *Globalizáció és fenntartható fejlődés IX.* Apáczai Napok Győr, 66-80. o.

Dorner László (2011): *Az önkéntesség pszichológiai vonatkozásainak szakirodalmi áttekintése.* Magyar Pszichológiai Szemle 68:2 305-331. o.

Dorner László (2011): Ifjúsági közösségek egészségtudatosság vizsgálata. *Új Ifjúsági Szemle* 4. szám 81-91. o.

Estefánné Varga Magdolna (2010): A gyermekbántalmazás elméleti megközelítése In.: Estefánné Varga Magdolna és Ludányi Ágnes (szerk.): *Tanárképzés, szociális képzés, gyermekvédelem: Tanulmányok a pszichológia, a neveléstudomány és a szociálpedagógia területéről,* Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 51-66.o.

Hanák Zsuzsanna és Budaházy-Mester Dolli (2007): Ifjúságsegítő képzés Egerben *Új Ifjúsági Szemle* 45-51. o.

Hanák Zsuzsanna (2008): *Kompetencia alapú felsőfokú szakképzés az ifjúságsegítő szakon* In: Perjés István és Ollé János (szerk.): *Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola,* VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia

Hanák Zsuzsanna (2009): *Problémák és megoldások: Hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével* In.: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.) *Az iskola szocializációs funkciói*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 178-186. o.

Hanák Zsuzsanna (2012): A pedagógus családdal végzett munkájának szerepe a romák társadalmi integrációjában. *Társadalmi Együttélés* 3. szám, 1-10. o.

Ludányi Ágnes és Szebeni Rita (2005): Önismeret, pályaszocializáció *Partiumi Egyetemi Szemle* IV:1-2. 155-161. o.

Mester Dolli (2006): Az egészségpszichológia helye a felsőoktatásban In.: Este-fánné Varga Magdolna (szerk.): *Tanárképzés, szociális képzés, gyermekvédelem*, Eger,

Mező Ferenc (2008): Alulteljesítő tehetséges tanulók. *Új Pedagógiai Szemle*, 8-9. szám. 107-109. o.

Mező Ferenc (2009): Hátrányos helyzetű gyermekek tehetségfejlesztése a pedagógiai gyakorlatban. *Fókusz Pedagógiai Közlemények* XI: 2. szám 88-98. o.

Jogszabályok

7/2002.(V.25.) ISM-OM együttes rendelet az ifjúságsegítő szakképzés szakmai és vizsgakövetelményeinek kiadásáról

15/2008. (VIII. 13.) SZMM rendelet a szociális és munkaügyi miniszter hatáskörébe tartozó szakképzések szakmai és vizsgakövetelményeiről

Pinczésné Palásthy Ildikó

Ifjúságsegítő képzés a debreceni tanítóképzőben

I. A képzésindítás regionális és intézményi háttere, szakmai meghatározói

Az ifjúságsegítő képzéseket a pedagógusképzési ághoz történt besorolás okán 2003-tól elsődlegesen az óvó- és tanítóképző főiskolák, egyetemek indították. Jelen tanulmányban a debreceni tanítóképző által koordinált ifjúságsegítő képzésről szólunk. A tanítóképzés hangsúlyozása azért is indokolt, mert Debrecenben a Debreceni Egyetem több intézményi egysége is foglalkozott a képzés története során ifjúságsegítők képzésével: így a DE Bölcsészettudományi, Egészségügyi, valamint a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kara is.

Tanulmányunkban tehát a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola (2011-től a Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézete mint jogutód) által szervezett ifjúságsegítő felsőfokú, illetve felsőoktatási szakképzést tesszük vizsgálat tárgyává, annak sajátosságait, tapasztalatainkat emeljük ki.

Helyzetelemzés

A 2000-es évek elején az országos és regionális helyzetelemzések olyan tényekre és összefüggésekre mutattak rá, melyek az ifjúság körében végzett, helyi ifjúsági munka szükségességét indokolták, illetve az ezzel adekvát képzési hiátusra hívták fel a figyelmet.

Az Észak-alföldi regionális ifjúsági helyzetelemzésben (Kollár-Éri, 2011) az alábbi nehezítő körülményekről, nehézségeket involváló tényezőkről olvashatunk:

- Belföldi elvándorlás magas mutatói;
- A formális oktatást biztosító intézményrendszer átalakulása;
- A munkaerő-piaci integráció nehezített volta – a munkanélküliség fokozódása;
- Egyenetlen közlekedési hálózat;
- Szabadidő-eltöltési korlátok;
- Közéleti részvétel hiánya – passzivitás;

- Helyi kezdeményezések szórványossága;
- Forráshiány.

Dokumentálható volt ugyanakkor mindezek mellett – vagy éppen mindezekkel szemben – az ifjúsági területhez, a fiatalokhoz kötődő szervezetek, egyesületek relatíve jelentős száma. Ezek alapján a munkaerőpiaci igények és a várható elhelyezkedési lehetőségek hosszabb távon is egyértelmű keresletet prognosztizáltak az észak-alföldi régióban olyan szakemberek iránt, akik megfelelő elméleti ismeretek és szakmai felkészültség birtokában képesek a társadalom olyan csoportjainak a felkarolására, akik külső segítség nélkül a leszakadók táborát növelnék.

Mindeközben az ifjúsági civil szféra számára olyan, az Európai Unió és a Nemzeti Ifjúsági Stratégia ifjúságpolitikai alapelveivel adekvát, az Új Magyarország Fejlesztési Terv és az Új Magyarország Vidékfejlesztési Program akcióihoz kapcsolódó humánfejlesztési és pályázati lehetőségek adódtak, amelyek helyi, önkormányzati és kistérségi szinten is igényelték a felkészült ifjúsági szakemberek jelenlétét.

Az ifjúságsegítő szakma és képzés

Mindezek alapján rajzolódott ki a feladat, hogy a jövő (vagy a jelen?) érdekében a fiatalokat fel kell készíteni a kortársaiknak nyújtott segítségnyújtásra, s ráadásul formálódott az a bázis, mely elérhető közelségben volt egy adekvát képzési forma és tartalom számára.

A felsőoktatási intézmények számára nyilvánvalóvá vált, hogy a fiatalok további lemaradásának megakadályozása és a reintegráció megkezdése halaszthatatlan társadalmi feladat, amelynek megoldásához a képzési szerkezet átalakításával, képzési palettájuk bővítésével járulhatnak hozzá.

Az igencsak hányatott sorsú képzést – a meglehetősen gyakorisággal változó – szabályozó dokumentumok¹ egybecsengenek az ifjúságsegítő tevékenységének körvonalazásakor: a kortársaknak nyújtott segítő, támogató, fejlesztő, tájékoztató jellegű segítségadásról van szó.

Az ifjúságsegítő szakma alapvetően egy társadalmi jóléti szolgáltatás gyakorlását teszi lehetővé, amennyiben az ifjúságsegítő feladatai közé tartozik:

- A szociális segítség és tanácsadás;
- A pedagógiai-mentálhigiénés támogatás;
- A közművelődési animációs szolgáltatás;
- Az ifjúsági információs szolgáltatás.

¹ Az OKJ-képzések esetében a szakmai és vizsgakövetelmények (a 7/2002. (V. 25.) ISM – OM rendelet, a 15/2008. (VII.13.) SZMM rendelet), a felsőoktatási szakképzésnél pedig a vonatkozó képzési és kimeneti követelmények (a 39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet).

A képzés célja olyan szakemberek képzése, akik felkészültek az alapvető emberi értékek közvetítésére, az ifjúság érdekeinek, szervezeteinek képviselésére, fogékonyak az ifjúsági szubkultúra (társadalmi, szociális, kulturális) problémái iránt, s megfelelő lehetőségekkel és kompetenciákkal bírnak ezen problémák szociokulturális megoldásához, a kortárs-közösségek fejlesztéséhez.

II. A debreceni tanítóképző főiskola (és jogutódja) által folytatott ifjúságsegítő képzés

Az ifjúságsegítők képzése a felsőoktatásban hazánkban 2003-ban kezdődött meg. A Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán – némi fáziskéséssel, az I. pontban taglalt helyzeti tényezőkből fakadó képzési igényt felismerve – a 2007/2008. tanév szeptemberében indult be az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés. A képzés iránti érdeklődést mutatja, hogy a 2008/2009. tanévben újabb csoport kezdte el tanulmányait a főiskolán, sőt tanító szakos hallgatóink is jelezték a szakképzésre vonatkozó továbbtanulási szándékukat.

A főiskola szakmai múltja, aktuálisan meglévő potenciáljai, a városban és az észak-alföldi régióban működő ifjúsági szervezetek, intézmények korábban tapasztalt példaértékű együttműködése egyértelműen indokolta, hogy a képzés az új Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmai és vizsgakövetelmények szerint is folytatódjék, ezért 2008-ban kidolgoztuk az új Szakmai és Vizsgakövetelményeknek megfelelő képzési programot, melynek elfogadása után 2009. szeptemberében már a moduláris képzésben érintett hallgatói csoport kezdhet te meg felsőfokú tanulmányait a főiskolán.

A szakképzés szervezése során két nagyon fontos elvet részesítettünk előnyben (Pinczésné Palásthy, 2010.) :

- Olyan szakképzettséghez kell juttatnunk hallgatóinkat, mely kiállja az idő és a munkaerőpiac próbáját.
- Másrészt meg kell alapoznunk az alapképzési szakokra való bejutás, azaz a továbbtanulás lehetőségét.

Ennek érdekében a képzés során a valós helyzetekre, problémákra, a szakma kihívásaira reagálva kívántuk felkészíteni a hallgatókat, lehetőség szerint magas gyakorlati óraszámokat biztosítva, de a szaktudományos megalapozottságot sem mellőzve.

Intézményi jellegzetességek

Az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés esetében törvényi előírás a felsőfokú tanulmányok folytatása lehetőségének garantálása valamely BA szakon. A mi intézményünkben a tanító alapképzési szak volt a *befogadó szak*. Ez jelentősen

meghatározta a képzés tartalmi hangsúlyait. Többek között ez is ott van a „debreceni modell” sajátosságai mögött².

A szakképzésért *felelős szervezeti egység* a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán, majd az integrációt követően a Debreceni Református Hit tudományi Egyetemen a Pedagógia és Pszichológia Tanszék volt. A résztvevő további szervezeti egységek az Anyanyelvi Tanszék, az Ének-zene Tanszék, az Idegen nyelvi Tanszék, az Informatikai Oktatási és Szolgáltatási Központ, a Kommunikáció- és Médiatudományi Intézet, a Társadalomtudományi Tanszék, a Technika Tanszék és Vizuális Nevelési Szakcsoport, a Természettudományi Tanszék és a Testnevelési Tanszék voltak. A szakképzés tehát gyakorlalatilag mozgósítani tudta a főiskola valamennyi oktatási munkacsoportját.

Év	Felvett hallgatók létszáma	Végzettek száma
2007	13	-
2008	23	-
2009	22	15
2010	29	22
2011	24	18
2012	18	23
2013	14	16
2014	8	15
2015	12	14
2016	6	6
2017	-	11
2018	-	4
2019	-	2 (?)
Összesen	169 fő	146 fő

1. táblázat: Hallgatói létszámadatok (forrás: saját szerkesztés)

A Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola a 2007/2008. tanév szeptemberében kezdte meg az ifjúságsegítők képzését, a szakot folyamatosan minden évben sikerült indítani – nappali és egyszer levelező tagozaton –, s 2016-ban vettük fel az utolsó csoport hallgatóit (lásd: 1. táblázat). Összesen

2 Lásd: Ifjúságsegítő Felsőfokú Szakképzés. Képzési Program, KFRTKF, 2006., Ifjúságsegítő Felsőfokú Szakképzés. Képzési Program, KFRTKF, 2008., Ifjúságsegítő Felsőfokú Szakképzés. Szakképzési Program, DRHE, 2012., Szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés Ifjúságsegítő szakirány. Szakindítási dokumentum. DRHE 2012.

169 fő lépett be a képzésbe, s közülük 146 hallgatót sikerült elvezetnünk a záróvizsgáig. Ez 86,3 %-os képzési eredményességet mutat.

Elméleti képzés

A képzési tartalmakat egyértelműen meghatározták az SZVK-k és a KKK. A tantárgyakra vonatkozó előírások már korántsem voltak ilyen szigorúak, sőt a felsőoktatási szakképzés esetében egyáltalán nem tantárgyi, hanem kompetenciákra irányuló követelményeket tartalmazott a rendelet. Így intézményünk egyházi jellege – meglátásunk szerint – semmilyen problémát nem okozott, minden további nélkül be tudtuk illeszteni az ifjúságsegítők curriculumába az Egyház- és felekezetismeret és az Egyház és társadalom kurzusokat (ezek a tárgyak természetesen a befogadó tanító szakon kreditelfogadást eredményezhettek).

Helyi intézményi sajátosságnak tekinthető, hogy egyetemünk vállalása szerint minden szak képzési programjába beépítésre kerültek 2 vagy 3 félév erejéig romológiai tartalmak. Az ifjúságsegítő mint rövidtávú képzés esetében ez két félévet jelentett, ami továbbtanulás esetén intézményünkben kreditelfogadással került elismerésre.

Gyakorlati képzés

A képzés óraszámából az ifjúságsegítő képzés valamennyi változatában az előírásoknak megfelelően jelentős volt a gyakorlat (lásd a korábban is hivatkozott képzési dokumentumokat). A szemináriumokon és tréningeken kívül külső szakmai gyakorlatokra is sor került: a gyakorlat jellegétől függően az illetékes gyakorlati terepen, a szakmai és vizsgakövetelmények, illetve az ajánlott képzési program egyéb előírásainak megfelelő szervezetenél vagy intézményben. A gyakorlati képzés a félévről félévre történő építkezésnek köszönhetően olyan rendszerré állt össze, mely lehetővé tette, hogy a hallgatók az ifjúsági munka igen széles spektrumára rálátással rendelkezzenek, kipróbálják magukat minél több intézmény-, illetve tevékenység típusban. Huzamosabb tapasztalatszerzést a nyári és az utolsó félévi összefüggő gyakorlat tett lehetővé.

A gyakorlat koordinálására a FSZH Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat Észak-alföldi Regionális Ifjúsági Szolgáltató Irodát, annak vezetőjét, Katona Máriát és munkatársát, Horváth Mariannát sikerült megnyernünk. Ennek köszönhetően egyrészt a gyakorlati képzésben koncepcionálisan tudtunk építkezni, lehetőséget biztosítva ahhoz, hogy hallgatóink az ifjúságsegítő tevékenységének minél szélesebb spektrumán tudjanak tapasztalatot szerezni, másrészt földrajzi vonatkozásban is meglehetősen tág körben mozoghattunk, hiszen a Mobilitás kapcsolatrendszerének köszönhetően a régió mindhárom megyéjében volt lehetőség terepre menni.

Partnerintézményeink, gyakorlati terepeink

Az évek során jelentős számban voltak gyakorlati terepeink a régióban:

Hajdú-Bihar megye:

- Mobilitás Észak-alföldi Regionális Ifjúsági Szolgáltató Iroda;
- Add a Kezed Püspökladányi Nagycsaládosok Egyesülete;
- Amerikai Kuckó;
- Csapókerti Közösségi Ház;
- Debreceni Művelődési Központ;
- Debrecen-Széchenyi kerti Református Egyházközség;
- DMJV Reménysugár Otthon;
- Életfa Segítő Szolgálat;
- Hajdúsági Hallgatói Önkormányzatok Kulturális Egyesülete;
- Hang-Kép Kulturális Egyesület;
- Kortársak az Egészséges Fiatalokért Egyesület;
- KÖZ-Ért Egyesület;
- Lelkierő Fiatalon a Fiatalokért Egyesület;
- Más-Mozaik Szociokulturális Egyesület;
- MEZON Ifjúsági Információs és Tanácsadó Iroda;
- Nagyerdei Kultúrpark Kht;
- Nagyerdei Református Egyházközség;
- Okkal-Más-Okkal Ifjúsági Egyesület;
- Úton Egyesület.

Jász-Nagykun Szolnok megye:

- Aba-Novák Kulturális Központ;
- Ifjúságért Közhasznú Egyesület;
- Kamasz-Tanya Gyermek és Ifjúsági Egyesület;
- Karcag Város Önkormányzata/Ifjúsági Ház

Szabolcs-Szatmár-Bereg megye:

- Kalamáris Ifjúsági Kulturális és Diákújságíró Egyesület;
- Periféria Egyesület;
- Rétközi Ifjúsági és Kulturális Egyesület.

A Szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés képzési és kimeneti követelményei viszont a korábbiakkal szemben előírták a féléves egybefüggő, 560 órás gyakorlatot, ami nagymértékű változást hozott. Egyrészt a tapasztalatszerzési idő kiterjedése jelentősen megnőtt – maga után vonva a folyamatok és tevékenységformák összefüggésrendszerére való rálátás lehetőségét. Másrészt viszont az ifjúsági munka változatos voltát, sokszínűségét innentől kezdve már nem állt módunkban felmutatni. Bár a képzés során igyekeztünk

minden alkalmat kihasználni arra, hogy a hallgatókat kivigyük terepre, de ezek a kezdeményezések szórványos próbálkozásnak bizonyultak, nem álltak össze rendszerré. S azt sem hallgathatjuk el, hogy a továbbiakban hallgatóink szükségszerűen és kizárólagosan költségvetési intézményben végezték gyakorlatukat (lásd: 2. táblázat), ezek élveztek ugyanis mentességet a hallgatói munkaszerződés és díjazás kötelezettsége alól. Így a gyakorlati képzés, a terepgyakorlat lényegesen szürkébb, egysíkúbb lett³.

Szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés - szakmai gyakorlat		
Év	Terepintézmény	Hallgatók száma
2015	Hajdúszoboszlói Kistérségi Szociális Szolgáltató Központ	2
	DMK Újkerti Közösségi Háza	2
	Veres Péter Kulturális Központ	1
	Kenézy Gyula Kórház és Rendelőintézet	3
	Létavétesi Irinyi János Általános Iskola	1
	Szociális Szolgáltatási Központ Gyermekjóléti Szolgálat	3
	Gönczy Pál Sport és Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola	1
	Hajdúsági Hallgatókért és Civilekért Egyesület	1
	Újféhértói Szociális Szolgáltató Központ	1
	Balmazújvárosi Kistérség Alternatív Kulturális Ifjúsági Egyesület	1
2016	Debreceni Bólyai János Általános Iskola és AMI	1
	Debreceni Drogambulancia	1
	Debreceni Művelődési Központ Újkerti Közösségi Háza	2
	Tiszalúc Nagyközség Önkormányzata Tanoda	1
	Sári Gusztáv Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Karcag	1
2017	Nyíracsádi Ligetalja- és Közművelődési Turisztikai Központ	1
	Debreceni Művelődési Központ Újkerti Közösségi Háza	3
	Balmazújvárosi Általános Iskola Bocskai István Tagintézménye	1

3 Ennek oka a felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről szóló 230/2012. (VIII.28.) Kormányrendelet és a Nemzeti Felsőoktatási Törvény előírásai.

	Debreceni Drogambulancia	3
	DMJV Család - és Gyermekjóléti Központja	3
	Segítő Kezek Szociális Szolgáltató Központ, Család- és Gyermekjóléti Szolgálat és Központ	1
2018	EMMI Debreceni Javítóintézete	1
	Győrteleki Szatmári Kistérség Családsegítő és Gyermekjóléti Szolgálat	1
	Dorogi Márton Művelődési Központ (Püspökladány)	1
	Berettyó-Körös Többcélú Társulás Szociális Szolgáltató Központ törke- vei Családsegítő- és Gyermekjóléti Szakszolgálat	1
	Hajdúnánási Család- és Gyermekjóléti Szolgálat, Központ és Városi Bölcsőde	1

2. táblázat: A Szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés szakmai gyakorlatának terepei (forrás: saját szerkesztés)

Az 560 órás gyakorlati idő megosztása a következőképpen történt:

1. Hospitálás, részvétel az ügyfélfogadáson, esetmegfigyelés 80 óra;
2. Szakmai munka végzése felügyelet mellett 200 óra;
3. Önálló szakmai munkavégzés közvetlen irányítással 200 óra;
4. Munkanapló vezetése 10 óra;
5. Portfólió elkészítése, reflexiók megfogalmazása 70 óra.

A gyakorlat során a hallgatóknak *portfóliót* kellett készíteniük. Ennek struktúrája a következő volt:

1. Információk a gyakorlati helyről
2. Munkanapló
3. Tevékenységekről szóló szöveges beszámoló
 - 3.1 Az ügyfélfogadáson szerzett tapasztalatok, esetmegfigyelések
 - 3.2 Beszámoló a felügyelet mellett végzett szakmai munkáról
 - 3.3 Beszámoló közvetlen irányítással történő önálló szakmai munkavégzésről
 - 3.4 A munkanapló vezetésével kapcsolatos tapasztalatok
4. Indirekt segítő beszélgetés kezdeményezése és dokumentálása
5. Ifjúsági szolgáltatás komplex megvalósításának leírása
6. Összegzés, reflexiók.

A záróvizsgán a szakdolgozat mellett a 4. vagy 5. feladat részletes bemutatását/védését is vártuk a hallgatóktól. Izgalmas, tartalmas, igényes, de csupán egy intézményhez köthető munkáról számoltak be ezek a portfóliók és bizottság előtti prezentációk.

III. A képzés szakmai tartalmakon túlmutató jelentősége

Hallgatóink számára

Az ifjúságsegítő képzés továbbtanulási, továbblépési lehetőségnek bizonyult többek számára: duplán is, hiszen tanítók elhelyezkedési lehetőségét könnyítette meg egy utólag szerzett FSZ- vagy FOSZK-oklevél (9 fő), illetve az ifjúságsegítő végzettség után produkált tanító diploma (20 fő). Többen éltek ezzel a lehetőséggel (lásd: 3. táblázat). Van olyan egykori ifjúságsegítő szakos hallgatónk, aki oly sikeresen vette az akadályokat a későbbi tanító szakon, hogy ma már a gyakorlóiskolánk tantestületét erősíti.

Tanulási útvonalak			
1. szak	2. szak	Létszám	Összes fő
ifjúságsegítő	tanító	16	20
szociális és ifjúsági munka	tanító	4	
tanító	ifjúságsegítő	6	9
tanító	szociális és ifjúsági munka	3	

3. táblázat: Tanulási útvonalak (forrás: saját szerkesztés)

További BA szakjaink, (így a kommunikáció és médiatudomány, informatikus könyvtáros, katekéta lelkipásztori munkatárs, lelkész) esetében is kimutatható ilyesfajta képzési együttjárás, de mértéke, léptéke nem oly jelentős. A más intézményekben történő továbbtanulásról nem állnak rendelkezésünkre adatok (intézményünkben 2017-ben indult be az alumni rendszer), de pl. egyetemi szociológia, szociális munkás, szociálpedagógia, informatikus-könyvtár szakot is végeztek egykori hallgatóink.

Ifjúságsegítő képzés	Össz-óraszám (kredit: 120)	Kreditbefogadás tanító szakon
régi képzés – 2006	1740	40
felsőfokú szakképzés – 2008	1670	54
felsőoktatási szakképzés – 2012	1790	90

4. táblázat: Kreditátvitel a tanító szakon (forrás: saját szerkesztés)

A korábbi tanulmányi teljesítések elismerése (4. táblázat) mindkét irányban egyaránt teljesült, hiszen a tanító szakról is befogadhatóvá váltak a hozott kreditek.

A továbbtanulási lehetőségen, a diplomaszerezésen túl vannak/voltak egyéb hozadékai is a képzésnek: egy, a szakon oktató pszichológus kollégánknak nagyon fontos aspektusra világított rá: „A képzés résztvevőit megismerve (tréningek alkalmával, informális beszélgetések során, évfolyam-esteken, közös programok alkalmával) sok esetben megtudtuk, hogy a hallgatók közül többen nem első helyen erre a képzésre szerettek volna jönni, csak ide volt elég a pontszámuk. Sokuknak az önértékelése is alacsony volt, kudarcok érték őket a közoktatásban. Az egyetem életébe bekapcsolódva, az ifjúságsegítő szakon eltöltött két év a hallgatók személyiségfejlődésében is eredményeket hozott. Magabiztosabbá váltak, vizsgatapasztalatokat szereztek, sikerélményeket élhettek át, egyetemi oktatóktól kaptak visszajelzéseket a teljesítményükről és a személyiségükről. Megírtak és sikeresen megvédték egy záródolgozatot, helyt álltak a gyakorlatok során. Ez többeket megerősített abban, hogy továbbtanuljanak és a diploma megszerzése már ne csak távoli délibáb, hanem reális cél legyen a számukra.”

Személyiségükről, pályamotivációjukról sokat elárul egy ifjúságsegítő záródolgozat: a hallgató kutatásainak eredményei szerint az ifjúságsegítő hallgatók képesek flow élményt átélni a szakmai feladataik végzése során, mégpedig csaknem ugyanolyan mértékben, mint a kedvelt szabadidős tevékenységük végzésekor, ami a szakmai elhivatottságra és a lelki egészségre utal.

Oktatók számára

Vérfrissítést hozott a szak a tanítóképzésbe: más típusú gondolkodás, újfajta módszerek, a formális mellett vagy azon túl az informális és a nonformális tanulás jelentőségének és működési mechanizmusának megismerését és elismerését.

Új módszereket, közösségi munkamódokat, strukturált gyakorlatokat, demonstrációs eljárásokat ismertünk meg. Tehát bár a tananyagtartalom a tanító szakhoz viszonyítva gyakorta azonosnak mutatkozott, az oktatás módja áthangolta, gyakorlatorientáltabbá tette az egészet, s ezt sok esetben sikerült visszafordítani a tanítóképzésbe is.

Nézzünk néhány példát ennek igazolására: Az előítélet mindkét szakon szereplő téma, de míg a tanítóképzésben a tudomány, a szociálpszichológia elméletorientált megközelítése a meghatározó, addig az ifjúságsegítők körében a társadalmi sokszínűség hangsúlyozása folytán személyes tapasztalataikból, az interkulturális kezdeményezésekből, a megküzdésre, megelőzésre irányuló megvalósítási próbálkozásokból indultunk ki (jó gyakorlatok, a populáris, ifjúsági kultúra, szubkultúra tényezői, filmélmények, könnyűzenei példák stb.). Vagy említhető a Nem formális tanulás tárgy vagy a Segítő kapcsolati tréning,

amelyek tartalma, metodikája egyértelműen termékenyítően hatott a Differenciált fejlesztés pedagógiája és pszichológiája tanítóképzős tárgyunkra.

Sokat jelentett szakmai fejlődésünk szempontjából az is, hogy részt vehettünk az Ifjúságsegítő Műhely munkájában, a szakmai anyagok kidolgozásában, tananyagfejlesztésben, közös mintatantervek elkészítésében, képesítési követelmények megfogalmazásban, törvényi előkészítésében, a Képzők Képzése programokon. S még az is, hogy ott voltunk azok között, akik a Közösségszervezés BA szak indítási előkészületein dolgoztunk.

Mindez az együttműködés élményét adta, a közösségi lét erejét mutatta meg. Mintegy modellálta az ifjúságsegítő munka lényegét!

IV. Összegzés

2016 szeptemberében nyílt utoljára lehetőségünk a Szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés ifjúságsegítő szakirányának indítására. Még bent van a rendszerben két hallgató, aki nem tudta befejezni tanulmányait. A 2018/19-es tanév végén az ő záróvizsgájuk jelenti a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen az ifjúságsegítők képzésének befejezését. A közösségszervező BA szak ifjúsági közösségszervező szakirány indítása az egyetem képzési struktúrára vonatkozó elképzelései és humán erőforrás-kondíciói miatt nem aktuális.

Források

Ifjúságsegítő Felsőfokú Szakképzés (2006): *Képzési Program*, KFRTKF, kézirat

Ifjúságsegítő Felsőfokú Szakképzés (2008): *Képzési Program*, KFRTKF, kézirat

Ifjúságsegítő Felsőfokú Szakképzés (2012): *Szakképzési Program*, DRHE, kézirat

(Székely, 2014a) (2011): Észak-alföldi regionális ifjúsági helyzetelemzés. *Új Ifjúsági Szemle*, 2-3. szám, 31-51.o.

Pinczésné Palásthy Ildikó (2010): „Az új miért jobb mint a régi?” Az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés kettős természete. In: Berek Sándor – Pinczésné Palásthy Ildikó – Tóth Ferenc – Vitéz Ferenc (szerk.) : *Tanulmányok 2008-2009*. KFRTKF, Debrecen, 79-87. o,

Szakindítási dokumentum (2012): *Szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés Ifjúságsegítő szakirány*. DRHE, kézirat

Jogszabályok

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100204.TV>,

A felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről szóló 230/2012. (VIII.28.) Kormányrendelet

A felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeiről szóló 39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet

A Szakmai és vizsgakövetelményekről szóló 7/2002. (V. 25.) ISM – OM rendelet

A Szakmai és vizsgakövetelményekről szóló 15/2008.(VII.13.) SZMM rendelet

Vörös B. Zoltán

Ifjúságsegítő képzés Szegeden

Az alábbi munka az ifjúságsegítő képzés szegedi vonatkozásait tekinti át. Sokrétűsége, a nagy időintervallum, és a korlátozott terjedelem okán, nem áshatunk túl mélyre, de legalább három szempontot azért körbejárhatunk. Egyfelől az adatháttér, másfelől a hallgatói és oktatói interjúk, harmadrészt a szerző saját tapasztalatai adják a dolgozat kiindulópontjait.

A Tisza és a Maros találkozásánál fekvő városban sok fiatal él, így ifjúsági munkára és emiatt ifjúságsegítő képzésre is nagy szükség volt. Ráadásul a szegedi egyetem profiljába jól illett az ifjúságsegítő szak. A képzést támogatta a Mobilitás Dél-alföldi Regionális Ifjúsági Szolgáltató Irodája, többek között a gyakorlatok szervezésével, valamint az egyetem és a terepen dolgozó szervezetek összekötésével. A szükségletek és az erőforrások ilyen kombinációjával egyértelmű volt, hogy a szakképzés elindulásából Szeged sem maradhat ki. Az ifjúságsegítő képzésére a Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karán (ma Juhász Gyula Pedagógusképző Karán) került sor.

I. A szegedi képzés sajátosságai a hallgatói vélemények és adatok tükrében

Bár a – természetesen anonim – hallgatói interjúk nem képezhetik reprezentatív kutatás alapját, alkalmasak arra, hogy képet alkothassunk a képzésről.¹ Az interjúk alapján az a kép rajzolódott ki, hogy a hallgatók alapvetően két oknál fogva választották a képzést. A fiatalabb generáció a tanári képzés mellett kiegészítésként, a már szakmában dolgozók viszont a végzettség megszerzése okán jelentkeztek a szakra. A hallgatói interjúk kivétel nélkül alátámasztották azt a tényt, hogy a képzés a gyakorlatra helyezte a hangsúlyt, amit a hallgatók kifejezetten pozitívan fogadtak. Sokan kiemelték, hogy annak ellenére, hogy nem konkrét ifjúságsegítő feladatot látnak el, nagyon hasznos ismereteket kaptak, amelyeket jól tudnak alkalmazni, a mindennapi munkájuk során. Mindez megmutatkozik az adatokban is: Szeged lett az egyik legnagyobb ifjúságsegítő képzési központ (1. ábra).

¹ A szempontok között szerepelt, hogy ifjúságsegítőként és más szakterületen dolgozó végzett hallgatók is szerepeljenek az alacsony számú mintában. A megkeresettek olyan kérdéssort kaptak, amelyre személyesen, telefonon és írásban is adhattak választ.

Év	Szak	Összes jelentkező	Jelentkezők első helyen	Felvettek
2006/Á	ifjúságsegítő	173+7	95+1	115
2007/Á	ifjúságsegítő	125+30	31+2	45
2008/Á	ifjúságsegítő	131+20	22+1	35
2008/K	ifjúságsegítő	72+17	39+3	44
2008/P	ifjúságsegítő	35+11	35+1	36
2009/Á	ifjúságsegítő	144+13	18+0	40
2009/K	ifjúságsegítő	56+10	29+3	40
2010/Á	ifjúságsegítő	161+12	22+1	40
2011/Á	ifjúságsegítő	122+13	17+2	30
2012/Á	ifjúságsegítő	93+9	19+2	15
2012/P	ifjúságsegítő	7	7	7
2015/Á	szociális és ifjúsági munka [ifjúságsegítő]	58+17	15+2	27
2015/P	szociális és ifjúsági munka [ifjúságsegítő]	6	6	5
2016/Á	szociális és ifjúsági munka [ifjúságsegítő]	56+7	11+1	19
2016/P	szociális és ifjúsági munka [ifjúságsegítő]	8	8	7
2017/K	szociális és ifjúsági munka [ifjúságsegítő]	5	2	0

1. táblázat: Hallgatói adatok éves bontásban (Á: Általános; P: Pótfelvételi; K: Keresztféléves)(forrás: Felvi.hu)

A képzésben résztvevő hallgatók visszajelzéseiből kitűnik, hogy bár sokan nem tudták pontosan mire is jelentkeznek, végül hasznosnak találták a képzést, még akkor is, ha nem ez lett a fő munkakörük. Akik viszont ifjúságsegítőként dolgoznak, leghasznosabbnak a gyakorlatot, és azokat a tantárgyakat ítélték, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a gyakorlati munkához. Leghasznosabbnak a közösségépítő, fejlesztő foglalkozások, jogi, szociológiai, kommunikációs, és a pszichológiai ismeretek bizonyultak, valamint az a szemléletmód, amely eltér a hagyományos pedagógusi szemlélettől. Az egyik interjúalany úgy fogalmazott, hogy ezen a szakon megtanult a mindenkori fiatalok fejével gondolkodni.

II. A civil oldal

A civil szervezetek alapvetően pozitívan fogadták a képzést (Jancsák, 2007). Nem csak a speciális szaktudás reménye miatt, de az önkéntes-erőforrások becsatornáztatósága okán is, amelyek eredményeképp a szervezeti munka hatékonyságának növekedésében reménykedtek.

III. Ahogy a képzést az intézmény látta²

Az 1999-ben alakult Ifjúsági és Sportminisztérium csapatában fogalmazódott meg az igény, hogy az ifjúsági szakmának, olyan képző tere legyen, amely egyesíti az ifjúságpolitikai tervezést, az ifjúsági munkát, és az ifjúságkutatást (Kátai, 2006; Kádár-Kátai, 2005; Jancsák et al, 2005). Ezzel, illetve egy minisztériumi rendelettel született meg tulajdonképpen az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés ötlete. Szeged pedig ifjúsági mozgalmaival, szervezeteivel mindig is volt szemléletformáló volt, hatása nem egyszer országos léptékűvé terebélyesedett. Ilyenek voltak például a Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma, az 1956-os MEFESZ vagy az 1988-as Hallgatói Önkormányzatok. Tehát Szegednek ebből a szempontból mindig volt egy nem csak diákváros, hanem jó értelemben vett ifjúsági város szerepe.

A rendelet megjelenése utáni néhány évben állt össze az a csapat, amelyik tulajdonképpen a szegedi ifjúsági élet meghatározója is volt, a képzés 2006-ban indult el³ (2. táblázat).

Szak	Hatályosság kezdete	Hatályosság vége	Meghirdethetőség kezdete	Meghirdethetőség vége	Szint	Munkarend
ifjúsági védőnő	2005. 08. 01.		2005. 08. 01.	2009. 06. 30	(T) szakirányú továbbképzés	nappali
ifjúsági védőnő	2005. 08. 01.		2005. 08. 01.	2009. 06. 30	(T) szakirányú továbbképzés	levelező
ifjúságsegítő	2009. 08. 01.	2016. 08. 31.	2009. 08. 01.	2012. 12. 31	(A) felsőfokú szakképzés	nappali
ifjúságsegítő	1993. 09. 01.	2016. 08. 31.	1993. 09. 01.	2008. 12. 31	(A) felsőfokú szakképzés	nappali
ifjúsági szakértő	2007. 08. 01.		2007. 08. 01.	2009. 06. 30	(T) szakirányú továbbképzés	nappali
ifjúsági tanulmányok	2007. 08. 01.		2007. 08. 01.	9999. 12. 31	(T) szakirányú továbbképzés	nappali

2. táblázat: A Szegedi Tudományegyetem nyilvántartott ifjúsági képzései (forrás firgraf.educatio.hu)

2 A fejezet alapján a Döbör Andrással és Jancsák Csabával 2019. 03. 22-én készült interjú szolgált. Az idézőjelek szöveghű idézeteket jelölnek.

3 Szegeden már az ifjúságsegítő képzés indítása előtt létrejött az ifjúsági szakértő szakirányú (diploma utáni) továbbképzés, amely később ifjúsági tanulmányokként futott, ezt ma is hirdetheti az egyetem.

Már a kezdet kezdetén fontos koncepció volt, hogy ne csak tartalmilag legyen erős a képzés, hanem legyen meghatározó a gyakorlati vetülete is⁴. *Az ifjúságsegítő képzés volt az első, ahol az élménypedagógiai módszerek, konkrétan tréningek is megjelentek az elmélet és a gyakorlati órák mellett a hagyományos egyetemi oktatási struktúrában.* A gyakorlatorientáltság azt is jelentette, hogy külső, terepről érkezett oktatók is tanítottak, amit az egyetem néha súrlódásokkal is fogadott. Ez esetben ugyanis nem elsősorban az volt a fontos, hogy egyetemi oktatói követelményeknek – tudományos publikációk, mutatók – megfeleljen a jelölt, hanem az, hogy kellő gyakorlati tapasztalattal rendelkezzen. Ily módon pedig a hallgatók horizontja tágult, kapcsolatrendszerük épülhetett, sőt munkát is találhattak a szakemberek segítségével. Ebben partner volt az akkori dékán, aki engedélyezte, illetve támogatta, hogy elinduljon a képzés. Kétségtelen, hogy nem volt egyszerű meghonosítani a tréningformákat, a nem 45 perces tanóra vagy 90 perces előadási kereteket, sőt a hallgatók a pénteki vagy szombati napon is tréningeztek. Az egyetem már tíz éve alkalmazta a projekt-módszertant, amely keretében blokkosítva teljesítették a hallgatók a kurzust (emiat az egyetem sosem indított levelező ifjúságsegítő képzést).

Azt sem volt könnyű megoldani, hogy a relatív fiatal, harmincéves oktatók egyszerre tanítsák a felsőoktatásba először belépett és a már sokadik diplomáját szerző hallgatókat. Ugyanakkor ez előnyt is jelentett, ugyanis a korban a hallgatókhoz és a fiatalokhoz közelálló oktatók friss szemléletet hoztak és nem akarták megmondani, hogy a fiataloknak mire van szüksége. A szegedi modell olyannyira sikeressé vált, hogy más képzőhelyek is ezt a modellt vették át. *„Nem csak az induláskor, hanem később is, amikor a képzések reformjáról volt szó, nagyon sok képzőhely Szegedre jött tanulni.”*

Fontos, hogy a képzés és a szakma támogatására megalapításra került az Ifjúsági Korszakváltás című könyvsorozat, amelynek keretében minden évben megjelent egy-egy tanulmánykötet vagy monográfia. Emellett a Belvedere folyóirat helyet adott a szakmai cikkeknek, illetve a Belvedere alapítvány is szervezte a konferenciákat, rendezvényeket.

4 Az ifjúság szakmai részt Döbör András képviselte ifjú egyetemi oktatóként, illetve Farkas Olga, aki a pedagógiai módszertant hozta be a képzésbe. Hozzájuk csatlakozott az ifjúsági szervezetek részéről Bene Tamás, aki a DKMT Eurorégió Ifjúsági Szövetségének lett később az elnöke és Vajda Árpád, a későbbi Mobilitás Regionális Ifjúsági Irodának a vezetője. A Mobilitás alapító atyái, Kátai Gábor, illetve Kádár Péter az ifjúság-szakpolitikát hozták ebbe a képzésbe. A csapat harmadik része az ifjúságkutatók részéről Gábor Kálmán és az Oktatáskutató Intézet ifjúságkutató csoportjával Tarnay István Matiscsák Attila és Jancsák Csaba volt.

Miképp az adatok jelzik, 2010-2011-ig negyven fős évfolyamok voltak a jellemzőek és minden évben 20-30 hallgató végzett a képzésen. A nagy létszámú évfolyamok létrejöttében biztos közrejátszottak a hallgatói kutatások (szakválasztás oka, jövőtervek stb.) és azok eredményeinek felhasználása. A hallgatók tulajdonképpen két nagyobb halmazt képeztek. Az egyik csoport – amely tagjainak jobbára volt saját ifjúsági szervezeti múltja – valamilyen más szakon tanult és a főiskolai, egyetemi oklevelét akarta kiegészíteni speciális szaktudással, a másik csapatnak pedig a felsőoktatási életútjukhoz azért volt fontos elem ez a képzés, mert annak elvégzésével tovább tudtak menni más felsőoktatási szakokra (de voltak olyanok is, akik felsőbb szintű képzésből jöttek „vissza” és vették fel, akár párhuzamosan, ezt a szakot). A képzésnek ugyanis nagy hozzáadott értéke volt, hogy ötven kreditnyi tantárgyat oklevelet adó egyetemi szakokra tovább lehetett vinni. Mindezt úgy (ez csak 2008 és 2012 között működött) hogy nem kellett egy plusz felsőoktatási félévet elhasználni és tandíjat fizetni sem. A nagy hallgatói létszám az egyetemi és a kari hallgatói élet fontos szereplőivé is avatta a hallgatókat. Ifjúságsegítő hallgatók jelentek meg a belső civil csoportoknál vagy a kultúrateremtő öntevékeny csoportoknál: a Juhász Gyula klub programjai, a Tamási Áron Klub, a hallgatói önkormányzat, a Juhász Gyula Napok sem lettek volna meg az ifjúságsegítő hallgatók nélkül.

A szakdolgozati témák is hasonlóan széles spektrumot öleltek fel az ifjúságkutatástól az esettanulmányig, pedig ez utóbbi nem bevett szokás az akadémiai oktatásban. Ezek sokszor nem is hagyományos értelemben vett tudományos szakdolgozatok voltak, hanem gyakorlatilag leíró, szakmai tapasztalatokat bemutató, sokszor esszé-jellegű dolgozatok, de ezeket is be tudták venni a szakdolgozati követelményekbe.

A gyakorlati helyek tekintetében a Mobilitás Regionális Ifjúsági Irodája döntötte el, hogy a pályázó szervezetek közül melyik tudja teljesíteni a követelményeket és fogadhat gyakornokokat, kerülhet be a gyakorlati helyek közé (a Mobilitás akkori irodavezetője erre egyfajta minőségbiztosítási rendszert dolgozott ki). Így, az iroda garantálni tudta, hogy a hallgatók a gyakorlati idejük alatt olyan civil szervezeteknél legyenek, ahol kapcsolati tőkét, szakmai tapasztalatot szerezhettek, így építve az ifjúságsegítő karrierjüket, munkájukat. A hallgatók számára a záróvizsgára előírt portfólió tartalmazott mindegyik ifjúsági területről (többek között adminisztráció, fejlesztő, közösségi, szociális stb.) részeket.

A szak történetében ugyanis mindvégig ott volt a foglalkoztathatóság kérdése, hiszen a hallgatók egyik legnagyobb kérdőjele mindig is az elhelyezkedés lehetősége volt. A munkába állás kérdéskörében a képzés filozófiája az volt, hogy arra kell megtanítani a hallgatókat, hogy hogyan tudnak maguknak

munkahelyet teremteni. Ezért szerepeltek a kurzusban a pályázatok, a projektmenedzsment, az induló ifjúsági vállalkozások alapjai vagy az alapítvány és egyesület alapítása. De a gyakorlatnak volt adminisztrációs oldala is, mert ahhoz, hogy egy ifjúsági iroda vagy más intézmény működését átfogóan ismerhessék a hallgatók, „végigmentek” minden munkafázison, ami egy ifjúsági szervezetnél feladat lehet.

„Kétségtelen, hogy azért is volt szükség erre, mert az állami foglalkoztatás nem haladt együtt párhuzamosan a képzéssel, az állam diploma nélkül nem, vagy csak kevés számban tudta alkalmazni a végzett hallgatókat. Ez vezetett el végül a közösségszervező BA képzéshez is, hiszen az ifjúságsegítők foglalkoztatása megoldhatatlan volt, az FSZ végzettség nem adott diplomát.” „Ezért is volt fontos, hogy Bene Tamásék elérték azt, hogy a Nemzeti Ifjúsági Stratégiába bekerült, hogy ifjúságszakmai BA-t kell alapítani, majd egy konzorcium jött létre, amelyben gyakorlatilag az összes képzőhely benne volt. A minisztérium asztalára letett önálló képzésről szóló javaslattal párhuzamosan azonban a művelődésszervező vonal is letett egy javaslatot a régi, megszűnt művelődésszervező képzés újraindítására. Ezt a kettőt fűzték egybe a minisztériumban, s születtek meg a közösségszervező szak szakirányai a humánfejlesztő (régebbi nevén az andragógia), a kulturális közösségszervező (a régi művelődésszervező) az ifjúsági közösségszervező (a régi ifjúságsegítő) szak. Az egyetem mind a három szakirányt akkreditálta, hiszen itt megvoltak a hagyományai mind a művelődésszervező képzésnek, mind az andragógiának, mind az ifjúságsegítő képzésnek. Jelenleg az első évfolyam képzése folyik, szakosodás még nem történt, ez a harmadik évben esedékes. Mivel már az MA kimenet is biztosítva lett, reményeink szerint az intézmény most már BA vagy akár MA diplomával is fog ifjúsági szakembereket kibocsátani.”

„Bár megszűnésével sokan temették a képzést, de a felsőoktatásnak az aktualizálódása, átalakulása, formálódása azt jelenti, hogy bizonyos tartalmak nem tűnnek el a képzésből. Ma is számtalan képzésben képvisel nagyon hangsúlyos teret az ifjúságügy, akár a karon is. Ilyen például a közösségi és civil tanulmányok akkreditált mesterképzési szak vagy a szociálpedagógia alapképzési szak, amelynek nagyon hangsúlyos részét képezi az ifjúsággal való foglalkozás, úgy fejlesztő, mint szervező tevékenységekben. De a közösségi művelődés vagy más tanár szakok is merítenek az ifjúságsegítő képzésből.”

Források

Felvételi ponthatárok: https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/ponthatarok?filters%5Bsta_int_id%5D=36&filters%5Bsta_kar_id%5D=258&filters%5Bsta_ev%5D=2008%2FK, letöltve: 2019. 04. 17.

Szociális és ifjúsági munka [ifjúságsegítő]: https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/korabbi_elj_archivum/felveteli_tajekoztatok/meghirdetesek_16a/!Fft_archivum/archivum.php?tipus=meg&meg_id=14165&elj=16a, letöltve: 2019. 04. 17.

Felsőoktatási információs rendszer: FIR2 képzési struktúra, firgraf.educatio.hu, letöltve: 2019. 04. 17.

Jancsák Csaba (2007): Ifjúsági civil szervezetek a dél-alföldi régióban. *Civil Szemle*, 3-4. szám.

Jancsák Csaba – Tarnay István – Vajda Árpád – Závogyán Magdolna (2005): *Dél-alföldi ifjúsági helyzetelemzés*. Hálózat a Szabad Információért Alapítvány, Szeged

Kádár Péter - Kátai Gábor (2005) (szerk.): *Regionális ifjúsági szolgáltatások 2000-2006*. Belvedere Meridionale, Szeged

Kátai Gábor (2006): *Gondolatok az ifjúságpolitikáról és eszközeiről*. Belvedere Meridionale, Szeged

Böröcz Livia

A változások útvesztőjében – a Kaposvári Egyetem ifjúságsegítő képzése

Az ifjúságsegítő képzésnek helyet adó képzőhelyek egyik jellemzője, – mindamelllett, hogy figyelembe veszik és megfelelnek a képzési és kimeneti követelményeknek – hogy az adott kar tapasztalatai és képzései erős hatással vannak az ifjúságsegítő szakra, mintegy specializálják azt. Az ifjúságsegítő képzés egyenszilárdságának ez alapvetően nem kedvez, ám a végzett hallgatók tudásának diverzitására, az ifjúsági munka egy-egy speciális terület eszközeivel való bátrabb megközelítésének azonban igen.

Azt a megállapítást elfogadva, hogy az ifjúságügy interdiszciplináris tevékenység és a magyarországi kialakulása három területen gyökerezik, úgy az ifjúságsegítő képzések szakmai árnyalatai is pontosan ezekkel a területekkel csengenek össze.

A szociális munka a hátrányos helyzetre, devianciára, a közművelődés a harmadlagos szocializációs terekre és a pedagógia az iskolai keretekre tudja alkalmazni módszertani eszköztárát, így az ifjúságsegítő képzésnek is ezek a fő árnyalatai.

I. A képzés kezdete

A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai karán (a Kaposvári Egyetem Pedagógia Karának jogelődjén) a 2004/2005-ös tanévben indult el az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés. Az egyetemen a több évtizedes pedagógus- és tanárképzés tapasztalatával és gyakorlatával elindított nappali és levelező tagozaton, kifejezetten gyakorlatorientált képzés jött létre.

A szak elvégzéséhez 120 kreditet kellett teljesíteni, amelyekből 40-40 kreditet lehetett beszámítani a tanító vagy andragógia szakokon tovább tanulni kívánó hallgatók részére. A képzés elméleti tantárgyainak kialakításakor a fő szempont a képzési és képesítési követelmények előírása volt, amelynek célja, hogy a végzett hallgatók képesek legyenek a szociális és kulturális terület módszereivel az ifjúsági közösségek körében végzett munkára. A tantárgyak struktúrája és szerkezete inkább a campuson tanított BA szakok elméleti anyagaihoz igazodott, mintsem az ifjúsági munka elméletéhez és gyakorlatához. Kaposvá-

ron is nehéz volt megfelelni annak a kettős elvárásnak, hogy egyrészt a tanító és andragógia szakokon beszámítható tantárgyak, másrészt az ifjúságsegítés szakspecifikus tudáselemei is kellő mértékben jelen legyenek. A képzési és képesítési követelményeknek megfelelően az elméleti és a gyakorlati képzés aránya 60%-40% volt, ami szükségessé tette az átgondolt gyakorlat kialakítását.

A gyakorlati képzés megvalósulásában családsegítő központ, gyermekotthon, gyermekvédelmi szakszolgálat, iskolák, egy nonprofit ifjúsági szervezet és egy büntetés-végrehajtási intézet vettek részt, amelyekkel a képző hely együttműködési megállapodást is kötött. A több terület összefogásával és a gyakorlat rotációs rendszerű megszervezésével mód nyílt arra, hogy a hallgatók az ifjúságüggyel kapcsolatban lévő minél több területre rálássanak, tapasztalatot szerezzenek, ezzel segítve a hallgatókat a továbbtanulás területe vagy a munkahely kiválasztásában. A hallgatók minden félévben egy rövidebb gyakorlaton vettek részt, de a képzés végére minden területre bepillantást nyerhettek.

Az ifjúságsegítő hallgatók első évfolyamainak zárvizsgájakor a vizsgáztatók részéről kedvező visszajelzések érkeztek a hallgatók teljesítményét, tudását illetően.

II. Formálódó szak

A képzés – mint minden képzőhelyen – röviddel indulását követően modulrendszerűvé alakult át, amely a képzőhely számára nehézséget jelentett, hiszen az új képzési rendszer a felsőoktatás eddigi gyakorlatához képest szokatlan volt, továbbá az egyes modulokhoz rendelt ismeretanyag és kompetenciasor áttekinthetetlennek tűnt.

A képzés hamarosan újabb átalakításon esett át, a 2011. évi nemzeti felsőoktatásról szóló törvény alapján, a korábbi felsőfokú szakképzés, felsőoktatási szakképzéssé vált. Az ifjúságsegítő képzést felmenő rendszerben kivezették, helyébe a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés került bevezetésre. A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán az ifjúságsegítő szakképzés utolsó évfolyama 2014-ben végzett.

A szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés két választható szakiránnyal rendelkezik (szociális munka és ifjúságsegítő). A Kaposvári Egyetem az ifjúságsegítő szakirányt választotta, amelyet az andragógia BA szak fogadott be, amellyel a vonatkozó jogszabályok és rendeletek alapján 90 kreditazonosságban felel meg.

A megújult szakirány célja, hogy a végzett hallgatók képesek legyenek a gyermek és ifjúsági korosztályok körében az ifjúsági munka alapértékeinek ismer-

retében annak gyakorlati megvalósítására, valamint egy diplomás szakember felügyelete mellett szakmai feladatok ellátására: például fejlesztő-segítő beavatkozást, közösségi aktivitás generálását, a fiatalok és más társadalmi csoportok közötti együttműködés segítését megvalósítani.

A képzésben hangsúlyos a pszichológia, a kommunikáció, az andragógia, a közösségfejlesztés, közösségszervezés, az ifjúsági szolgáltatások, ifjúságpszichológia, ifjúságpolitika és az ifjúsági munka oktatása.

A régi-új képzésben nagyobb arányban jelentek meg a szakspecifikus ismeretek, több kurzust tréning jellegűvé formáltak, a képzés összességében is gyakorlatorientáltabb lett, élménypedagógiai elemekkel bővült. Viszont nem sokkal később a „profilisztítás és specializáció a felsőoktatásban” célkitűzés jegyében (Fokozatváltás a felsőoktatásban) a kar már csak a pedagógus képzési területhez tartozó képzéseket indított. Ennek „áldozatul esett” a szociális és ifjúsági munka képzés, további más, nem pedagógiai típusú képzésekkel egyetemben.

A szakmai gyakorlat időtartama a nappali tagozaton egy félév (560 óra), a levelező képzésben hat hét (ebből legalább három összefüggő hét; legalább 240 óra). A szakmai gyakorlat (ifjúságsegítő szakirányon) a képzőhely kijelölése alapján végezhető települési önkormányzatoknál, integrált, közösségi és szolgáltató tereknél (IKSZT), ifjúsági információs és tanácsadó irodáknál, közművelődési intézményekben, ifjúsági vagy ifjúsággal foglalkozó szervezeteknél. Az oktatók tapasztalatai alapján elmondható, hogy bürokratikus, érdekeltségi akadályai voltak a gyakorlat teljesítésének nonprofit/civil szervezeteknél.

A gyakorlat során a hallgatók megismerkednek az adott szervezet ifjúság szakmai munkájával és a gyakorlati munkájuk során információk és dokumentumok gyűjtését végzik a szolgáltatási területen élő fiatalok élethelyzetéről. A gyakorlat menetéről a képzőhely által megadott szempontok szerint portfóliót készítenek.

III. Aki kimarad, lemarad

Itt kell megjegyeznem, a több éves, ifjúságsegítő képzőhelyeken megvalósított gyakorlati műhelymunka sorozat, valamint a hét éven át szervezett – az ifjúsági szakmában tevékenykedőknek, így az ifjúságsegítő hallgatóknak is szóló – nyári egyetem tapasztalatait leszűrve, hogy az ifjúságsegítő hallgatók motivációjuk alapján több csoportba oszthatók:

- Akik nem tudatosan vannak jelen, szinte ők maguk is a segítettendő célcsoport tagjai, a szakmaválasztás egyfajta segélykiáltás, hogy nem tudják

merre tovább az életükben (ez a csoport Kaposváron is erősen azonosítható volt);

- Akik a továbbtanulás és a könnyebb BA szakra való bejutás reményében végezték el a képzést;
- A tudatos hallgatók, akik másik szak mellett, vagy ifjúságsegítői tapasztalattal kifejezetten a szakma fortélyait, elméletét szeretnék elsajátítani (sajnos ők voltak a legkevesebben).

A három csoportban sajnos nem egyforma arányban oszlanak el a fiatalok, egészen kis rész a továbbtanulni szándékozó fiatalok és a tudatos hallgatók csoportja.

Emellett azokon a képzőhelyeken, ahol az ifjúság szakmai vérkeringésben szerepelnek a tanárok (vagy ők maguk is elméletalkotók, vagy résztvevői a szakmai folyamatoknak) és kapcsolatban vannak a jelentős tapasztalattal rendelkező ifjúság szakmai vagy ifjúsági szervezetekkel (akár országos, akár az adott térségben jelentős munkát végző szervezet), továbbá lehetőségük van a hallgatókat is bekapcsolni ezeknek a fórumaiba (konferenciák, műhelyek, előadások, látóutak), ott a képzésen résztvevő hallgatók naprakészebb tudással és az ifjúsági munkára nagyobb rálátással rendelkeznek és ezzel óriási előnyt szereznek a többi hallgatóval szemben.

Ez a két tapasztalat nem segíti a szakot elvégző hallgatók szakmai felkészültségét és elhelyezkedéseinek esélyeit sem. A kevésbé sikeres elhelyezkedés pedig hatással van a szak társadalmi hasznosságának megítélésére is.

A Kaposvári Egyetem ifjúságsegítő hallgatói szerencsés helyzetben voltak/vannak, mivel Somogy megyében jelentős ifjúság szakmai, ifjúsági szervezetek vannak, biztosítva annak lehetőségét, hogy a szakma különböző területeivel megismerkedhessenek a hallgatók.

Az egyik legkomplexebb tevékenységet végző szakmai szervezet a Compass néven ismert, Compass Európai Ifjúsági Közösségért Egyesület, amely számos szolgáltatásával járul hozzá a megyei ifjúsági szakmai szolgáltatási, tanácsadási, információs és közösségfejlesztési feladatok megvalósulásához. Céljuk nem csak a helyi, megyei fiatalok információval való elérése, hanem egyéni és csoportos fejlesztésük, középpontban a hazai és európai önkéntesség, nem formális képzés eszköztárával.

A korosztályi és a szakemberek általi ifjúsági érdekképviselő területén is van lehetőség tapasztalatszerzésre, hiszen nagy gyakorlattal rendelkezik a Somogy Megyei Ifjúsági Egyesület, valamint létezik a városban Kaposvári Ifjúsági Önkormányzat (KIÖK) és Városi Diákönkormányzat.

Az állam is szerepet vállal az ifjúsági munkából, az Új Nemzedék Központ megyei irodáin keresztül, amely a program indításakor Kontaktpont néven egy pályaorientációs tanácsadásra hangsúlyt fektető hálózat volt, majd később felismerve a közösségi terek és szolgáltatások hiányát, a program folytatásaként közösségi tereket nyitottak, jellemzően a megyeszékhelyeken. Több kisebb településen valósultak és valósulnak meg projektszerű együttműködések helyi vagy járási hatókörben. Mindezek a kezdeményezések sajnos sokszor nem tudnak stabil gyakorlati helyként működni, mivel a működésük és a tapasztalt szakemberek jelenléte forráshiány miatt nem kiegyensúlyozott.

IV. Összegzés

Kaposváron az ifjúságsegítő képzés erős tanár- és pedagógusképző alapokra, több terület (szociális, önkormányzati, ifjúság szakmai) együttműködésében megvalósuló gyakorlatorientációval folyt. A moduláris rendszer bevezetésével a képzés tartalma és színvonala változáson esett át, amelyet alapvetően nem javított a képzés teljes átszervezése és megújulása 2011 után. Az aránytalanul hosszan és egy ütemben eltöltendő gyakorlat nem olyan hatékonysággal vezet be a hallgatókat a terepi tapasztalatokba, mint a korábban rotációs jelleggel megvalósult, félévekre ütemezett, rövidebb gyakorlati időszakok.

Mindezek a nehézségek jellemzően a képzést szabályozó jogszabályok változásából adódtak. A képzés tartalmát, szerkezetét alapvetően a felsőoktatásban dolgozó szakemberek dolgozták ki, saját egyetemi szemléletüknek, esetleg intézményük érdekeinek megfelelően. A hallgatók a képzést sokszor a BA tanulmányok előszobájának tekintették. A valódi hallgatóközpontúság meg tapasztalása sokat segített abban, hogy a hallgatók összességében általában elégedetten nyilatkoztak a képzésről. Ugyanakkor előfordult, hogy csak később tudatosult, hogy a felsőoktatási szakképzés szerinti végzettséggel nem alkalmaznak valakit „felsőfokú” végzettséghez kötött munkakörben. Emellett több hallgató érezte úgy, hogy két szék közül a pad alá esett: igazán sem szociális munkások, sem közművelődési szakemberek.

Források

Horváth Ágnes (2017): *Az ifjúságsegítő képzés tudományági orientációja a szakmai és képzési követelmények tükrében*, Pallasz Athéné Egyetem, Kecskemét, http://gradus.kefo.hu/archive/2017-1/2017_1_ART_021_Horvath.pdf, letöltve: 2019. 05. 05.

József István (2015): Ifjúságsegítő képzés és az ifjúságsegítés kapcsolódási pontjai – a kaposvári modell, In: *Acta Scientiarum Socialium* 43. szám
Nagy Ádám – Oross Dániel (2016): Az ifjúságügy értelmezése. *Esély* 5. szám

Függelék

Székely Levente

Miért csendes? – a magyar ifjúság nemzedéki karakterei

Az elmúlt időszak ifjúsáértelmezései közül leginkább az új csendes generáció elmélete (Székely, 2014a) foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy *milyenek* a fiatalok. A kifejezetten magyarországi vonatkozású narratívák (Nagy és Tibori, 2016) közül az ifjúsági korszakváltás elmélete (Gábor, 2004) a miértekre keresi a választ, az ifjúságügy narratívája (Nagy, 2013) pedig azt a kérdést teszi fel, hogy kik a fiatalok¹. Mindhárom megközelítés a változást helyezi a középpontba és kimondva vagy kimondatlanul mindhárom megközelítés valamiképpen a szocializációval hozza kapcsolatba ezt a változást. Ha ez elmúlt évtizedekre tekintünk, három olyan rendszerszintű folyamatot azonosíthatunk, amely komoly hatást gyakorolt a szocializáció folyamatára, ezek a rendszerváltás, a globalizáció és az információs társadalom paradigmája. Habár ezek a folyamatok nyilvánvalóan a teljes szocializáció szempontjából jelentékenyek, mégis leginkább a harmadlagos közegben váltottak ki azonnali hatást és formálták a felnövekvő nemzedéket olyanná, amilyen. A harmadlagos szocializációs ágensek a szabadidőhöz, kortárscsoporthoz, mediatizált tevékenységekhez kötődnek, így válik érthetővé az elmúlt idősakra jellemző ifjúsági címkék konnotatív tartalma.

A rendszerváltás előtti idők fiataljait a „*táborok ifjúsága*” jelzővel is le lehet írni. A jelző találó, ugyanis a rendszerváltás előtti időkben a szabadidős tevékenységekben domináns szerep jutott az intézményesített szabadidős tereknek. A fiatalok szabadidejét központosítva, államszocialista keretek között szervezték. Fogyasztásukat '89–90-hez közeledve a nyugatról egyre inkább átszivárgó ízlések és a hiánygazdaság által biztosított keretek határozták meg. A rendszerváltást követően kialakuló kapitalista, fogyasztói társadalom értékrendszere jelentős hatással volt a fiatalok egész életére, a gazdasági helyzetüktől kezdve a kultúrafogyasztásukig. A rendszerváltás utáni évtized és az ezredforduló után következő néhány év megrajzolta az első globális generáció

1 A modellek mindegyike kapcsolható a legfontosabb nemzetközi diskurzusokhoz, az ifjúsági korszakváltás az átmenet diskurzusához kapcsolódik szorosan, míg az ifjúságügy narratívája fejlődéslelektani megközelítések közé illeszkedik, az új csendes generáció koncepciója a generációs elméletek mentén fogalmazódik meg. Az egyes modellek részletes bemutatásával és kritikáikkal jelen munkában nem foglalkozunk, a nemzetközi bemutatásával Szanyi (2018), a magyar modellek kritikájával Nagy és Tibori (2016) foglalkozik részletesen.

karakterét, amely a *fesztiválok, közterek és plázák ifjúságában* öltött testet. A nemzedéket a globális ízléstrendek formálták, szabadidő-eltöltését a kommercializált terek jellemezték. A 2010 után következő években kristályosodik ki az új csendes generáció karaktere, amelynek ízlését és fogyasztását továbbra is a globális trendek határozzák meg, azzal a fontos különbséggel, hogy ezek minden korábbinál gyorsabban és szélesebb spektrumban érvényesülnek. A gyorsaságot és a kiterjedést a digitális kultúra hordozói biztosítják. A fizikai terek által keretezett tevékenységeknek a virtuális terek biztosítanak új lehetőségeket. Lehetőséget a folyamatos bekapcsoltságnak (always on) és annak, hogy mindig máshol legyünk.

I. Generációs narratíva

Szanyi (2018) az ifjúságkutatás nemzetközi trendjeit bemutató munkájában megfogalmazza, hogy a nemzetközi ifjúságszociológiai diskurzusban az elmúlt évtizedekben újult erővel jelentek meg a generációs elméletek. A generációs megközelítés lendülete a tudományos berkeken kívül is, a mindennapok közbeszédében is jelentős sikereket ér el. Népszerűek a különböző generációs tematikával foglalkozó, elsősorban pszichológiai megközelítéssel operáló humán erőforrás menedzsment és marketing tárgy körbe sorolható könyvek, cikkek, előadások. A generációk iránti köznapi érdeklődés fő hajtóerejét a paradigmikus változások adják, amelyek hatására a megváltozó világban irányjelzőket keresünk. Milyen világ köszönt ránk, milyen lesz ennek az új világnak az embere, milyen általánosítható jellemzői különböztetik meg a korábbiaktól – milyen a karaktere az új nemzedéknek?

Mannheim (1969) nyomán a világ változásainak lenyomata a nemzedéki karakterben érzékelhető, hiszen a generációk közötti különbségek a megélt szocializációs tapasztalat különbözőségeiből erednek. Amennyiben a szocializációs hatások megváltoznak és ezen változások képesek tartósságot is felmutatni, továbbá hatókörük kiterjed a társadalmi normák elsajátításának legfontosabb életszakaszára – amely a gyermek- és fiatalkor – meghatározhatják egy-egy generáció karakterét. Mindez azt jelenti, hogy egy-egy generáció karakterének eredőjét a szocializáció változásaiban kell keresnünk. A szocializáció hagyományos közegei (család, iskola) mellé – amelyek szintén változófélben vannak – felzárkóztak a globális trendekhez igazodó tömegmédiák és a digitális világ közegei², amelyek a kapcsolódás szorosságát és képviselt normáikat tekint-

2 A generációs különbségek demonstrálásában már a baby boom nemzedék esetén megjelenik a média hatása (televízió), amely azt követően X (számítógép) és Y (internet) esetében is markáns karakterképző szerepet tölt be.

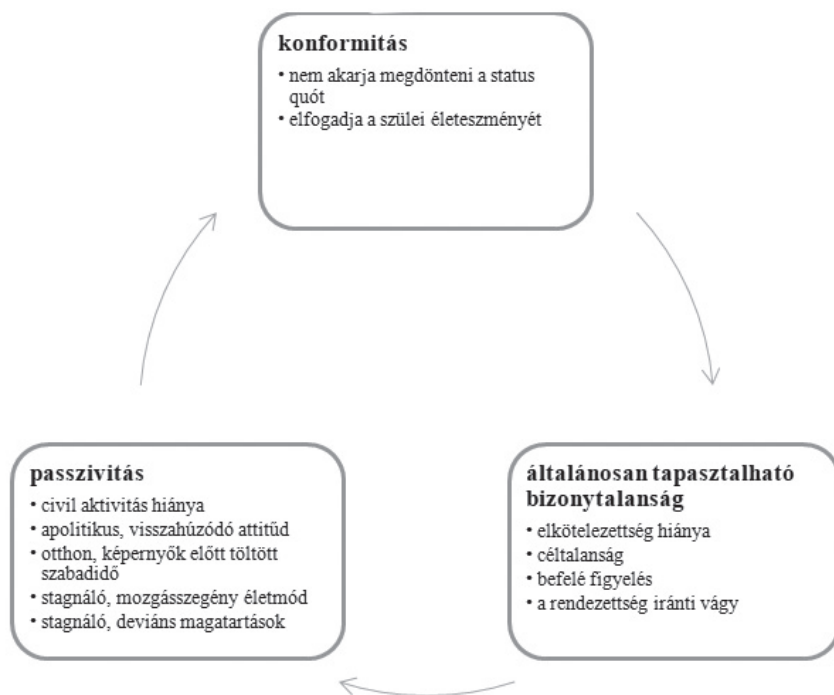
ve jelentékeny hatásúnak bizonyultak. A generációs elmélet eredménye, hogy napjaink tizen-huszoneveseit leggyakrabban Z generációként³ emlegetjük és elsősorban a digitális szocializáció hatásait keressük a karakterükben.

Az új csendes generáció paradigmája Mannheim (1969) gondolata mentén abból indul ki, hogy a karakteres generáció létrejöttéhez szükség van olyan eseményre, vagy folyamatra, amely azonos (közös) élményként, vagy az életet meghatározó körülményként a nemzedéket elkülöníti más nemzedékektől. A különböző generációk karakterét meghatározza az a társadalmi, hangulati környezet, amelyben szocializációjuk végbement. Strauss és Howe modellje⁴ szerint a nagyjából 20 éves intervallumok szerint egymást váltó nemzedékekből és az egymást követő archetípusokból következik, hogy a 2000-es évek elejétől születettek karakterükben hasonlítanak a II. világháború előtt születettek nemzedékére az ún. *csendes generációra*, azaz egy új csendes generációként azonosíthatók (Székely, 2014a).

Ugyanakkor a magyarországi fiatalok életében a szocializmus alatti megkésetttség, majd a rendszerváltást követő sokk is érzékelhető, ami a nyugati világot nem, vagy kevésbé érintette. Strauss és Howe modelljéből következhet, hogy a rendszerváltás krízise egy amolyan új csendes generáció karakterét rajzolta meg Magyarországon. Ez nem esik egybe a nyugati világban várt 2000 és 2020 közötti születettek nemzedékével, hanem nagyjából egy nemzedékkel korábbra, a rendszerváltás környékén születettekre vonatkozik. A nagymintás ifjúságkutatás 2012-es adatait vizsgálva elmondható, hogy az egyes szocializációs közegekre – az elsődleges szocializációs közege (család és családi értékek), a másodlagos szocializációs közege (iskola és munkahely), valamint a harmadlagos szocializációs közege (szabadidős terek és tevékenységek, ezen belül média- és kultúrafogyasztás, digitális terek és tevékenységek, sport és kockázati magatartások, civil aktivitás) – egyaránt jellemző a csendesség.

3 Természetesen sokféle generációs besorolás létezik, amelyek tökéletesen nem illeszkednek egymáshoz. A részletes gyűjtésből (Székely, 2014a) kiderül, hogy az átfedések akár évtizedesek is lehetnek. Jelen munkával sem az a cél, hogy a generációs határokat pontosan megállapítsuk, sokkal inkább az, hogy a generációk karakterét megrajzoljuk – annak ellenére, hogy kétségünk sem férhet ahhoz, hogy sokfélék az egy nemzedékbe tartozók. A magyar (média)generációk empirikus adatokon történő besorolását lásd.: Székely, 2014b.

4 A Strauss és Howe (1991) által alkotott modell a generációkról való gondolkodás fontos alap-tétele, amely szerint a generációváltás ciklikusan megy végbe nagyjából 20 évenként, és ezen ciklusok szerint egymást váltogatva beszélhetünk alapvetően domináns és visszahúzódó nemzedékekről.



1. ábra: Az új csendes generáció fontosabb ismérvei (forrás: Székely, 2018)

II. Az új csendes generáció hipotézis empirikus vizsgálata

Az új csendes generáció karakterének három fő tulajdonsága (konformitás, passzivitás, bizonytalanság) vonatkozásában a szocializációs közegek részletes vizsgálatát elvégezhetjük és azonosíthatjuk az esetleges változásokat 2012 és 2016 között.

Az elsődleges szocializációs közegben (1. táblázat) a családi állapotot tekintve jelentős különbségeket nem találunk, ugyanúgy domináns a párkapcsolat nélküli fiatalok száma és a tényleges gyermekvállalásban sincs különbség a két vizsgált időpont között. A bizonytalanság a házasság tekintetében jelentősen csökkent, ugyanakkor a gyermekvállalás tekintetében növekedett, így a változás iránya nem egyértelmű. A szülői életeszmény elfogadása növekedett 2012-höz képest, a szülőktől való különköltözési vágy azonban mérséklődött.

Ismérvek	Csendesség mértéke
családi állapot	39 (42) százalék egyedülálló (partnerkapcsolata nincs); 86 (85) százalék-nak nincs gyermeke.
jövő bizonytalansága	11 (18) százalék nem tudja, hogy szeretne-e házasságot kötni; 22 (15) százalék nem tudja hány gyermeket szeretne.
szülői értékek elfogadása	54 (46) százalék teljes mértékben elfogadja azt, amilyen elvek szerint szülei élnek.
otthonmaradás	37 (41) százalék nem tervez költözést.

1. táblázat: Csendesség az elsődleges szocializációs közegben 2016-ban
(forrás: Székely, 2018; zárójelben a 2012-es adatok)

A tanulás és a munka világában, azaz a másodlagos szocializációs közegben a családhoz képest komolyabb különbségeket érzékelhetünk, ha ez első ránézésre nem is látszik (2. táblázat). Összességében megállapítható, hogy a munkapiaci aktivitás felé mozdultak el a 15-29 évesek. Növekedett az aktívák aránya, de a jelenleg nem aktívák között is látványosan növekedett a munkakeresők aránya – azaz többen dolgoznak és azok közül is többen keresnek munkát, akik jelenleg nem aktívak a munkapiacon. Nem változott jelentősen azoknak az aránya, akik a következő évekre változatlanúságot prognosztizálnak magukra vonatkozóan, ugyanakkor a bizonytalanok aránya csökkent. A bizonytalanok aránya a jövőbeli tanulmányokkal kapcsolatban is csökkent, ugyanakkor a passzívák aránya nem változott, ennek oka az, hogy 2016-ban többen vannak (42 százalék vs. 2012-ben 34 százalék), akik biztosan tudják, hogy nem akarnak már tanulni.

Ismérvek	Csendesség mértéke
jövő változatlanúsága	30–60 (30–70) százalék között számítanak a munkaerőpiaci és képzettségi változatlanúsággal és további 4–6 (6–10) százalék bizonytalan.
tanulási szándék	69 (69) százalék bizonytalan vagy nem kíván (tovább)tanulni.
munkavégzés szándéka	42 (58) százalék nem keres munkát, holott nem dolgozik.

2. táblázat: Csendesség a másodlagos szocializációs közegben 2016-ban
(forrás: Székely, 2018; zárójelben a 2012-es adatok)

A szabadidő tereiben összességében is inkább változatlanúságot mutatnak az adatok, bár az egyes dimenziókban komolyabb elmozdulásokat regisztrálha-

tunk (3. táblázat). A szabadidőben továbbra is domináns szerepet kapnak a képernyős tevékenységek, a televízió és a számítógép-internet szerepe koncentráliódik a hétköznapok és hétvégék szabadidős elfoglaltságaiban. 2016-ban a 15-29 évesek nagyobb arányban említették, hogy hétköznap és hétvégén is jellemző tevékenységeik között szerepel a televízió, a számítógép és az internet. Valamelyest tovább csökkent a fizikai kulturális terek látogatottsága és a sporttevékenységtől távolmaradók aránya sem csökkent. Csökkent ugyanakkor azoknak az aránya, akik egyáltalán nem dohányoznak, illetve azok is kisebb arányban vannak jelen, akik állításuk szerint sohasem rúgtak még be. A civil aktivitás továbbra sem jellemzi a 15-29 éveseket, a négy évvel korábbi adatokhoz hasonlóan a korosztály háromnegyede (75 százalék) nem kötődik civil kezdeményezésekhez.

Ismérvek	Csendesség mértéke
otthonmaradás	n.a. (72) százalék hétköznap és hétvégén is jellemzően otthon tölti a szabadidejét.
kulturális terek	40–90 (40–80) százalék (szinte) sohasem látogatja a felsorolt kulturális tereket.
média terek	65 (42) százalék hétköznap és hétvégén is jellemzően tévét néz szabadidejében.
online terek	62 (49) százalék hétköznap és hétvégén is jellemzően számítógépezik, internetezik szabadidejében.
sportolás	64 (64) százalék egyáltalán nem sportol az esetlegesen kötelező testnevelésórán kívül.
dohányzás	57 (64) százalék nem dohányzik.
berúgás	57 (67) százalék nem rúgott még be.
droghasználat	n.a. (91) százalék nem fogyasztott illegális kábítószer.
civil aktivitás hiánya	75 (78) százalék nem kapcsolódik semmilyen módon szervezethez.

3. táblázat: Csendesség a harmadlagos szocializációs közegben 2016-ban (forrás: Székely, 2018; zárójelben a 2012-es adatok)

A 2016-os adatok alapján sem mondhatunk lényegileg mást a 15-29 éves fiatalokról, mint hogy jellemző rájuk a konformitás, nem akarják megdönteni a fennálló status quót, többségükben elfogadják a szüleik életeszményét. Jellemző továbbra is – bár a 2012-es mértékhez képest csekélyebb – a bizony-

talanság, sok esetben hiányzik belőlük az elkötelezettség, céltalanok, amit maguk is problémaként érzékelnek nemzedékükben, mindeközben vágnak a rendezettségre. A 2016-os adatok alapján megfigyelhetjük, hogy a fiatalok saját nemzedékükre vonatkoztatott problématerképében a bizonytalanság, a kiszámíthatatlan jövő és a céltalanság a 2012-es adatokhoz képest erőteljesebben van jelen. A 15-29 évesek passzivitása változatlan, a többségük életéből hiányzik a civil aktivitás, apolitikusak, közéleti kérdésekhez visszahúzódó attitűddel közelítenek. Szabadidejüket zömmel otthon a képernyők előtt töltik, mozgásszegény életmód jellemzi őket. A kockázati magatartások – ha van is különbség a sohasem dohányzók és absztinensek között – egyértelmű növekedést nem mutatnak.

A 2012-es nagymintás kutatás fontos tapasztalata volt, hogy a fiatalok az olyan kérdésekben, ahol differenciálhatták a válaszukat, jellemzően középre húzó megoldásokat választottak, 2016-ban ez a középre húzás egyértelműen csökkent, határozottabb véleménynyilvánítás érzékelhető. A középre húzás csökkenése együtt jár a válaszmegtágadás, illetve a válaszelkerülés csökkenésével is, amely magabiztosabb összképet rajzol a fiatalokról. Mindazonáltal a határozottabb véleménynyilvánítás nem jelenti közvetlenül a csendesség mérséklődését.

A korábbi nagymintás ifjúságkutatások eredményeihez viszonyítva a 2012-es, így a 2016-os kutatás is a csendes attitűd általános jelenlétét mutatja, azaz a fiatalokat nagyobb fokú konformitás, bizonytalanság és passzivitás jellemzi, mint a korábban. Mindez jelentheti azt, hogy az elmélettel kapcsolatosan megfogalmazott longitudinális elvárás (Nagy – Tibori, 2016) teljesül, azonban más, nem ennyire technikai kérdések is felvetődnek az új csendes generáció narratívájával kapcsolatban. Nagy és Tibori (2016) az elmélettel kapcsolatos kritikájukban megjegyzik, hogy az elméleti alap amerikai generációkra vonatkozik, így korántsem biztos, hogy alkalmas a magyar ifjúság leírására. További problémaként azonosítják, hogy a narratíva nem beszél a csendesség okairól.

A magyarországi empirikus adatokból kirajzolódó új csendes generáció az amerikai névadójától meglehetősen különbözik, de jellegében mégis hasonló. A magyarországi új csendes generációt a korábbi amerikai csendes generációval összehasonlítva különbségeket találhatunk a társadalmi intézmények iránti bizalomban, illetve a hagyományok követésében. Az amerikai csendes generáció jellemzője volt az óvatos, konform, biztonságra törekvő magatartás, amely a status quo fenntartását segítette. A csendeseket a kemény munka és társadalmi intézményekbe vetett bizalom jellemezte. Többségük korán megházasodott, a családi értékek preferálása is igen fontos helyet kapott az életükben (Strauss – Howe, 1991). A magyarországi új csendes generációt ezzel

szemben nem feltétlenül jellemzi a magas szintű bizalom, annak ellenére, hogy az elégedettség és a jövővel kapcsolatos attitűdök jelentős mértékben mozdultak el pozitív irányba 2012-höz képest, amely a gazdasági világválság hatásait tekintve az egyik legnehezebb év volt Magyarországon. A hagyományok követésében is csak részben találunk valódi különbséget, hiszen a tettekben (elköteleződés, családalapítás, kemény munka) a mai fiatalok nem közelítik meg a névadójukat, ugyanakkor az értékek világában ezek fontossága karakteresen megjelenik.

Az új csendes generáció narratívája nem állít többet annál, mint – elfogadva Mannheim (1969), illetve Strauss és Howe (1991; 1997) alap gondolatait a szocializáció hatásairól a generációs karakterben –, hogy a rendszerváltás környékén születő és gyermekkorát töltő magyarországi nemzedék csendes attitűdöt mutat, amely empirikusan is igazolható. A csendesség lehetséges okait – a krízisek szerepén túl – nem elemzi, elfogadja Strauss és Howe (1991; 1997) gondolatait a krízisek idején születő nemzedékek csendességéről. Jelen munka kereteit is szétfeszítené annak vizsgálata, hogy – amennyiben meghatározhatók – hol található ennek a generációnak a határvonalai és azok mennyiben igazodnak a közkeletű Y és Z generációk határaihoz.

III. Csendes, mégis forradalmi?

Ha hétköznapi megismerésünkre hagyatkozunk, nem is szükséges nagy képzelőerővel rendelkezni, hogy nagyon is forradalmi ifjúságot láthassunk. Elvégre olyan világban élünk, ahol a 16 éves Greta Thunberget Nobel-díjra jelölik, a tizenéves Jack Andraka sikeres rákkutató, nem mellesleg olyan világban, ahol tizen-huszonévesen nem csak örökség révén léphet be az ember a milliárdosok klubjába, elég ehhez kitalálni a közösségi médiát, mint Mark Zuckerberg vagy csak meglovagolni azt, mint Kylie Jenner. Egy egész generáció példaképe lehet a bátor Katniss Everdeen (legalábbis Noreena Hertz szerint) és vannak olyan tizenéves lányok, akik átkelnek a fél világon csak azért, hogy férjet találjanak az Iszlám Állam harcosai között. Mi ez, ha nem forradalmi nemzedék, kérdezhetnénk.

Az empirikus társadalomtudomány eredményei erősítik ugyan a csendes attitűd jelenlétét, ugyanakkor vannak olyan tudományos munkák, amelyek – a hétköznapi megismerésünkhöz hasonlóan – szélsőségekre hajlamosak. Prensky (2001) például digitális bennszülöttekről beszél, akik egyértelmű nyertesei az információs társadalom korszakának szemben az idősebb generációkba tartozó digitális bevándorlókkal. Zimbardo (2016) ugyanakkor erősen peszsimista képet fest korunk ifjúságáról, elsősorban a fiatal férfiakról, akiknek

az identitását értékelése szerint egyenesen tönkretette a technológiai fejlődés. Az a technológiai fejlődés, amit Prensky egyértelműen az új generáció versenyelőnyeként értékel. A két kiragadott példán kívül számos más tudós, kutató is (pl. Key; Hertz; Hurst; Turkle; stb.) erőteljes megfogalmazásokkal él, nem beszélve (akár önjelölt) szakértők tucatjairól, akik sikerkönyveket írnak, blogokat vezetnek arról, hogy milyenek a mai fiatalok. És ha a tudomány művelői a megfelelő távolságtartással is mutatják be az eredményeiket, az erős érdeklődés a média szűrőjén keresztül szenzációt eredményez. Be kell látnunk tehát, hogy különböző mértékben ugyan, de az ifjúságra vonatkozó hétköznapi megismerésünk jellemzően sztereotip, idealizált és mediatizált.

A makrofolyamatok és a magyarországi nagymintás ifjúságkutatás eredményeinek összevetése azt mutatja, hogy a válságot követő konszolidáció kedvező folyamatainak hatása megmutatkozik az ifjúság tekintetében direkt (pl. munkanélküliség csökkenése, kockázati magatartások stagnálása) és indirekt módon is (elégedettség és jövőkép pozitív változása). A kézzelfogható problémák visszaszorulása mellett azonban a bizonytalanság és az ezzel járó feszültség növekedése (vagy magas szinteken való stagnálása) is állandósulni látszik. A bizonytalanság és az ezzel járó feszültség tárgya azonban egyre kevésbé konkretizálódik. A bizonytalanság eredetét keresve többféle hipotézist is megfogalmazhatunk az individualizáció, illetve a személyiségből származó feszültségek mentén, de talán a bizonytalan világ hipotézise a legerősebb.

Az elmúlt évek legfontosabb diskurzusait a világ fejlett részén a válságok adták (világgazdasági válság, globális biztonsági válság, migrációs válság), amelyek hatásai szinte egyik napról a másikra váltak kézzelfoghatóvá, sokkolva a társadalmat. Nassim Nicholas Taleb fekete hattyúnak nevezi az ilyen nagy horderejű, tömeghatást előidéző változásokat, amelyek legfontosabb tulajdonsága, hogy váratlanok, így előrejelzésük lehetetlen. Ez a megjósolhatatlanság egyben az információs társadalom egyik alapvető sajátossága is, amely azt jelenti, hogy a fennálló helyzetből nehezen következtethetünk a jövőre. Talán ezt a bizonytalanságot érzik a fiatalok is és elsősorban ennek következménye, hogy a 2016-os nagymintás ifjúságkutatás adatai alapján sem cáfolható az új csendes generáció hipotézise.

És hogy mitől lehet mégis forradalmi, azon túl, hogy soha a történelem folyamán nem volt ilyen népes a tizen-huszonevesek tábora. A választ meglátásom szerint nem a *politikai generáció*, sokkal inkább a digitális generáció fogalmában találhatjuk meg.

És, ha digitális a generáció, megszólításuk is digitális úton lehet a legsikeresebb, aminek természetét korábban összefoglaltuk (Székely, 2017). Napjainkban épp az influencerek (újabbán inspirátorok) felé fordul a marketingszakma és rajtuk

keresztül kísérli meg elérni a fiatalokat. Az ifjúsággal foglalkozóknak mindig érdemes figyelni a piac újabb és újabb kísérleteit, hiszen a profit kényszere alatt olyan eredményes megoldások is születhetnek, amelyekből tanulni lehet és kell is.

Források

Gábor Kálmán (2004): Ifjúsági korszakváltás. *Új Ifjúsági Szemle* 4. szám 5–24. o.

Mannheim, Karl (1969): *A nemzedéki probléma*. In Huszár Tibor – Sükösd Mihály (szerk.): Ifjúságszociológia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 31–67. o.

Nagy Ádám (2013): *Az ifjúsági korosztályok meghatározásának egyéni életúton alapuló paradigmája*. In Székely Levente (szerk.): Magyar Ifjúság 2012. Tanulmánykötet. Kutatópont, Budapest, 38–53. o.

Nagy Ádám – Tibori Tímea (2016): *Narratívák hálójában: az ifjúság megismerési és értelmezési kísérletei a rendszerváltástól napjainkig*. In Nagy Ádám – Székely Levente (szerk.): Negyedszázad. Magyar Ifjúság 2012. Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány, Budapest, 400–432. o.

Prensky, Marc (2001): *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon - MCB University Press, 5. szám, 1-6. o.

Strauss, William – Howe, Neil (1997): *The Fourth Turning. What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny*. Broadway Books, New York.

Strauss, William – Howe, Neil (1991): *Generations. The History of America's Future, 1584 to 2069*. William Morrow & Company, New York.

Szanyi F. Eleonóra (2018): *Nemzetközi diskurzusok az ifjúságkutatásban*, In Székely Levente: *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*. Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Kutatópont - Enigma2001, Budapest 11-40. o.

Székely Levente (2017): Digitális világ és szociálpedagógia: a szociálpedagógia ott kezdődik, ahol a fiatalok vannak, In Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Kecskemét-Budapest, 116-132. o.

Székely Levente (2014a): *Az új csendes generáció*. In Nagy Ádám – Székely Levente (szerk.): *Másodkézből*. Magyar Ifjúság 2012. ISZT Alapítvány – Kutatópont, Budapest 9–29. o.

Székely Levente (2014b): *Média multitasking. Az új generációk megváltozó médiafogyasztási és kommunikációs szokásairól.* Doktori (PhD) értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola. DOI 10.14267/phd.2014015.

Zimbardo, Philip – Coulombe, Nikita D. (2016): *Nincs kapcsolat - Hova lettek a férfiak?* Libri Könyvkiadó, Budapest.

Róna Dániel

Három tézis a fiatalok politikai részvételéről

Az alábbiakban – a felkérésnek megfelelően – három tézist mutatok be, részben saját írásaim és kutatásaim alapján. Elsőként a magyar fiatalok politikai szocializációját járom körbe, elsősorban Szabó Ildikó és Csákó Mihály korábbi kutatásai alapján. Másodikként – a Szabó Andrea által vezetett Aktív Fiatalok egyetemista és főiskolás kutatás alapján (melyben jómagam is közreműködtem) – a diákok politikai-közéleti részvételi tendenciáit mutatom be (az eredeti szöveget felhasználva), összehasonlítva a teljes népesség hasonló adataival. Végül, a magyar részvételi mintázat eredményeit fogom nemzetközi kontextusba helyezve értékelni.

I. tézis: fragmentált, hiányos politikai szocializáció¹.

Szabó Ildikó (2009) nyomán fragmentált modellnek nevezzük a fiatalok szocializációját, melynek legfőbb jellemzője, hogy az egyes szocializációs csatornák közötti kapcsolat gyenge és esetleges. Ennek megfelelően a szocializáció folyamata nem tud következetes, összehangolt és egységes lenni – sőt, ellentmondások feszülhetnek az egyes tényezők által átadott információk, vélemények, értékek, attitűdök, viselkedési minták, elvárások stb. között, ami tovább fokozhatja a fiatalok bizonytalanságát. A fragmentált modellben a család szocializációs szerepe nem szilárd: a szülők, nagyszülők sokszor önként lépnek hátra az állampolgári és politikai ismeretek, szabályok átadásától. Ez elsősorban saját bizonytalanságukból fakad: még ők maguk is tanulják a demokratikus rendszer működését, így nem tudják teljes magabiztossággal átadni az erre vonatkozó tudást. Másrészt, az állampárti rendszerben szocializálódtak, ami azt várta el a társadalom tagjaitól, hogy távol maradjanak a politikától, és a konfliktusok elkerülése érdekében hallgassák el a véleményüket, amennyiben az ellenkezik a diktatórikus rendszerben elfogadott kánontól (Szabó 2009). Így a szülők is ritkán beszélnek gyermekeikkel közéletről vagy a múltról: mind a családi, mind a nemzeti emlékek feldolgozatlanok maradnak a szocializáció eme frontján.²

1 Róna, 2014

2 Az Ifjúság 2008. vizsgálatai eredményei szerint a fiatalok mindössze negyede beszélget a szüleivel helyi ügyekről, és felük alkalmanként (Szabó, Kern 2011).

Az oktatási intézmények szintén az elhárítás módszerét választják domináns stratégiaként. A legtöbb iskolában nincs olyan tantárgy, amely állampolgári vagy politikai ismereteket adna a fiataloknak (Csákó 2009). A diákokat nem nevelik önálló döntések meghozatalára: még a diákönkormányzati képviselő-választások is tanári felügyelet alatt zajlanak, elenyésző azoknak az iskoláknak az aránya, ahol önállóan járnak el a diákok (Csákó 2011: 109) – pedig definíció szerint pont ez lenne az az esemény, ahol megtanulhatnák, hogy a saját sorsukról, saját felelősségre, maguknak kell dönteniük. A megfelelő szocializáció hiányához az is hozzájárul, hogy a rendszerváltás után nem alakult ki konszenzus az egyes történelmi események és időszakok megítéléséről – valamint ezek egyre inkább átpolitizáltak –, így az oktatók sem mernek állást foglalni az adott eseményeket illetően. Sőt, a politikai intézményrendszer tanítása is elmarad, hiszen az is politizálásnak minősülne. A tanároknak saját maguk előtt sem tisztázott a szerepük a diákok állampolgári nevelését illetően. Az egyezményes értelmezés hiánya felelős a fragmentáltság fennmaradásáért (Szabó 2009).

A családi és az iskolai szocializáció deficitjei és szeparált mechanizmusai mellett a fiatalok eligazodását a politika világában a makroszocializáció hiánya is nehezíti. A legtöbb nemzedéket a nagyobb történelmi események, korszakok meg- és átélése definiálja. Míg a Kádár-rendszer aranykorában (60-as, 70-es években) felnőtt nemzedéket a konfliktuskerülő politikai kultúra és a materializmus jellemezte (Karácsony 2005, Szabó 1991); addig az úgynevezett *X-generáció*³ tekinthető a rendszerváltó generációnak, hiszen fiatalkorukat a szocialista rendszer széthullása határozta meg – többségük az ellenzéki mozgalmak felé orientálódott és meghatározó ideológiai töltetük az antikommunizmus volt (Stumpf 1994). A rendszerváltás után felnőtt *Y-generáció* tagjainak nincsenek ilyen kollektív élményeik és emlékeik, az ő kohéziójukat alapvetően a technikai újítások biztosítják (Csepeli 2006, Strauss-Howe 2000). Ezek inkább globális jellegűek, mintsem nemzet-specifikusak: szocializációjukat a közös identitásformáló események hiánya jellemzi. Ezek a szocializációs mechanizmusok a mai napig kihatnak a különböző generációk értékvilágára (Mannheim 1969) és így a pártválasztására is: a mostani legidősebb nemzedék körében a legerősebb a kádári-nosztalgia és az MSZP iránti szimpátia, a X-generáció 40-es éveiben járó tagjai a Fidesz legstabilabb bázisát alkotják, az Y generáció pedig elkötelezettsége híján az új pártoknak nyújtott kiváló lehetőséget – amit azok ki is használtak (Medián 2010, Tárki 2012).⁴

3 Az elnevezés és a meghatározott időintervallum a McCrindle-Wolfinger szerzőpárostól (2010) származik.

4 <http://www.median.hu/object.7c017750-53b9-4a03-87c6-a771ee519bb8.ivy>

A formális szocializáció visszaszorulásával egyúttal áthelyeződhet a hangsúly az informális ágensekre (Szabó 2009). Lehetőség nyílik ezzel a kortárs csoportok, civil szervezetek, szubkultúrák, politikai mozgalmak stb. számára, hogy kihasználják, hogy a fiatalok kapaszkodók nélkül maradtak a politika világának megismerése, illetve a rendszerbe való beilleszkedése terén. A radikálisok felismerték, hogy ezek a fiatalok nem rendelkeznek olyan közéleti-társadalmi kapaszkodókkal, melyek segítségével könnyebben eligazodnának az életben: elsősorban nem is a múltban, hanem a jelenben. „A hiányzó, közös valóság, valamint a hiányzó, közös múlt helyett pótvalóságokat és pótemlékeket, pót-múltakat fogyasztanak” (Bán 2010: 3), melyeket hol máshol lennének meg, mint a populáris kultúrában és termékeiben. Bán Zsófia (2010) a *turul* hozza példaként a „pót-mítoszra” és a „pót-karakterre”, mely a szélsőjobboldal egyik központi jelképévé vált és alkalmas volt arra, hogy betöltse a világnézeti-értelmezési űrt. A mai fiatalok ugyanis legtöbbször nem ismerik a szimbólum eredetét és közvetlen jelentését, ezért új tartalommal töltik meg azt. Imponál nekik, mert tiszteletet és tekintélyt parancsoló, felnéznek rá, valamint mítoszt érzékelnek mögötte. Ennek megfelelően a mai korban, létük kontextusában (és társadalmi státuszuk által determinálva) értelmezik újra. A populáris kultúra ilyen jellegű tematizációja – beleértve a szimbólumok kínálatát – az identitás formálódásának lehetőségét nyújtja a fiatalok számára. A *turul* jól példázza a többi szélsőjobboldali szimbólumhoz való viszonyt is.

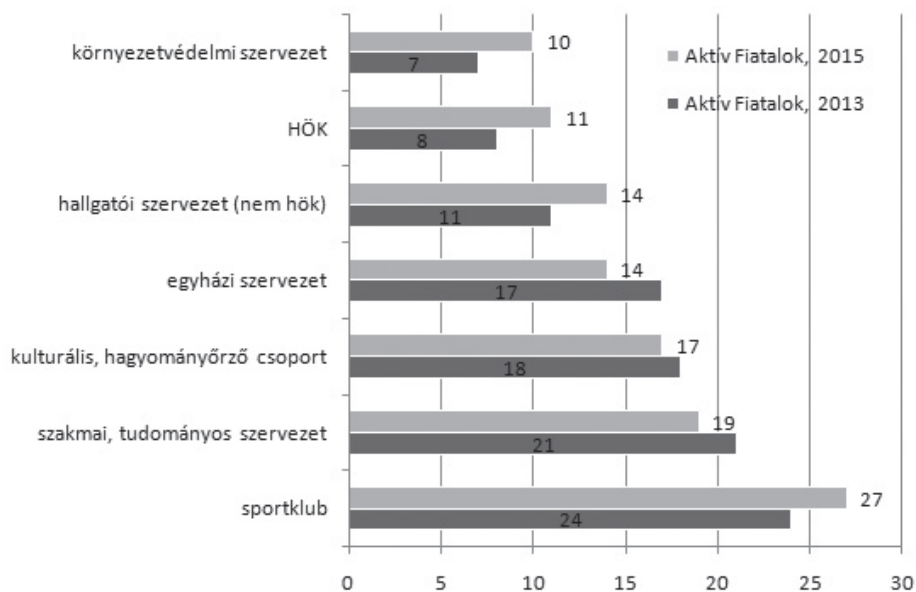
II. tézis: Alacsony politikai részvételi hajlandóság⁵.

A magyar egyetemisták és főiskolások közéleti aktivitása némileg magasabb, mint azt a megelőző nagymintás ifjúsági vizsgálatok jelezték (Szabó–Oross 2014). Ez az aktivitás azonban a politikai szerveződések felé erősen korlátozott, sokkal inkább a szabadidő eltöltését célozza. 2015-ben a sportklub a fiatalok szervezeti hálójának kulcseleme, amelyet talán túlzás lenne politikai jellegűnek minősíteni. A második legnépszerűbb szervezeti forma a szakmai, tudományos organizáció, amelyhez majd minden ötödik fiatal kapcsolódik. Ezt követik a kulturális, hagyományörző, művészeti csoportok, szervezetek és az egyházi, vallási közösségek. 2013-hoz képest némileg emelkedett a környezetvédelmi szerveződésekbe való bevonódás mértéke és 10 százalék fölé növekedett a helyi hallgató szervezethez (HÖK) kötődők aránya. Minden más szerveződés – összességében 12 féle szervezeti formát soroltunk fel – kevéssé

<http://www.tarki.hu/hu/news/2012/kitekint/20120207.html>

5 A második tézis forrása: Szabó Andrea (2015) (szerk.): *A magyar egyetemisták és főiskolások Magyarországon*, Budapest

releváns. Csak illusztrációként jeleznénk, hogy politikai párt ifjúsági szervezeteihez és politikai párthoz két-két százalékuk kapcsolódik.

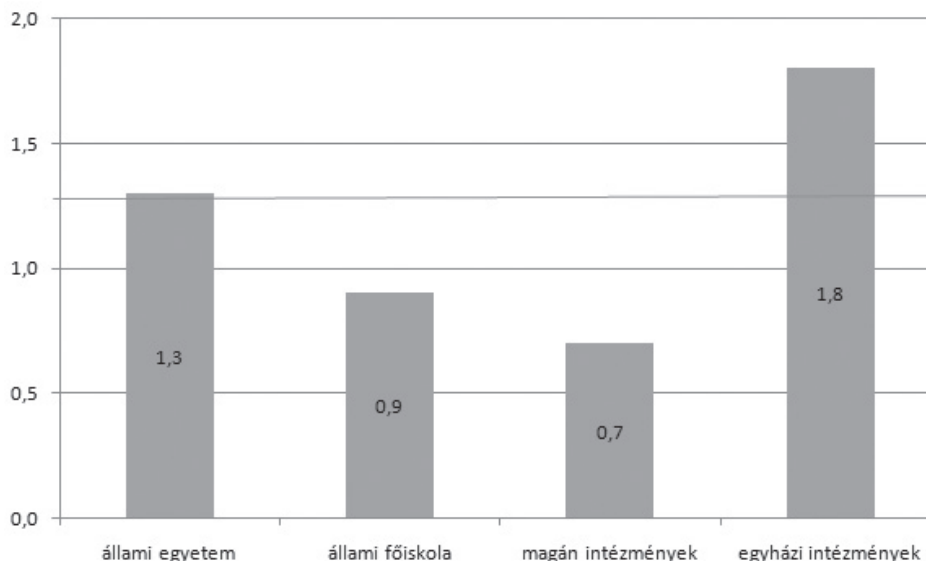


1. ábra: Kötődés-e az alábbi (formális) szervezetekhez? (A 2015-ben tíz százalékot meghaladó említések százalékos megoszlása) (forrás: Aktív Fiatalok Magyarországon, 2013 és 2015.)

Ahogy két éve, úgy 2015-ben is a magyar egyetemisták és főiskolások mintegy 40 százaléka nem kapcsolódik egyetlen formális szervezethez sem. Szintén változatlan az egy szervezethez kötődők aránya (28 százalék). 15 százalékuk kapcsolódik két szervezethez, míg három vagy több szervezeti kötődése a hallgatók 18 százalékának van (átlagos szervezeti tagsági index=1,3 pont, ahol 0, ha semmilyen szervezeti kötődése sincs és 12, ha minden szervezeti formában aktív). Ez az indexérték 2013-ban 1,4 pont volt, megállapítható tehát, hogy a szervezeti kötődés nehezen mozgó indikátora a hallgatók aktivitásának.

A formális szervezethez való kötődés szociológiai háttere nem különbözik attól, amelyet 2013-ban rögzítettünk. Tehát a szervezettség lineárisan növekszik a képzési szint emelkedésével, a legmagasabb a PhD-hallgatóknál. Ez azt jelenti, hogy minél jobban belakja egy hallgató az adott intézményt, annál könnyebben talál olyan szervezetet, amelyhez kapcsolódni fog. Szintén fontos szempont, hogy a hallgató milyen tudományterülethez sorolható képzésre jár. A hitéleti képzésre járók – bár nagyon kevesen vannak – markánsan elkülönülnek a többiektől, náluk a legmagasabb arányú a többszörös szervezeti kötődés. Nem véletlen, hogy az egyházi felsőoktatásban tanulók szervezeti kötődése minden más intézményi típushoz képest magasabb.

Első ránézésre talán meglepő, de a szervezeti kötődés nincs összefüggésben a politikai preferenciákkal. Vélelmezhető, hogy ennek oka a politikai típusú szervezetekben való igen alacsony involválódás.



2. ábra: Szervezeti kötődés intézmény típusa szerint

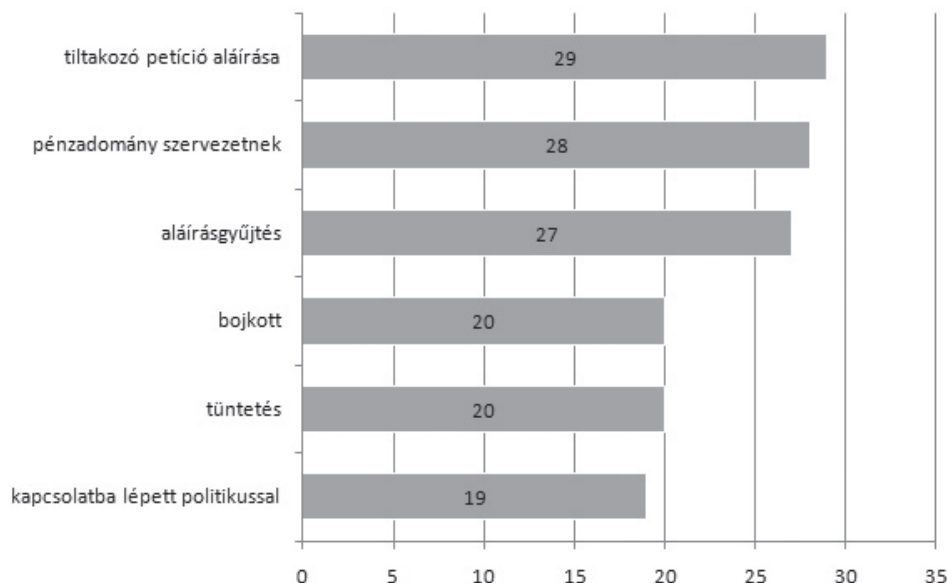
(0–12-ig terjedő index átlagai, 0= semmiféle tagsága sincs, 12= mind a 12 szervezeti formában részt vesz)
(forrás: Aktív Fiatalok Magyarországon, 2013. Saját számítás.)

2015-ben a legkedveltebb tiltakozási forma – a talán legkisebb bevonódással, elköteleződéssel járó – tiltakozó petíciók aláírása volt, 29 százalékkal. Két évvel korábban a hallgatók 30 százaléka állította ugyanezt, vagyis e téren nincs érdemi elmozdulás.

Magyarországon a 2010-es évek elején vált egyre népszerűbbé, hogy civil szervezetek, vagy akár oknyomozó internetes portálok arra kérik szimpátiánsaikat, hogy pénz adományozásával segítsék munkájukat. Míg két éve a kérdésre választ adó hallgatók 16 százaléka jelezte, hogy adományozott valamekkora összeget szervezetnek vagy pártnak, addig 2015-re több mint másfélszeresére nőtt ezen részvételi forma részesedési aránya (28%). Ahogy 2013-ban, úgy 2015-ben is a harmadik legnépszerűbb forma az aláírásgyűjtésben való részvétel (30% két éve, most 27%).

Fontos változás történt 2013-hoz képest a tüntetések terén. Csak emlékeztetőül: a 2011-es év vége, de leginkább a 2012-es esztendő a politikai tiltakozások fontos éve volt, hiszen a Hallgatói Hálózat tiltakozásai révén a közfigyelem középpontjába kerültek az egyetemisták és főiskolások. Ennek következtében minden harmadik egyetemista jelezte, hogy részt vett tüntetésen, minden hatodik pedig, hogy részt vett spontán megmozduláson, utcai akción. 2015-re

a tüntetések és a spontán utcai megmozdulások visszaszorultak a hallgatók körében. Ebben az évben a hallgatók 20 százaléka jelezte, hogy részt vett tüntetésen, a spontán megmozdulás említése pedig 10 százalék alá csökkent. Bár 2014-ben három választást is tartottak Magyarországon a „kapcsolatba lépett politikussal, önkormányzati képviselővel” formában való involválódás lényegében nem változott az elmúlt két esztendőben.



3. ábra. Részt vettél-e valaha, folytattad-e valamikor az alábbi tevékenységeket?
(A 10 százalékos feletti igen válaszok megoszlása)
(forrás: Aktív Fiatalok Magyarországon, 2015. Saját számítás)

2014 őszén és 2015 legelején egy rövid élettartamú tiltakozási hullám zajlott Magyarországon. Az internetadó bevezetése ellen kezdődött megmozdulások később újabb és újabb tartalommal telítődtek, és rendszeres időközönként tartottak különböző szervezésben utcai tüntetéseket, vonulásokat Budapesten, illetve az ország több nagy városában. Úgy véltük, hogy legalább egy kérdés erejéig érdemes megvizsgálni, hogy a nappali tagozatos egyetemisták és főiskolások mennyire kapcsolódtak be ezekbe a megmozdulásokba.

Eredményeink szerint a hallgatók kilenc százaléka jelezte, hogy részt vett az őszi, téli utcai tüntetéseken, megmozdulásokon, további 16 százalékuk pedig bár tevőlegesen nem vett részt ezeken, de támogatta azt, szeretett volna részt venni. Másképp fogalmazva: a nappali tagozatos hallgatók egy kisebbsége jelent meg a tiltakozásokon, vagy néhány hónap elteltével már nem volt számára fontos, hogy elmondja korábbi véleményét.

Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy az értékek jóval magasabbak, mint a teljes népesség vonatkozó számai. Az ESS 2016-os adatbázis szerint petíciót a

teljes magyar lakosság 4 százaléka írt alá valaha (saját bevallása szerint), tüntetésen csak 2,5% volt, politikai okból pedig csak két százalék bojkottált bármilyen terméket. Az eredmények hasonlóak a teljes ifjúság körében is az ESS adatai szerint. Az egyetemisták tehát a rájuk jellemző politikai kiábrándultság, politikai undor ellenére mégis összességében jóval aktívabbak politikailag, mint a magyar átlagpolgár.

III. tézis: A politikai részvétel nemzetközi összehasonlításban.

	Legutóbbi OGY választási részvétel	Legutóbbi EP-választási részvétel	Önkormányzati részvételi átlag	Népszavazási részvételi átlag	Párttal kapcsolatos aktivitás átlaga	Civil aktivitás átlaga
Magyarország	70	29	62	38	5	4
Ke-EU átlag	60	32	65	51	6	8
NY-EU átlag	76	55	75	66	8	16
EU-átlag	70	43	71	60	7	12
Magyarország az EU-átlag százalékában	100	67	87	63	71	33

1 táblázat. A politikai-közéleti részvétel különböző formái Magyarországon, nemzetközi összehasonlításban. (forrás: Róna Dániel szavazói magatartás című kurzusa. European Social Survey, (2016); European Election Database; LeDuc (2009); Angelusz.-Tardos (2005))

Pártos aktivitás: Tevékenykedett politikai pártban, kapcsolatba lépett politikussal, részt vett egy párt munkájában, pénzt adományozott pártnak, képviselőjelöltként indult. Civil aktivitás: tüntetés, aláírásgyűjtés, bojkott, petíció aláírása.

Látható, hogy a választási és önkormányzati választási részvételi gyakoriság nem különbözik érdemben Magyarországon az EU-átlaghoz képest – sőt, a kelet-európai átlagot még meg is haladja a parlamenti részvételi arány. Ugyanakkor a népszavazási részvételben, EP-választási részvételben és párttal kapcsolatos aktivitásban már érzékelhető a lemaradásunk – ám a különbség akkor lesz igazán nagy, amikor a pártoktól közvetlenül nem függő aktivitást vizsgáljuk. A magyar választó sokkal kisebb eséllyel tüntet, ír alá petíciót, mint a nyugat-európai – de még a térségünkhöz képest is jelentős a lemaradás. Minél jobban köthető a részvétel a pártokhoz, annál aktívabb a magyar állampolgár – és minél kevésbé pártpolitikai jellegű a részvétel, annál passzívabb. Ez csak látszólag mond ellent a magyar közvélemény pártellenességnek: valójában a pártos részvétel sem magas, csak a pártoktól kevésbé függő még alacsonyabb. A társadalom bizalma általában véve mindennel szemben alacsony, aminek köze van a politikához, közülethez. A pártok ugyanakkor képesek mobilizálni a saját törzsszavazóikat – ha viszont pártokkal kevésbé függ össze a részvétel, akkor még ez a felhajtóerő sincs meg.

Források

Bán Zsófia (2010): A turul és a dinó. *Eurozine*, november. <http://www.eurozine.com/articles/2010-11-24-ban-hu.html>, letöltve: 2019. 05. 04.

Csákó Mihály (2007): Demokráciára nevelés az iskolában. In: Somlai Péter, - Surányi Bálint – Tardos Róbert – Vásárhelyi Mária – Éber Márk Áron (szerk.) (2009): *Látás-viszonyok*. Pallas Kiadó, Budapest. 155–189. o.

Csákó Mihály (2011): Állampolgárokat nevel-e az iskola. In: Szabó, A. - Bauer, B. (szerk.): *Arctalan (?) Nemzedék*, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest. 101-115. o.

Csepeli György (2006): A jövőbe veszett generáció. In Csepeli György – Kígyós Éva – Popper Péter: *Magára hagyott generációk. Fiatalok és öregek a XXI. században*, Saxum Kiadó, Budapest.

DeBardeleben Joan, LeDuc Lawrence (2009) *New Members, Old Issues: The Problem of Voter Turnout in European Parliament Elections*. In: DeBardeleben J., Pammett J.H. (eds) *Activating the Citizen*. Palgrave Macmillan, London

European Social Survey (2016): párttal kapcsolatos és civil aktivitás, <http://ess.nsd.uib.no/ess/round7/>, letöltve: 2019. 05. 04.

European Election Database; http://www.nsd.uib.no/european_election_database/, letöltve: 2019. 05. 04.

Howe, Neil – Strauss, William (2000): *Millenials Rising. The Next Great Generation*. Vintage Books.

Ichilov, Orit (szerk.) (1990): *Political Socialization, Citizenship Education, and Democracy*. Teachers College, Columbia University, New York and London.

Karácsony Gergely (2005): A történelem fogságában. Generációk, életutak és politikai preferenciák Magyarországon. In: Angelusz Róbert és Tardos Róbert (szerk.): *Törések, hálók, hidak. Választói magatartás és politikai tagolódás Magyarországon*, Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány, Budapest. 161-206. o.

Mannheim, Karl (1972): The problems of generations. In: Altbach, P. G. – Laufer, R. S. (szerk.): *The New Pilgrims*. David Mckay, New York.

Róna Dániel (2014): *Jobbik-jelenség. A Jobbik Magyarorszáért Mozgalom megerősödésének okai*, PhD értekezés, kézirat.

Stumpf István (1994): Választói magatartás a generációs és vallási törésvonalak mentén. In: Balogh István (szerk.): *Törésvonalak és értékválasztások*.

Politikai vizsgálat a mai Magyarországról. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest.

Szabó Andrea – Kern Tamás (2011a): A magyar fiatalok politikai aktivitása. In: Szabó, Andrea – Bauer, Béla (2011): *Arctalan (?) Nemzedék*, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest.

Szabó Andrea – Kern Tamás (2011b): A politikai közéleti részvétel alakulása Magyarországon, 2006–2010. In: Tardos, Róbert – Enyedi Zsolt – Szabó, Andrea (szerk.) (2011): *Részvétel, Képviselet, Politikai változás*, Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány, Budapest.

Szabó Andrea – Oross Dániel (2012): A magyar hallgatók politikai aktivitása. In Szabó Andrea (szerk.): *Aktív Fiatalok*.

Szabó Andrea (2010): A politikai tiltakozások elmélete. *Jog. Állam. Politika*, 2. szám 121–137. o.

Szabó Andrea (2015) (szerk.): *A magyar egyetemisták és főiskolások Magyarországon*, Budapest

Szabó Ildikó (1991): *Az ember államosítása. Politikai szocializáció Magyarországon*. Tekintet, Budapest.

Szabó Ildikó – Örkény Antal (1996): A 14-15 évesek interkulturális világképe. In: Terestyéni Tamás (szerk.): *Többség – kisebbség*, Osiris Kiadó, MTA–ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport, Budapest. 161-230. o.

Szabó Ildikó – Örkény Antal (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Alapítvány, Budapest.

Szabó Ildikó (2009): *Nemzet és szocializáció. A politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon 1867–2006*. L'Harmattan, Budapest.

Szabó Ildikó (2010): Nemzeti identitás és politikai szocializáció. *Új Ifjúsági Szemle* 2010 tavasz.

Gyermeklét 2018

Az 1989-ben világszerte elfogadott *ENSZ Egyezményt a Gyermek Jogairól* a Magyar Köztársaság Országgyűlése ratifikálta és 1991-ben törvénnyel hirdette ki. Az Egyezmény – a jövő zálogaként is értelmezhető gyermekek legjobb érdekei érvényesítésének kötelezettsége mellett – a részes államokat rendszeres időközönként szembenézésre, jelentés készítésére szólítja fel. Hazánkban először az 1989-ben létrejött civil kezdeményezés, a Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma hozott nyilvánosságra éves jelentéseket 1990-től folyamatosan 1996-ig. Ezt követően állami, kormányzati szervezetek teljesítették a feladatot.

A Magyar Pedagógiai Társaság keretein belül a gyermekérdekek szakmai képviseletét vállaló, a gyermekvilág kimagasló személyiségének, a varsói orvos-pedagógus mártír, Janusz Korczak örökségét őrző „Gyermekérdekek Szakosztálya-Korczak Munkabizottság” hagyományosan feladatai közt tartja számon a gyermekvilág történéseinek szakmailag igényes, kutatói eszközökkel megvalósított követését. Ez a küldetés vezette akkor, amikor a Gyermeklét 2018 konferencia megszervezését kezdeményezte, s örömmel vette tudomásul, hogy az ifjúságügy kutatásában, az ifjúsági szakemberképzésben élenjáró kecskeméti NJE Pedagógusképző Kara vállalkozott méltó helyszín és infrastruktúra biztosítására. S ugyancsak fontos eredmény, hogy a kezdeményezésre azonnal pozitív választ adott több érdekelt állami intézmény, kutatói műhely, civil szervezet. Ebből az együttműködésből kívántak példát mutatni a szervezők. Így került sor 2018. szeptember 27-én országos szakmai rendezvényre. A nagy hagyományokkal rendelkező Magyar Pedagógiai Társaság és az újjászülető Neumann János Egyetem mellett a csatlakozott szervezetek közül kiemelkedett az Alapvető Jogok Biztosának Hivatala, az UNICEF Magyar Bizottság, az Ifjúságügy Szakértőinek Társasága (ISZT), a Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány, az Igazgyöngy Alapítvány, a Zöld Kakas Lyceum, és a Comenius Iskolaközpont.

A szervezők célja volt: helyzetértékelés és betekintés a gyerekvilág valóságába; a segítő értelmiségi pályákra készülő hallgatók bevonása e feladatok gondozásába, érdeklődésük felkeltése; a gyermeklét minőségi fejlesztésben érintett állami, kutatói és civil szervezetek, intézmények felelős munkatársainak, szakembereinek megszólaltatása egy platformon.

Alábbiakban a vezető előadások összefoglalóit mutatjuk be.

Nagy Ádám A konferencia margóján a „Margón kívül”

Az ezredforduló óta megvalósuló nagymintás (8000 fős) ifjúságkutatási program – amely a 15-29 éves korosztály élethelyzetét igyekszik négyévenként rögzíteni – alkalmas eszköz lehet arra, hogy átfogó képet festhessen a magyar fiatalokról. Akkor is így van ez, ha ez a kép néhol homályos: az ifjúság ennél bővebb korosztályt jelent, sőt maga is változó korcsoport. Ebben az önálló életszakaszban megjelenő élethelyzetbeli állapotok, életmódbeli folyamatok, sarkalatos életesemények, jellegzetes problémák elemzése a jövőre vonatkozó következtetéseket alapozhatja meg. A Magyar Ifjúság Kutatás – amelynek adataira kutatócsoportunk is támaszkodott – a fiatalok életének számos területét vizsgálja, és fontos következtetéseket fogalmaz meg a magyar tizen- és huszonevesekre vonatkozóan.¹ *A kép azonban jóval árnyaltabb, mint a hivatalos jelentések azt bemutatják.*

Demográfiai helyzetkép tekintetében elmondható, hogy a 15-29 évesek létszáma a 2011-es népszámláláshoz képest 6 százalékkal, kb. 100 ezer fővel csökkent, ami főként a belépő, 15-19 éves korcsoport létszámcsökkenéséből fakad. A fiatalok státusza (pl. iskolai végzettségük, szüleik iskolai végzettsége, lakóhelyük régiója) mentén egyre nagyobb különbségek rajzolódnak ki a fiatalok együttélési, gyerekvállalási mintázatában. A legfiatalabbak, azaz a 15-19 éves lányok körében nőtt 2011 óta a leginkább a korcsoport tagjaira jutó születések száma, ami jelentős mértékben korlátozza az érintett fiatal nők életesélyeit.

Családalapítás és gyerekvállalás ügyben jellemző, hogy a magyar fiatalok domináns többsége nem él tartós párkapcsolatban és nem is tartják könnyűnek a pártalálást. Akik mégis kapcsolatban élnek, azok is inkább az együttélést választották, mint a házasságot. A 30 év alatti ifjak döntően egy gyereket nevelnek. Kevesen gondolják, hogy belátható távlatokban további gyereket vállalhatnak. A gyerekvállalási terveknek elsősorban anyagi, jövedelmi akadályait és a lakáskörülmények elégtelenségét látják. Ezek az akadályok olyan tényezők, amelyek a gyerekvállalás életre szóló döntését jobban befolyásolják, mint a kormányzati ciklusokra érvényes népesedéspolitikai elhatározások. Az ilyen programoknak átmeneti, néhány éves hatásait visszaesés követte, vagy hatástalanok maradtak. Döntően azért, mert a gyakran változó népesedéspolitikai eszközök bizalmatlanságot szülnek.

¹ Az előadó az Excenter Kutatóközpont köré tömörült, vezetése alatt működött alkalmi kutatócsoport által elemzett, 2016-ban a Kutatópont által felvett adatokra (Magyar Ifjúság Kutatás 2016) hivatkozva mutatta be az alábbiakat (a szerk.).

Az oktatási helyzet aggasztó. A 2000-es évek elején tapasztalt oktatási expanzió dinamikája 2012-re megtört, 2016-ra pedig a bővülési folyamat meg is állt, sőt e téren szűkülés volt tapasztalható. Ezzel párhuzamosan a továbbtanulási optimizmus is megtört, a 2000-es évek elején ilyen szándéka még a fiatalok felének volt, mára ez, a vizsgált korosztály kevesebb, mint harmadára redukálódott. Az adatok azt mutatják, hogy a társadalmi háttér egyre inkább meghatározó az iskolai életutak tekintetében, vagyis a képzetlenebb szülők gyermekei egyre kevésbé tudják átlépni a közép- és felsőfok szelekciós pontjait, amely szelekciós mechanizmusok az erőteljes diverzifikáció és differenciálódás következtében egyre magasabb képzési szinteken és az oktatási rendszer egyre több pontján jelentkeznek. A társadalmi meghatározottság mind a tanulásra, mind a továbbtanulásra rányomja bélyegét, s vannak olyan esetek és társadalmi csoportok (például roma/cigány és/vagy alacsony végzettségű, a munkaerőpiacról és a tanulásból egyaránt kiszoruló fiatalok), amelyek az egész életút során viselik ezt a béklyót.

A korosztály foglalkoztatása és munkaerőpiaci perspektívái kapcsán a fiatalok igen bizonytalanok a munkaerőpiaci kilátásaikat illetően és a lehetőségeket sokkal rosszabbnak ítélik meg annál, mint amennyire az más (pl. KSH) adatokból látszik. A munkaerőpiaci lehetőségek megítélésében eléggé markánsak az eltérések a fiatalok státusza szerint. A tanulók bizonytalanok, de optimisták; a dolgozók (bár általában bizonytalanok látják a munkaerőpiaci helyzetet, de) nem érzik különösebben veszélyeztetettnek saját munkahelyeiket, viszont, nem is látnak maguk előtt túl reménytelen perspektívákat; a legnehezebb a helyzetük azoknak, akik különféle jogállásban, de sem nem tanulnak, sem nem dolgoznak: ők bizonytalanok is a helyzetükben, és pesszimisták is saját kilátásaikat illetően. A jó munkával szembeni elvárások inkább vágyak, mint céltudatos tervek: az előéletekben kevés, a jövőbeni jó munkát megalapozó „befektetés” (diákként végzett ingyenes vagy fizetett munka, nyelvtanulás, külföldi tapasztalatszerzés, munka melletti tanulás, stb.) jelenik meg. Míg korábban a fiatalok elégedetlenebbek voltak saját kilátásaikkal, ám az általános helyzetet kedvezőbbnek ítélték meg – most ez megfordult (aminek vannak politikai konzekvenciái, a dolgok alakulásának irányát illetően). Az adatok szerint a fiatalok elégedettsége és optimizmusa lényegesen alacsonyabb, mint amilyenről más (KSH, adminisztratív) adatgyűjtések beszámolnak.

Az anyagi helyzet, gazdasági erőforrások tekintetében fontos, hogy a szülői háztól való lakhatási, anyagi-pénzügyi és döntéshozatali leválási mechanizmus egyre inkább kitolódik, az önálló életvitelt folytató fiatalok aránya a 2004-es 36 százalékról 2016-ra lecsökkent 23 százalékra. Az anyagi helyzet objektív és szubjektív mérőszámainak alakulásában egyenlőtlenségek jelei mutatkoznak

a fiatal korosztályon belül is. Az igazán markáns törésvonalak viszont nem a leválási-önállósodási fázisoknál mutatkoznak meg, hanem a saját-, illetve a szülői háztartás származtatott humán-kulturális erőforrásai (iskolai végzettség, képesítés, foglalkozás jellege), továbbá az immáron két évtizede egyre mélyülő regionális, területi-tőke alapú, illetve településjellegi (város-vidék) különbségek mentén.

Kockázati magatartások és szexualitás tárgykörében a fiúknak, fiatal férfiaknak jelentősen nagyobb a kitétsége a kockázati magatartások iránt a másik nemhez képest. A káros szenvedélyek a huszonéves korosztályokat inkább érintik. Bizonyos gyermekkori negatív életesemények is valószínűbbé teszik, hogy az érintettek rágyújtanak, vagy alkoholt fogyasztanak a későbbiekben, tehát már csak ebből a szempontból is fontos, hogy például a szülők válásának vagy elvesztésének és a családot érő egzisztenciális megrázkódtatásoknak az átvészelésében a gyermekek megkapják a szükséges támogatást.

Az identitáskérdések kapcsán elmondható, hogy a látványosan eredményes büszkeségi újnacionalizmus, patriotizmus a fiataloknál felváltotta a múltba forduló, „önsajnálató” nacionalizmust. Emellett az EU népszerűsége magas és nőtt a fiataloknál, illetve a vallásosság állandó szintje mellett, tovább csökken az egyházakhoz kötődés mértéke. Állampolgári szocializáció tekintetében a lojalitás, a tiltakozás és a kivonulás háromszatú modelljében az egyensúly megbomlott, a tiltakozás, érdemi kritika helyett, a változás reménye nélküli elégedetlenség formájává lett. A kivonulás túlterhelődött: mindazok, akiknek lehetőségük lenne érdemi kritikára és tiltakozásra, a rendszerrel való szakítást preferálják.

A szabadidő ügyében markánsan megjelenik a „szabadidő szentháromsága”: az internet, a tv és a barátokkal töltött idő dominanciája, tehát a digitális kultúra az individuum kultúrája. A „fesztiválok ifjúsága” már a múlté: a jelen az IKT-fixált ifjúság. A szabadidő/szórakoztatóipar a minimumra szorítja a befektető egyéni aktivitást, miközben maximalizálja annak eszközigényességét. A kulturális intézmények látogatása tovább csökkent, a klasszikus intézmények közül csak a színházak, a könyvtárak és a múzeumok őrzik a népszerűségüket, viszont pozitív változás tapasztalható a fiatalok rendszeres testmozgását, sportolását illetően. A szabadságok felhasználása végleg átalakult: tömbökben, gyakrabban, de kevesebb időt töltenek a fiatalok nyaralással, teleléssel, illetve a fesztiválokra való részvétellel.

A fogyasztási szokások is megváltoztak: a valós közösségi terekből, a virtuális közösségi terekbe történő átszivárgás és növekvő passzivitás jellemző. Az elsődleges digitális szakadék klasszikus jellemzői (hozzáférés) még napjainkban is éreztetik hatásukat, azonban mára a hozzáférés majdnem teljesnek mond-

ható, inkább a másodlagos digitális szakadék (használat, digitális írástudás) különbségei válnak meghatározóvá. A sokáig negatív színben feltüntetett, számítógépes játékokkal foglalkozó fiatalok sokkal nyitottabbak, befogadóbbak, illetve a közélet iránt is jobban érdeklődő csoportját alkotják a mai fiatalságnak.

Az életesemények, mobilitás és migráció problémavilágára jellemző, hogy az egzisztenciális gondok szerepe továbbra is erősen meghatározó az ifjúsági problématérkép felrajzolásakor. A fiatalok válaszai erősen koncentráltak: a kilátástalanság és anyagi gondok egyértelműen elől szerepelnek, kiemelkedő arányokkal, míg a többi problématípus jóval kisebb szeletet tesz ki. A korosztályi problématérképen elhelyezett kilátástalanság észlelése és az egyéni szinten megélt beszűkült, romló kilátások egyaránt összefüggenek a migráció tervezésével.

Az ifjúságügy és a civil világ területén lényeges, hogy csökkent a települési művelődési házak, kultúrházak, ifjúsági házak elérhetősége a korábbi évekhez képest, pedig az ifjúsági szolgáltatások és intézmények rendszerének helyi szintű kiépítése (ifjúsági közösségi tér kialakítása, ifjúsági információs pontok létrehozása, tanácsadó irodák, ifjúsági táborkok működtetése) nélkül nem működhet hatékonyan az ifjúságpolitika. Az ország regionális kettészakadását, egyes térségek leszakadását jól jelzi, hogy Észak-Magyarországon több, mint kétszer annyian (55 százalék) mondták azt, hogy nem tudnak elérhető ifjúsági programokról, mint a Dél-Dunántúlon (22 százalék) vagy a Nyugat-Dunántúlon (21 százalék). Rendkívül alacsony a helyi ügyekről családtagjaival beszélő, azokról online illetve offline hírforrásokból tájékozódó magyar fiatalok aránya. Duplájára nőtt azon fiatalok aránya (21-ről 41 százalékra) akik kifejezetten azt mondták, hogy semmilyen lehetőséget nem látnak érdekeik érvényesítésére.

* * *

A 2000 óta négyévente felvett nagymintás ifjúságkutatási adatokhoz korábban minden esetben hozzájutott és azzal dolgozhatott a kutatói közösség. *A 2016-os adatfelvétel volt az első, amikor az Uniós forrásokból finanszírozott kutatás adatbázisa évekig nem volt elérhető.* Egész pontosan 2018-ig hírért-hamvát sem lehetett hallani maguknak az adatoknak, csak arról értesülhettünk, hogy azok felvételre kerültek, jó helyen vannak, s munkálatok zajlanak a háttérben. Emellett az Uniós forrásokból lebonyolított kutatás eredményeinek illetően eltitkolása explicit módon ütközik az Uniós támogatásokra vonatkozó szabályokkal, amelyek a támogatások révén keletkező valamennyi ismeret és információ szabad hozzáférését követelik meg. Hogy egy kutatási anyagot, adatbázist csak belső körök ismerhettek meg, az eredményeket a kutatók nem hozhatták még szakmai fórumokon sem nyilvánosságra: ez régmúlt reflexeket

idéz. Talán így érthető, hogy miért adtuk az adatokat feldolgozó kutatási projektünknek a „*Margón kívül*” címet.²

Németh Ágnes **Serdülőkorúak egészsége és egészségmagatartása - szubjektív jóllét, mentális egészség**

Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása (Health Behaviour in School-aged Children, HBSC) nemzetközi kutatás, mely több, mint három évtizedes múltta tekint vissza, a hazánkban folyó legrégebbi ifjúsági vizsgálat³. Keretében a nyolcvanas évek közepe óta kilenc országosan reprezentatív felmérés valósult meg a 11-18 éves iskolába járó fiatalok körében, négyéves időközökkel. A kutatás elsődleges célja egyrészt a serdülőkorúak egészséget befolyásoló magatartásformáinak (fizikai aktivitás, táplálkozási szokások, szerfogyasztás, szexuális magatartás stb.) elterjedtségéről, előfordulási gyakoriságáról, valamint szubjektív egészségi állapotáról, jóllétéről képet alkotni; másrészt feltárni az ezeket befolyásoló egyéni, társas és fizikai környezeti tényezőket, ezek működési mechanizmusait. Továbbá a leíró-feltáró eredményeket felhasználva kutatásunk szeretne hozzájárulni egészségnevelő és egészségfejlesztő stratégiák és programok kidolgozásához, fejlesztéséhez és értékeléséhez nemzetközi, országos és regionális, helyi szinteken.

Jelen írásban a pedagógusok szakmai konferenciáján elhangzott előadásom összegzéseként kutatásunk legújabb eredményeit mutatom be a vizsgált iskolás népesség szubjektív jóllétére, egészségére vonatkozóan. A szubjektív jóllét mutatói (pl. közérzet, hangulat, pszicho-szomatikus panaszok előfordulása) szoros kapcsolatban állnak mind a testi, mind a lelki egészséggel, ezért megbízható adatokkal szolgálnak az objektív egészségi állapotra vonatkozóan. A 2014-ben végzett felmérés magyarországi, országosan reprezentatív eredményeit bemutatva kitértem ezek nemzetközi és időrendbeli kontextusára is⁴.

2 Eredménye elérhető a www.ifjusagugy.hu, <http://mek.oszk.hu/18600/18654> honlapokon.

3 Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Alameina-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M., Barnekow V. (szerk.) (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*. Health Németh, Á., Költő, A. (szerk.) (2016). *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban. Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés*. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, Budapest, 232 o.

(Elérhető: http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/cikkek/16-05/egeszseg-es-egeszsegmagatartas-iskolaskorban-2014.pdf)

4 Németh, Á., Költő, A. (szerk.) (2016). *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban. Az isko-*

Az adatgyűjtés 279 általános és középiskola 337 osztályának bevonásával történt az Egészségügyi Tudományos Tanács Kutatásetikai Bizottságának jóváhagyásával. A mintaválasztás többlépcsős, rétegzett mintavételi eljárással, az adatfelvétel osztályos lekérdezéssel, önkitöltős, anonim kérdőívek segítségével valósult meg. A kiválasztott osztályok az 5., a 7., a 9. és a 11. évfolyamokon tanuló populációt reprezentálják. A tisztított minta 6153 diák adatát tartalmazza. Itt bemutatott leíró eredményeink e mintára vonatkoznak.

A fiataloknak mintegy négyötöde tartja egészségét kiválónak vagy jónak. A lányok és az idősebbek szignifikánsan kisebb aránya értékeli pozitívan egészségi állapotát, mint a fiúk és a fiatalabbak. A fiúknál az 5.-esek és 11.-esek között alig 3% a különbség, míg a lányoknál a 15%-ot is meghaladja. Kilenc pszichoszomatikus panasz közül a leggyakrabban előfordulók a fáradtság, az idegesség, a kedvetlenség és fejfájás. A fáradtságot a fiataloknak több mint 40%-a tapasztalja hetente többször is, a további három panasz a diákok 20-27%-át érinti hetente többször is. A testi-lelki tünetek előfordulási gyakoriságát mérő kérdésekből skálát állítottunk össze, melynek alapján megállapítható, hogy a lányok és az idősebbek nagyobb arányban számoltak be pszichoszomatikus tünetekről.

A gyógyszerhasználat meglehetősen elterjedt a serdülőkorúak körében: a válaszolók közel fele fejfájásra, míg közel harmada gyomorfájásra vett be gyógyszert a kérdezést megelőző hónapban, és közel egynegyed az aránya azoknak, akik valamilyen egyéb ok miatt alkalmaztak orvosságot.

Közel minden negyedik tanuló számolt be arról, hogy orvos által megállapított krónikus egészségügyi problémája van. Nem és életkor tekintetében homogénebb a minta, mint a korábbi mutatók esetében. Az egészségügyi problémát jelzők közel fele szed valamilyen gyógyszert emiatt, míg mintegy 16% érzi úgy, hogy ez a probléma akadályozza őket a mindennapi életben. A tanulók több, mint fele számolt be zavart vagy depresszív hangulatról, melyet egy rövid, nyolc ítemes skála segítségével mértünk fel. Ez a magas arányú csoport a hangulati problémák, depresszió szempontjából veszélyeztetettnek tekintendő. E pszichés problémát tekintve életkori mintázódást nem figyelhettünk meg, azonban a lányok jóval magasabb arányban érintettek, mint a fiúk.

Az étellel való elégedettségüket egy 11 fokozatú (0-10) skálán jellemezhetjük a diákok. Ez az érték az általános – szubjektív – életminőség jó mutatója. Ebből a szempontból kedvező képet kaptunk fiataljainkról: az átlagos skálapont-

laskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, Budapest, 232 o. (Elérhető: http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/cikkek/16-05/egeszseg-es-egeszsegmagatartas-iskolaskorban-2014.pdf)

szám a teljes mintára vonatkozóan 7,43 volt. A legfiatalabb korcsoportban a fiúk és lányok értékei nem térnek el egymástól szignifikánsan, az idősebbeknél a lányok értékei alacsonyabbak. Mindkét nemre jellemző, hogy az idősebb korcsoportokban rendre alacsonyabbak az átlagpontoszámok. A skálát két részre osztva a diákoknak több mint négyötöde jelölt 5, vagy afölötti értéket.

A négy évvel korábbi adatfelvételhez képest pozitív és negatív változásokat is tapasztalhattunk a fent bemutatott jellemzőkben, bár itt statisztikai számításokat nem végeztünk a különbségek valós (szignifikáns) voltára vonatkozóan. A pozitív tendenciájú változások inkább a fiúkat, a negatív tendenciájúak inkább a lányokat érintették. Ez azért különösen sajnálatos, mert a fentiekben láthattuk, hogy a lányok általában eleve rosszabb mutatókkal rendelkeznek, és ez a korábbi adatfelvételek eredményei szerint is így volt. A lányoknál – bár nem minden korcsoportban – az önminősített egészség és az étellel való elégedettség mutatói jeleznek javuló tendenciát. A pszichoszomatikus panaszok terén általában, valamint a gyakori fejfájás és rosszkedv esetén kedvezőtlenebbek lettek az eredmények a négy évvel korábbiaknál. Ez igaz a hangulati és a krónikus egészségügyi problémák előfordulására is, bár utóbbi esetében – mivel jelentős emelkedést tapasztalhattunk – inkább módszertani okokkal magyarázható a változás (a kérdés megfogalmazása, tartalma némiképp módosult). A fiúknál a gyakori rosszkedv, a hangulati és orvosi ellenőrzést igénylő egészségügyi problémák előfordulási arányaiban láthatunk kedvezőtlenebb arányokat a régebbi adatokhoz képest, bár általában kisebb mértékűek a változások, mint a lányoknál. A többi mutató inkább pozitív elmozdulást jelez a fiúknál.

Nemzetközi szintéren kétféleképpen tettünk összehasonlítást a magyar adatokkal. Lássuk először a nemzetközi időbeli trendeket! A HBSC kutatás legutóbbi nemzetközi eredményeit 42 ország (nagy részt európai államok, valamint Kanada és Izrael) adataiból publikálták, több, mint 200 000 fiától gyűjtött válaszok alapján⁵. A nemzetközi mintában a 2009/2010 és 2013/2014-es tanévekben gyűjtött adatok között több kedvező változást láthattunk, mint a magyar mintán. A pszichoszomatikus tünetek előfordulása terén a legjellemzőbb, hogy a nemzetközi tendenciák jobbak, mint a magyarok. A legutóbbi felmérés adatain belül – a magyar eredményeket a nemzetközi átlaghoz viszonyítva – szinte minden mutatóban, minden korcsoportban és mindkét nemnél rosszabbak hazánk fiataljainak adatai.

5 Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Alameina-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M., Barnekow V. (szerk.) (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International report from the 2013/2014 survey*. World Health Organization, Copenhagen, 93-106. (Elérhető: <http://www.hbsc.org>)

Kutatásunk eredményei azt jelzik, hogy a fiatalok szubjektív jólléte, mentális egészsége általában nem nevezhető kielégítőnek, európai viszonylatban pedig különösen nem – a felnőtt lakosság lelki egészségének jellemzőihez hasonlóan. Ez felhívja a figyelmet a prevenció és intervenció tevékenységek sürgető szükségességére, illetve hatékonyságuk javítására.

Kovács Anna Sára **Gyermeklét – nemzetközi összehasonlításban**

Gyermekről szóló diskurzusok során, különösen, ha a világ legszegényebb sorsú régióiban élő gyerekekről van szó, az UNICEF – az ENSZ Nemzetközi Gyermek Gyorssegélyalapja – megkerülhetetlennek látszik. A XXI. század embere a leggyakrabban a fejlődő országok gyermekeire, életminőségük javítására gondol, hiszen az UNICEF egyik legfőbb célkitűzése az, hogy csökkentse a megelőzhető haláleseteket az 5 évnél fiatalabb gyermekek körében. Az adományokból, melyeket részben az ENSZ tagállamainak kormányai, részben magánszemélyek, részben pedig cégek és vállalatok ajánlanak fel, 2017-ben 78,6 millió gyereket oltott be a szervezet kanyaró ellen, 4 millió gyermekhez juttatott el olyan fogyasztásra kész terápiás élelmiszert, ami segít elhárítani az alultápláltságból fakadó közvetlen életveszélyt, és közel 33 millió embernek biztosított tiszta vizet humanitárius veszélyhelyzetekben.⁶

A szervezet hét területre osztja saját munkáját a fejlődő országokban: a táplálás és az alultápláltságtól való védelem; az egészség, különös tekintettel a védőoltásokra; a WASH program, ami a tiszta víz és szanitációs rendszerek biztosítását jelöli; a HIV-vírussal és AIDS-szel fertőzött gyerekek segítése; az oktatás, különös tekintettel a lánygyermekek bevonására; a gyermekvédelem, főként az erőszaktól való védelem; illetve a társadalmi bevonás, legyen szó például fogyatékosokkal élő, vagy menekült gyerekekről.

Bár a szervezet évről évre beszámol az elért eredményekről és számaik gyakran milliós nagyságrendben mérhetők, ugyanilyen rendszerességgel hívják fel a figyelmet a kialakult vagy kialakulóban lévő veszélyhelyzetekre. Naponta 16.000 öt évnél fiatalabb gyermek veszíti életét megelőzhető okok miatt. 165 millió öt éven aluli kisgyerek alultáplált, és nem fejlődik a korának megfelelően. 500 millió és másfél milliárd közé tehető azoknak a gyerekeknek a száma, akik évente erőszak, kizsákmányolás vagy durva bánásmód áldozatai lesznek. A hasmenéses megbetegedések 88%-a megelőzhető lenne a tiszta ivóvíz, és

⁶ UNICEF Annual Report 2017. (URL: https://www.unicef.org/supply/files/Unicef_Annual_report_2017.pdf)

az alapvető higiénia és közegészségügyi rendszerek kiépítésével, a szappanos kézmosással.⁷

Az UNICEF 1946-os alapításakor a szervezet elsődleges célja az volt, hogy a II. világháború által sújtott Európa gyermekein segítsen. A jóléti államok és társadalmak kiépülésével aztán a fókusz az 1960-as évektől kezdve egyre inkább a fejlődő, alacsony jövedelmű országok gyermekei felé fordult. Jól látható azonban az is, hogy a 2010-es évekre egyre fontosabbá válik az, hogy a szervezet cselekvő aktorként lépjen fel a magas jövedelmű országokban is.

Az UNICEF évente közzétesz egy tanulmánykötetet, ami a Fenntartható Fejlesztési Célok megvalósulását vizsgálja 41 magas jövedelmű ország körében az alábbi kategóriákban: a szegénység felszámolása; az éhezés megszüntetése; egészség és jóllét; minőségi oktatás; tisztességes munka és gazdasági növekedés; egyenlőtlenségek csökkentése; fenntartható városok és közösségek; felelős fogyasztás és termelés; béke, igazság és erős intézmények. A kilenc kategóriában a 2017-ben megjelent Report Card 14⁸ vizsgálatai alapján Magyarország négy esetben átlagos, öt esetben pedig átlag alatti szinten végzett.

Három olyan adatot szeretnék bemutatni, melyek mindegyike a nemzetközi iskoláskori egészségkutatás (HBSC) alapján került a dokumentumba, és érdemes minden hazai, gyermekeket érintő tevékenység során magunk elé idézni. Az egyik a túlsúly kérdése, amiről tudjuk: nem csupán a túlzott kalória-beviteltől alakulhat ki, hanem a minőségi étkezés hiányától, például akkor, amikor az anyagi források szűkössége miatt az energiabevitel fő forrásaivá a kenyér, a krumpli és a tészta válik. A 2014/15-ös adatfelvétel eredményei szerint a magyar 11 és 15 év közötti gyerekek 16,2 %-a túlsúlyos, amivel az átlagos eredményt hozó országok sorában leghátul állunk. Élen jártunk a vizsgált időszakban a 11-15 éves gyerekek alkoholfogyasztásának tekintetében is. Az adatfelvétel során a 11-15 éves gyerekek 10,5%-a válaszolta azt, hogy az adatfelvételt megelőző hónapban legalább egyszer részegek voltak (a résztvevő országok átlaga 6,9%). A magyar eredményeknél csak a horvát, a dán és a bolgár átlag magasabb.

Végezetül egy olyan adatra szeretném felhívni a figyelmet, ahol Magyarország ugyan az átlagos eredményt képviseli, de már ez az átlag is megdöbbentő képről árulkodik. A megkérdezett 11-15 éves gyerekek 22,9%-a számolt be ugyanis arról, hogy hetente egy alkalomnál gyakrabban tapasztal két vagy több

7 Az adatok forrásai az UNICEF kommunikációs és sajtóanyagaiból származnak, melyek elérhetők a www.unicef.org weboldalon

8 https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RC14_eng.pdf. In: UNICEF Innocenti Report Card 14, 2017. (URL:

<https://www.unicef-irc.org/article/1620-global-press-release-innocenti-report-card-14.html>)

tünetét mentális nehézségeknek: nyomott hangulatot, ingerültséget, idegességet vagy alvási nehézségeket. Nagyon magas szám, nagyon fiatal életkorban, és nem javít a helyzeten az sem, hogy a vizsgálatban részt vevő országok átlaga 23,1%. Miközben különböző helyszíneken, különböző technikákkal dolgozunk azon, hogy a gyerekekből felelős állampolgárt, racionális felnőttet, jó munkavállalót neveljünk, fontos lenne megállnunk egy pillanatra, és egyesült erővel dolgozni azon is, hogy minden gyerek boldogan és kiteljesedve élhesse meg saját gyerekkorát. Hazai programjaival ezért igyekszik tenni az UNICEF Magyarország is, hogy méltó legyen a szervezet minden gyermekért vállalt küldetéséhez.

Czakó Kálmán

A prevenció fogalmának érvényesítése a gyermekvilágban

Minden ténymegállapítás, helyzetleírás ösztönzőleg hathat a szakemberek együttműködésére, a kutatás irányvételére, a fejlesztő folyamatok kiszélesítésére, új résztvevők bekapcsolódására, a sokféle vélemény feltárására, dokumentálására. A hatásgyakorlás bármely típusának tárgyalása előtt meg kell említeni a beavatkozásokat előkészítő tevékenységet, pl. a listák készítését, a kiválasztási eljárásokat, a kapcsolattartás formáinak kidolgozását, amelyek nem a prevenció, nem a korrekció, nem a rehabilitáció részei, de hozzájuk társíthatók. Tényleges hatásgyakorlást készítenek elő, de még nem beavatkozások. A beavatkozás három típusa közül ezúttal a preventív hatásgyakorlásról lesz szó.

A preventív hatásgyakorlás elmélete és gyakorlata kiterjed a változtatás eseményterére, a célorientált hatásláncre, a hatásgyakorlás módjára, eszközeire és formáira, továbbá a funkciók integrációjára.

A prevenció belátás szerint kezdeményezett tervszerű hatásgyakorlás egy fejlődési folyamat előmozdítására, támogatására, létrehozására, akadályainak elhárítására. Legalább egy faktor tapasztalaton alapuló, előrelátással történő megváltoztatásával valósul meg egy időtartomány határai között. A neveléstudomány a személyes fejlődésre vonatkozó nevelés tudásanyagát tartalmazza, így bármely személyes folyamatban helyet kap. Szükséges, mert késlekedők vagyunk abban is, ami hasznunkra válna, elmulasztjuk azokat a lehetőségeket, amelyek felkészítenének bennünket az érett döntésre, és felelőtlen módon saját magunkat is bajba keverjük, másokat is károsítunk, ha éretlen személyiségként rossz döntéseket hozunk.

Az egyed életminőségének egyénre szabott maximuma van, ami megfogható és csak kismértékben nyerhető vissza. A hatásgyakorló folyamatok lehetnek preventívek (fejlesztők – negatív diagnózis esetén), korrigálók (pozitív diagnózis alapján), vagy helyreállítók (jobb állapotot visszaállítók) a képesség részleges visszanyerése érdekében. – Az egyén teljes, csökkentett és részlegesen visszaállított életminőségét különböztetjük meg egymástól.

Az emberi személy megváltozásának, átformálódásának lehetőségét négy jellemző felvett értékei könnyítik vagy nehezítik: a személy érzékenysége, sérülékenysége, védekezése (defenziója) és egyensúlyt visszanyerő képessége. Megváltozik a személy illetékessége, tudása, jogosultsága, képessége a létező sokféleség kezelésében, a világ dolgainak felfogásában, értelmezésében, a jelenségek magyarázatában, a kommunikációban való részvételében, az akciókban, az önmagáról és a dolgokról való beszámolásában.

Az ember időben változó lény, életkorának megfelelő tulajdonságai vannak, ami sajátos és általános vonásokat jelent minden individuum esetében. A nevelés mindig személyre szabott. Ehhez folyamatos kreativitás és az új alkalmazásával kapcsolt törekvés szükséges, miközben a személyes döntések szabadságának teret kell adni, miközben a véletlenek, váratlanok valószínűségét sem hagyhatjuk figyelmen kívül. A jognak és a szabad személyes döntésnek kell találkozni a generált terv megvalósításában. A generált terv a pro-tézisz, a célra irányuló tevékenység belátásra épülő terve. Minden terv pro-pozíció, előrehelyezett a választhatók közül. A nevelés során soha sem lehet determinisztikus ismétlésről szó. Minden szituáció más, mint a többi, már csak azért is, mert a folyamatosan változó állapot időben, tényezőinek értékében, szereplőinek összetételében is változik. A neveléstudományi pro-téziszt a megelőzésben 'eltérés előtti beavatkozás', a korrekcióban 'diagnózisra épülő beavatkozás', a rehabilitációban 'képességet visszaállító' beavatkozás követ. – A beavatkozások generatív tartalma mindig tudásunk történeti elemeiből, gyakorlati tapasztalataiból, reflexív összetevőiből és a metaelveket megvalósító szándékából fakad. A neveléstudományi irányzatok sokfélesége az egyes elméletek és megoldási javaslatok sokféleségéből alakult ki, amelyek valójában innovációk a nevelés rendszerének egészében.

A neveléstudományi antropológia nevelő beavatkozáshoz elegendő elméleti alapot képes nyújtani. Az alap rövid foglalat metaforaszerű, arra utal, hogy mi a legdöntőbb a beavatkozó személetének kialakításában. Eszerint lehet pl. a gyermek intelligenciáját, képességeit, ösztöneit, önmaga esélyeinek megváltoztatására irányuló szándékát előtérbe helyezni. Az alkalmazott metaferékből felépülő metamodelleknek három csoportja ismeretes, abból a szempontból, hogy a változtatás folyamatában hol kell a nevelőnek részt venni az események

előfordulási valószínűségének megváltoztatásában. A fejlesztési lehetőséget, a korrigálандót és a rehabilitálандót a kontextuális szemlélet alapján a személy és a környezet illeszkedésében, a mechanisztikus szemlélet alapján a személyen kívül, az organizztikus szemlélet alapján a személyben kell keresni. A metaferék az elvek prioritását még nem jelölik ki, de az emberre vonatkozó elvek egészéből az életkorra vonatkozó fontosságuk szerint néhányat előtérbe helyeznek. Az elvek megnyitják a fejlesztés ígéretesnek tűnő tereit. Esély, integráltság, tolerancia, segítség, hátrány, megkülönböztetés stb. területén a szabályozás egyrészt általános és sok nemzetre kiterjedő, másrészt sajátos és nemzeti hatáskörben adott népeiségre vonatkozik. Ezeknek alkalmazására a konkrét eljárásokat a gyakorlat alakítja ki, és követendővé, alkalomszerűen kötelező erejű javaslatná szilárdítja.

A társadalom egészében csak az összehangolt és az egyéni törekvéseket is figyelembe vevő megbízás alapján alakulhat ki a társadalmi fejlesztő együttműködés. Kellő szabályozás nélkül egyfajta társadalmi 'ki mit tud?' valósul meg a kiválasztott vagy önjelölt fejlesztésekben. A problémaérzékenység és az érdekérvényesítő képesség önmagában még nem elegendő a források felhasználásához a társadalom problémáinak optimális kezeléséhez.

A neveléstudományi kazuisztika esetek gyűjteménye problémás gyerekekről, gyermekvédelemről, szociális otthonról, idősekről, idősek otthonáról, iskoláról, ügyek kezeléséről stb. Tanulságos azon esetek leírása, amelyben a nevelő felkészültsége vagy hiányossága döntő hatással van a megelőző tevékenységre. A kiemelt célok megvalósításának alkalmazott eljárásai tanulságosak az élet, a vagyon, a közlekedés biztonságának kialakításához. Elvek, tervek, kísérletek, korábbi szabályok korábbi eljárások hatásának elemzéséhez is szolgáltatót az esetek gyűjteménye.

A hiányosságok és a hibák a defektológia tárgyát képezik. Léteznek a képességfejlesztés, az attitűd kialakítása, az akciók, a kapcsolatok terén olyan hibák, amelyek megszüntetésére törekedni kell. Nemcsak a gyermekek, hanem a szülők, a nevelők, vagy más terület szakemberei is hibázhatnak. A gyermek életében bekövetkező személyes, közösségi, kulturális devianciák, elérhetetlen célkitűzések, frusztrációk kezelése a nevelő feladata is. Hibát vét intézkedési inkompatibilitás, figyelemhiány, önkimentő hivatkozás, alaptalan vagy elsieített feltételezés során. A pedagógiai defektológiának reflektálnia kell legfőképpen azokra a malformációkra, amelyek a pedagógusok gyakorlatában léteznek. A hibák rávilágítanak a megelőzés által későbbiekben elkerülendőre, az azonnali korrekció céljára és a korrekciót követő visszanyerő beavatkozások esélyére, azaz a lehetséges változtatási folyamatok eredményességének valószínűségére.

A neveléstudományi kimatika életkori tagoltsága szerint 'pedagógiai kimatikáról' beszélünk a 24. életévig tartó életszakaszban. A fizikai bemutató kísérletekből jól ismert a rezgések láttatása. Jenny⁹ a hangok és a hullámok keltette rezgések vizualizálására használta a Kymatika megnevezést. A neveléstudomány valóságos folyamatait láttató események gyűjteményei egyfajta pedagógiai kimatika létjogosultságát támasztják alá. A gyermekek, a serdülők, a fiatalok, 'hangjának és rezgéseinek világát' egyfajta pedagógiai kimatika tudja láthatóvá tenni, melynek egyes mozaikjai a neveléstudomány kazuisztikai és defektológiai fejezeteiben is megjelennek.

A virtuális megoldás és a gyermek fejlesztése két különböző dolog. Nem a kulcs árnyéka illeszkedik a mechanikus zárba. Mindenkinek kell valaki, aki kapcsolatban áll vele. Mi hozhat jelentősebb jobbulást a preventív hatásgyakorlás vonatkozásában egyéni, csoportos és társadalmi szinten? Diszciplináris, interdiszciplináris, multidiszciplináris, transzdiszciplináris megfontolások érvényesítésére van szükség, hogy a kellő tudás birtokában, a felhasználható kompetenciák rendelkezésre állásakor optimális esélye legyen a megelőzésnek. Szakmai képzés szükséges a preventív tevékenységre való felkészüléshez, mert önálló hatásgyakorló kompetenciaként kell értelmezni a preventív tudás használatát századunkban.

A neveléstudomány állítja, hogy a gyermek nevelésre szorul, nevelhető, nevelése szükséges. A nevelés erőtlen eszköznek látszik, de amikor más eszköz már nem hoz eredményt, kitűnik pótolhatatlansága. A nevelő pedig mindig a remény embere marad.

Kerényi Mari

Gyerekek közösségek nélkül

Baj van. Nem kell ahhoz futurologusnak lenni, hogy képet kapjunk a jövőnk-ről. Ha tudni akarjuk, milyen lesz a világ évtizedek múlva, nem a technikai fejlődés ütemét, irányát érdemes vizsgálunk. Nézzük a gyerekeket, a gyerekeinket – amilyenek ők most, s amilyenné válnak felnövekedve, az határozza meg világunk jövőjét. Mi neveljük fel őket. Mi, szülők, akiknek csoda és ajándék minden gyerekünk. Mi, pedagógusok, akiknek izgalmas fejtörőt és rácsodálkozó mosolyt hoz minden tanítványunk. Mi szabjuk meg a felnövekedés kereteit is az ilyen-olyan törvények, rendeletek által szabályozott oktatási rendszerünkkel. Miénk a sikerek öröme és a kudarcok felelőssége. És most nem tudjuk eltagadni: baj van. Valami nagyon nem működik. Egyre több az

9 JENNY, Hans (1904-1972), <https://de.wikipedia.org/wiki/Kymatik>

iskolai kudarc. Sok a lemorzsolódó gyerek. Sokuknál állapítanak meg tanulási- vagy beilleszkedési és viselkedési zavart. A gyerekek, a gyerekeink közül egyre többen egyre nehezebben illeszthetők be a szabott keretek közé. Elmagányosodva, idegenül téblábolnak az iskola világában. Abban a világban, mely az ő örömeiket és épülésüket volna hivatott szolgálni.

Ők elszenvedői, áldozatai valaminek, amiről a mi dolgunk kideríteni, hogy hát micsoda is valójában. A kutatás éppen csak elkezdődött. Ez az aggodalom szülte írás korántsem tudományos elemzés. Mindössze arra vállalkozik, hogy felmutassa a jelenség néhány aspektusát és egy most születőben levő megoldási kísérletet. Lássunk hát hozzá!

A Törvény szelleme. Az oktatásirányítás legfontosabb dokumentuma a törvény. A ma Nemzeti Köznevelési Törvénynek nevezett dokumentum 1993 óta sok változtatáson ment keresztül, ám deklarált céljai változatlanok: A köznevelés... *kiemelt célja a nevelés-oktatás eszközeivel a társadalmi leszakadás megakadályozása és a tehetség gondozás.*¹⁰

Nincs ember, aki ezzel egyet ne tudna érteni. Nem lehet kétséges, hogy ennek alapján minden gyereknek a számára legmegfelelőbb nevelést kell kapnia a közoktatás keretein belül. Senki sem maradhat az út szélén és nem sikkadhat el egyetlen tehetség sem, mert a közoktatás feladatának tekinti a különleges igények kielégítését is.

A törvény szellemében fogalmazódott meg a közös nemzeti tudásminimumot összefoglalni hivatott Nemzeti Alaptanterv legújabb tervezetének bevezetője is:

A köznevelés célja és feladata az, hogy támogassa a fejlődő-kibontakozó egyént a harmonikus egyensúly megtalálásában az alábbi területeken:

- önmaga és mások elfogadása;*
- autonómia megélése és közösségi felelősségvállalás;*
- újító kezdeményezésre való nyitottság és bevált megoldások belátásra épülő alkalmazása;*
- reflektív mérlegelés és aktív, cselekvő részvétel a különböző tevékenységekben.*¹¹

Ezt elolvasván ismét nem mondhatunk mást: igen, egyetértünk. Ki ne szeretné, ha ilyen szellemben nőne fel a következő generáció? Amennyiben a köznevelési intézmények – prózaiban: óvodák és iskolák – efféle célok felé igyekeznek, abból csak jó dolgok sülnhetnek ki. Örömmel nyugtázzhatjuk, hogy minden,

10 NKT 1. a törvény célja és alapelvei 1.§ (1)

11 NAT tervezete 2018.08.31.

a közoktatás irányítását szolgáló dokumentum bevezetője a legkorszerűbb, gyermekközpontú szellemben fogant.

A mindennapok gyakorlata. Valahol mégis kisiklik a jószándék. Valahol elszivárog az a vonzó szellemiség, mely a szabályozók idézett szakaszaiból sugárzik. Tovább olvasva ezeket a dokumentumokat, a célok megvalósításának konkrét módozatait szabályozó passzusokban mind több ellentmondást találhatunk. Nem idézzük most fel a részletekben bujkáló ördögöket, csak a lesújtó végeredményről számolunk be. Mire az iskoláig ér a törvény keze, addigra vasmarokká szigorodik. A finanszírozás szabályozása nemritkán harmincas létszámú osztályokat teremt. Az iskolában kötelezően eltöltött idő megfelel egy akármilyen gyári műszaknak. Az előírt tananyagot a pedagógusnak le kell adni, haladni kell, nincs „lacafaca”. A gyerekek teljesítményét folyamatosan mérni kell, elemezhető, összevethető adatokkal kimutatni, ki a legjobb diák, pedagógus, osztály, iskola. Nézheti magát, aki hátul kullog a sorban. Az osztályozás a második évtől kezdve a bukás, évisméltésre utalás mumusával ijesztget. Az óvodában az iskolára, az alsóban a felsőre, aztán a középiskolára kell készülni. Így nehezen képzelhető el, hogy a mindennapos sárdagasztás közben a fentebb idézett alapvetések világítótornyoként útmutató célkitűzéseire emeli a tekintetét bármely szereplő. Az előtte dagonyázó hátát nézve megy, amerre a fáradt lába viszi.

Ugyanaz a szülők szemszögéből. A *Zöld Kakas Líceum alternatív iskola* több, mint húsz éve született olyan középiskolások számára, akiket a közoktatás rendszere nem képes tolerálni, az elmúlt néhány évben azonban egyre szaporodtak vonzaskörében az általános iskolás gyerekek. Addig-addig, míg a ZK „lefelé nyitott”, vagyis most már általános iskolásokat is fogad és saját alternatív kerettanterve szerint igyekszik megfelelő tanulási környezetet teremteni a számukra is. Ugyanakkor munkatársai kutatni kezdték a jelenség okát. A kutatáshoz sok szülővel (és pedagógussal) készítettek interjút. Az interjúkból közoktatási rendszerünk kíméletlen kritikája süvít.

A kis elsős édesanyja gyereke kudarcában az iskola diszfunkcióját ismeri fel: „*Anyuka, gyakoroljanak, gyakoroljanak, gyakoroljanak!*” ... „*És én mindig mondtam, hogy nyolctól négyig van a gyerekem az iskolában és mondtam, hogy nem, hazajön és alig várja, hogy játsszon a testvéreivel, nem fogom nyúzni!*”

Egy másik történetből az derült ki, hogy az általános iskolát végigszenvedő kislány már komoly fizikai tüneteket is produkált. A szülő ekkor ismerte fel a helyzet tarthatatlanságát, ekkor ébredt rá, hogy muszáj változtatni: „...*nyolcadikban már odáig jutottunk, hogy állandóan felhívott a tanárnő, hogy „Megint rosszul van a gyerek, hazaengedem”. Hát engedje! Szóval, hogy már annyira, hogy így tényleg már nem tudott bemenni a terembe és a szünetben rosszul lett.*”

Mindketten (és még sokan) azzal szembesültek, hogy nem megy; egyértelműen árt a gyereküknek az iskola. Valamit tenniük kellett. A köznevelésről szóló törvény is meghagyja, hogy a *szülő kötelessége, hogy gondoskodik gyermeke értelmi, testi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges feltételekről*¹²

Nem kellett ahhoz a törvényt silabizálni, hogy az ilyen szülő belássa: ha ő nem lép, akkor bizony veszélyezteti gyermeke értelmi, érzelmi, testi és erkölcsi fejlődését. Szívet sajdító egyszerűséggel fogalmazva „...*a lelkem nem tudja végignézni, hogy hogyan teszi tönkre az iskola a gyerekeket.*”

Magán mentőakciók. Mit tehet hát? A szülő fogja magát és kiszabadítja gyermekét a nyilvánvalóan betegítő közegből, az iskolából. Nem akarja ő megváltani a világot, csak ki akarja menekíteni a gyermekét onnan, ahol szenved. Nem forradalmár ő, mindössze átlátja és felvállalja szülői felelősségét: *Beszélgethettünk arról, hogy a rendszert hogyan kéne teljesen átalakítani, de minek? Én nem vagyok tanár. Én nem vagyok oktatáskutató, én nem vagyok pedagógus. És főleg nem vagyok rendszerben gondolkodni képes ember. Én kisember vagyok, aki a saját problémáin nem akar túllátni....A gyerekeim magántanulók. Félévente vizsgáznak.*

Legtöbbjük szíve szerint nem is ragaszkodna a magántanulósághoz, de úgy érzi, nincs más választása. A közoktatás intézményrendszere nem kínál számukra elfogadható alternatívát.

„Én nem feltétlen ragaszkodnék az otthonoktatáshoz, szó nélkül beíratnám bejárós iskolába, ha találnék olyat, amiről úgy érzem, hogy normális keretek közt működik és elfogadható. De ami most van, nem fogadható el.”

Mikor belevágtak, igazából nem tudták felmérni, mi mindennel jár ez a magántanulóság-dolog. Az biztos, hogy egészen másként kell szervezni a család mindennapjait, mint eddig. Otthoni munkát vállalni vagy feladni a nyolcórás állást valakinek, aki a legtöbb időt tölti a gyerekekkel. Ez pénzkiesést is jelenthet. Meg kell találni azt az iskolát, amelyik hajlandó befogadni a magántanulót – hiszen korántsem biztos, hogy ahová eddig járt, az vállalja. Az iskolának a magántanuló gyerek semmi bevételt, viszont plusz nyugót jelent; ugyan kinek kell ez? Jó, ha a szülő ismeri az idevonatkozó rendelkezéseket, tudja a hivatalos ügymenetet, mert bizony kevés segítségre számíthat. A szülőnek kell megszervezni a tanulást, kezdve a tananyag áttekintésétől a követelmények ismeretéig, segítséget szerezni ahhoz, amihez nem konyít sem ő, sem senki a környezetükben.

„... hihetetlen nagy terhet rak a családokra egy ilyen helyzet, mert a családok nemcsak családként funkcionálnak, hanem gyakorlatilag bele kell tanulniuk a fejlesztésekbe, intézményeket kell alapítani.”

12 NKT 72. § (1) a)

Nagy bátorság kell ahhoz, hogy valaki belevágjon ebbe. Hogy mégis meglepően sokan vannak, az ugyanúgy jelzi a közoktatás tarthatatlan merevségét, mint a szülők eliminálhatatlan igényét, hogy beleszóljanak gyerekük nevelésébe. A közoktatás képtelen megfelelni ezeknek az igényeknek, a szülő pedig nem hajlandó belenyugodni ebbe a képtelenségbe. Azonban nemcsak szülők érzik ezt a lépéskényszert, hanem pedagógusok is. Ne azokra gondoljunk, akik jobb kereset, számukra testhezállóbb elfoglaltság reményében elhagyják a pályát, hanem azokra az elhivatottakra, akik mégis iskolaelhagyók lesznek.

Összekapaszkodók. *Elhagyni a közoktatást - nyilván nem egyik pillanatról a másikra megy az. Évekig csak forgott a fejemben. Harminc éve vagyok a pályán. – mondta egy ragyogóan tehetséges tanítónő¹³. Ő sok pályaelhagyó pedagógustól eltérően nem a tanítást hagyta abba, hanem az iskola – számára is elviselhetetlenül szűk – világából szállt ki. Azokon a kereteken belül lehetetlennek látta pedagógiai credójának megvalósítását, pedig nem akart mást, mint hogy a gyerekekkel való munkáját ne a tantervi követelmények, hanem a gyerekek kíváncsiságának teret adó szabadság és az öröm határozza meg. Ez pedig a fentebb idézett törvény szellemének megfelel ugyan, ám a mindennapi gyakorlattal merőben szembemegy.*

Egy másik iskolaelhagyó pedagógust is ilyen motiváció vezérelt. Megélelte a tiltások és büntetések szárnyakat nyesegető fenyegetését. Közalkalmazotti létét, saját kockázatára, egy nemlétező pedagógiai formációra, egy tanulócsoportha cserélte: úgy gondoltam, hogy ezért a rizikóért cserébe nekem jár, hogy azt csinálhassam, amit jónak látok és befér és senkit se bánt, legfeljebb szokatlan. Miért kellene beleállnom a rettegésbe? Hogy már mindig előre rettegjek, hogy itt-ott valamit nem szabad és akkor kiderül, hogy nem is szabad.

Ez a forma valóban nem létezik hivatalosan, miközben az iskolából kimenekített gyerekek egy része új közösséget talál a mindegyre szaporodó tanulócsoportokban. Ezek a csoportok a közoktatás keretein kívül, az oktatásirányítás fennhatóságától szabadon léteznek. Semmiféle szabály nem vonatkozik rájuk. Nem kell engedélyeztetni egy ilyet, de nem is lehet megtiltani a működését – ugyan mi alapján lehetne? Teljesen civil dolog ez. Akadnak szülők, akik magántanuló gyerekeiket gyerektársaságba küldik. Vannak pedagógusok, akik szívesen foglalkoznak az amúgy magántanuló gyerekekkel. Összekapaszkodnak és végre mindannyiuk örömeire és épülésére tudják fordítani az együtt töltött drága időt: *Azt vettük észre... ők nagyon originálisak és hogyha megkapják azt*

13 A szülőkkel készített interjúk mellett olyan pedagógusokat is megkerestünk, akik elhagyva a közoktatást másféle keretek között folytatták hivatásukat. Az idézetek a velük készült interjúkból származnak. Mindhárom idézet forrása különböző.

a teret és azt a tempót, ami megfelel annak, hogy az ő különböző képességeik hogyan alakulnak ki, akkor elkezdik formálni a tanulásnak a módját, minket, felnőtteket, akik foglalkozunk velük.

Happy end? Már hogy is lehetne az! Egyes gyerekek, egyes családok számára megoldást jelenthet a magántanulóság intézményének használatba vételével kimenekülni a fojtogató közoktatásból. Ez azonban nem lehet mindenki útja. Tudatosság, tájékozottság, anyagi források, infrastruktúra szükséges ahhoz, hogy felfedezze és élni is tudjon egy család a menekülésnek ezzel a lehetőségével. Egyes pedagógusok kialakíthatják szakmai kiteljesedésük terét a közoktatás intézményein kívül. De tudjuk: minél több a szerencsés menekült, annál sanyarúbb a helyzete a kénytelen-kelletlen maradóknak. Az oktatásirányítás ingerküszöbét is eléri lassan ez a jelenség. Hogy is van ez? Abban a rendszerben, ahol a tankötelezettség már kiterjed az óvodára, ahol a családi pótlék juttatása az iskolába járáshoz kötött, ahol az egész napos iskola előírás, nem jó szemmel nézik, ha valaki kibújik a közoktatásból. Nem kérdés: valamit tenni kell.

De mit? Lehet félrenézni és hagyni, hadd menjen a dolog a maga útján. Valójában nem olyan sok gyereket érint. Ha a tudatosabb, izgágább szülők egyéni gyerekmentési akciója megvalósulhat, ez az egész rendszer stabilitását nem ingatja meg. Ha a folyton valami mást, máshogy akaró pedagógusok máshol akarják mindazt, attól csak nagyobb lesz a béke és az egység. Maradhat minden úgy, mint eddig volt. Sőt, a zavaró elemektől megtisztulva még úgyabul. Lehet felülvizsgálni azokat a szabályozókat, melyek megengedik az efféle anomáliákat. Törvénymódosítással, rendelettel végül is el lehet érni, hogy a magántanulóság intézménye ellehetetlenüljön. Elég a szülő által felhozható indokok körét leszűkíteni, a magántanulóság engedélyezéséhez kötelezően beszerzendő szakértői véleményekhez szükséges vizsgálatokat kibővíteni – a bonyolult eljárás máris kedvét szegi a kevésbé elszántaknak. Kidolgozható a tanulócsoportokra vonatkozó szabályozás, amely igyekszik a közoktatás intézményeivel kompatibilissá szelídíteni az ott folyó munkát. Ha elkezdenek maguk is iskolaszerűvé válni, mindjárt nem lesznek olyan keresettek.

És lehet a jelenséget jelzéséként tekinteni. Megvizsgálni, megérteni az üzenetét. Felismerni, miféle hiány, milyen igény szülte. Eltanulni, ami jót kiizzadt magából (akár kínjában, mint a kagyló az igazgyöngyöt). A tanulások felhasználásával jobbra válni az iskoláknak; olyan jóvá, hogy ne kelljen gyereket menekíteni, pedagógusnak menekülni onnan.

Kétségtelenül ez a legnehezebb, ugyanakkor az egyetlen igazi megoldás. Minden egyéb elfedi vagy elnyomja, de nem szünteti meg azt a gondot, mely a jelenséget szülte. Túlságosan nagy a tét ahhoz, hogy ezt megengedhessük

magunknak. Az adekvát megoldást választani több, mint fontos – életbevágó. Nem kicsiségről: a jövőnkről van szó.

Trencsényi László

A gyermekkultúra helyzete

„Madártávlatból” bevezetesként a következő képet lehet rajzolni a hazai gyermekkultúráról. Az *irodalom, a könyvkiadás* rátalált a kultúra ezen ágazatára. Említsük csak azt, hogy az egykori „svéd gyerekversek” felszabadító hatására Lackfi János, Varró Dániel, Erdős Virág és mások vannak jelen minőségi életművel, a Harry Potter hatására pedig megszülettek, népszerűek lettek a Rumi és társai. Csak az illusztrációk egységes színvonala hagy kívánni valót maga után. A *színház, bábszínház* világában elmondható, hogy nincs színház gyerekelőadás nélkül, árnyalt fesztiválrendszer alakult ki, létrejött a színházpedagógus szakma, műfajában népszerűek a „családi” darabok, s jellegzetesek a musicalok. Kialakult a *koncertpedagógia*, a kakaókoncert és társai, fellendült a lemezkiadás. A *múzeumügyben* itt a mesemúzeum, kialakult a múzeumpedagógusok-szakmai köre, rendezett képzéssel társulva. Az *építészetben* megerősödött az iskolaépületek új kultúrája, EU-konform játszóterek jöttek létre. A mérleg negatív serpenyőjében talán egyedül a *film, a média* világa maradt. Szinte teljesen visszaszorult a hazai gyártás.

A részletekről szóló elemzés előtt jelzem: ihletett helyen szólok. Kodály Zoltán városában nem lehet Kecskemét gyermekkultúráis jelentőségét nem felemlíteni, és nem felidézni, kik azok, akik a „*Mester szolfézsönyéből*” jöttek ki. Nemesszeghy Lajosné Szentkirályi Márta (Ének-zenei tagozatos Iskola); Kodálné Péczely Sarolta-Erdei Péter–Ittész Mihály (Nemzetközi Kodály Intézet); Báron László (Ciróka Bábszínház); Mikulás Ferenc (Rajzfilmstúdió, Magyar népmesék sorozat); Bánszky Pál-Kerényi József-Kriston Vizi József (Szórákaténusz Játszóház és Múzeum); Nagy Kristóf (fa-játszóter); Nagy Mari-Vidák István (nemezművészet); Probsztner János-Dugár János (Kerámia Stúdió); Józsa Kata (Ifjúsági Otthon, Hirös Agóra); Ramháb Mária (Katona József Könyvtár); Gajdácsy István (Csiperó Ifjúsági Fesztivál). Impozáns, példaadó lista!

Korábbi írásaimban arról szóltam, hogy volt egyszer egy „eredeti felhalmozás” a magyar gyermekkultúrában.¹⁴ Ennek mottója a „4 K” lehetne. Azaz

14 E korábbi szemlék:

Budai Éva – Papp György (szerk.): *Művészek a gyerekekért*. ILK. Budapest, 1985

Trencsényi László: *A gyermekkultúra eredeti felhalmozása a hetvenes-nyolcvanas években*. In.

össességében e jelenségvilágra jellemző volt a *kreativitás, a komplexitás, a közösségi karakter és a "kánontalanság"* (árnyaltabban mondva: a „sokkánonság”). Erre az időszakra jellemző, hogy *kikristályosodtak a modellek*. Ezt a média is támogatta (Cimbora, Gyermektelevízió, Éneklő Ifjúság műsoraira gondolok példaként); elindult az elméletalkotás, kritikája formálódott, sajtója született, szakmává vált (Gyermekműzsák, Gyermekművelődés stb.). Rátalált a közművelődési intézményrendszer (táncház, gyerekszínjáték). Az iskola is kóstolhatta (az 1995-ös NAT „innovációs tartalmaiban” mindez megjelent, Tánc és Dráma műveltségi részterület – benne a báb és a néphagyomány is –, Mozgóképkultúra és média, Vizuális kultúrává váltott a rajztanítás stb.). Tömegesedett (igaz: minőségbiztosítás nélkül).

A *bekövetkezett változások* árnyalt értékelést igényelnek. Mindenképpen jellemezte, jellemzi a szabadság, érték- és izléspluralizmus, ugyanakkor fogyasztói kultúra lett. Ezenközben a környezetet (s a kultúrafogyasztókat) illetően irgalmatlanul megnőtték a társadalmi különbségek (út a sikátortársadalom felé – írták le ezt a világot a szociológusok). Új – nem várt? – szereplők léptek a színre. Új hangsúlyokkal jelent meg az IKT, web, a közösségi média, egyre inkább érvényesültek a piaci viszonyok, új utca-kultúra alakult ki éppen a fiatal nemzedékek körében (break, graffiti, rap). Fontos jelenségnek tartom az iskola hitelvesztését, a közművelődés „kifagyását”, a kereskedelmi média hegemoniájának kialakulását.

A változások mérlege az alábbiakban foglalható össze:

- (Hankiss Elemér szavaival mondva) „proletár reneszánsz”,
- irányított, értékvalló kultúrpolitika vége,
- elhalt, széttördezett a primer, kreatív folklór (még a roma, még a széki is),
- a kispolgári, munkásmozgalmi kulturális tradíciók is elhaltak.

Válaszként előrebocsátom, a Don Quijote-i ellenállás reménytelen és hamis stratégia. A *lassítás* stratégiája járható.

Feszültségekről is szólni kell. A 80-as évek innovációit (táncház, kézművesség, drámapedagógia) kisajátította a fizetőképes kereslet, a tömegkínálat silányít, passzivizál. Tapasztalataim szerint megnőtt egy nem kedvező „másodlagos funkció”: a kiemelkedés, a társadalmi mobilitás eszközévé válik (médiavetélkedők, művészetoktatás, az ún. tehetséggondozás, versenykultusz felerősödött).

Trencsényi László: Művészeti neveléstől a gyermekművelődésig. Szekszárd-Budapest, 2013

Trencsényi László: Egy évszázad a hazai gyermekművelődésben: két hungaricum között. In. Bús Imre (szerk.): Gyermekek különböző és hasonló kultúrákban. Szekszárd, 2015.

Végezetül arról kell szólnom, hogy nem várt fejlemény következett be az évtized végére. Megjelent a *kultúrkampf*. Az ideológiai egyenirányítás szándéka, egyetlen ízlésnek adott állami prioritás. Felvetődik a kérdés, stílusosan zenei műszóval kifejezve: „*da capo al fine*”? Azaz kezdődik előlről? Erre a választ a jövő adja meg.

Gyórfy Éva

Gyerekek a társadalom peremén – Iskolák az oktatás és gyermekjólét peremén?

A történetünk azzal kezdődik, hogy különböző, de mégis egyirányba ható tapasztalattal bíró iskolacsináló, gyermekjólétért dolgozó szakemberek találkoztak, és eldöntötték, hogy létrehoznak egy 'nem iskolát'. Azaz egy olyan iskolát, amire nem jellemző az az általános iskolakép, amiben kitermelődnek azok a szervezeti és mentális folyamatok, amik élhetetlenné teszik a helyet felnőtt és fiatal számára egyaránt. Amire nem jellemzőek a lemorzsolódási statisztikák, ahol nincs erőszak, ahol pozitív iskolaklíma van, komolyan veszik a gyerekjólétet és gyerekjogokat, ahol megvalósul az integrált (tanulási, mentális és szociális szempontok együttkezelése) esetmunka, az egyénre szabott fejlődés pedagógiai és nem-pedagógiai támogatása. Ami azért volt nehéz, mert az is markáns tapasztalat volt, hogy a középiskolás korosztály rendszeres, napi elérésének legnagyobb felülete mégiscsak az oktatás, az iskola. A társszolgáltatókra vonatkozó képünk is nagyon vegyes volt, tele elégtelenre vizsgázott esetkezelési munkával, hivatalnoki szemlélettel vagy éppen erőforráshiánnyal, tehetetlenséggel.

Közben hozzánk navigáltak más alternatív középiskolákból hét diákot. Volt köztük árva, mentálisan komoly bajban lévő, vagy hat iskolából már eltanácsolt, de un. jó családból való, szenvedélybeteg fiatal is. Rájuk találtuk ki az ellátásunkat, melyben három markáns elem fért el: egyéni tanulási program, jóléti-mentális támogatás a fiatal és indokolt esetben a családja számára is, pozitív iskolaklíma-építése. Rengeteg energiát és időt fordítottunk a fiatalok megismerésére, a motivációik, terveik újjáélesztésére, a korábbi iskolai és a további életvilágukból szerzett károk feldolgozására, emberi kapcsolataik helyreállítására – új minták, új együttműködési kultúra megteremtésére. Nálunk a kezdetektől jellemzően sok nem-pedagógus dolgozott: mediátor, szociális munkás, pszichológus, mentálhigiénikus, gyerekjogi szakember.

Mára sokféle szakmát képviselünk. Hiszünk abban, hogy a különböző szakmai hátterű emberek egymást kiegészítve, inspirálva többletértéket tudnak létrehozni, a részek hozzátesznek az egészhez és így más minőség jön létre.

Alapítóink és munkatársaink között pedagógus, gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, szociális szakember, közgazdász, informatikus, jogász, környezetvédő, antropológus, pszichológus, képzőművész, iparművész, mediátor, mentálhigiénikus, szupervizor, irodavezető, adminisztrátor, szakmunkás-szakoktató, mérnök, artista, kommunikációs szakember, pályaorientációs szakember, animátor és dokumentumfilmes is megtalálható. Van, aki a gyerekekkel tud jól bánni, van, aki felnőttet támogat, hogy az jól tudjon segíteni a hozzáfutó családoknak, fiataloknak. Van, aki csapatban – szakmaközi munkacsoportban, teamben –, van, aki egyedül tud hatékonyan dolgozni. Sokan dolgoznak olyanok is velünk, akik a családjaink gondjainak, nehézségeinek enyhítésében segítenek, mások a külföldi partnereinkkel, hazai civil vagy gyakorlati képzést vállaló céges támogatóinkkal való kapcsolatainkat gondozzák. Elfogadjuk, hogy sokfélék vagyunk, különbözhet a véleményünk, de a szakmai ambícióinkat, terveinket akkor is össze kell hangolnunk. Nyitottak vagyunk egymásra és a bennünket támogatni akaró idegenek gondolataira. Sokat vitázunk, érvelünk magunk között és rendszeresen megmérjük magunkat szakmai konferenciákon itthon és külföldön egyaránt. Büszkéek vagyunk arra, ahol tartunk, és nagyon sok mindent szeretnénk még elérni, megvalósítani, ügyesebben csinálni! Energiánk egymásból, a munkánk értékességébe, hasznosságába vetett hitből, s diákjaink sikereiből, szeretetéből újul meg.

A prioritásunk eredetileg az volt, hogy az iskolát építjük a diákok köré, következzen ebből bármi... Ellátásfilozófiánk a kölcsönhatásokra és a komplementer elemekre épül. Fontos nekünk, hogy nálunk többféle minőségi szolgáltatásból, kapcsolódási lehetőségéből lehessen választani, hogy a valóban összeillő mozaikokat illesszük össze. Hogy a hozzánk forduló – legyenek bajban lévő gyerekek, fiatalok, családok, megakadt társintézmények, vagy projektpartner kereső szakemberek, szervezetek – találjanak valakit vagy valamit, ami kapcsolódást jelent. A sokféle aktivitás, kapcsolódási esély ránk is jó hatással van – tapasztalataink gazdagodnak, bővülnek. Emberi kapcsolataink, támogató hálóink erősödnek, ezáltal mi is – személyünkben és szervezetünkben is – folyamatosan változunk, fejlődünk. Nem is tehetünk másként. Az első tanév végére már 35 diákunk volt. Mondhatni, hogy innentől igazi sikertörténet a miénk, a diákok és munkatársak létszáma fergetegesén nőtt évről-évre, a szervezetünk is egyre nagyobb lett és profi munkacsoportok révén fejlődött, folyamatosan alakult – igazi tanulószervezetként. Nyolc év leforgása alatt hétről ötszázra nőtt a létszám, már nemcsak évközbeleni beiskolázással gyarapodunk, hanem gólyáink is vannak. A Comenius Iskolacentrum mára egy vidéki és három budapesti iskolát foglal magába. Szakközépiskolát, gimnáziumi és szakgimnáziumi képzéseket, alapfokú művészetoktatást nyújt. De a történethez az is hozzátartozik,

hogy diákjaink nagy része máshol nem kapott esélyt. Ezért tesszük a dolgunk. Befogadó iskolákat tartunk fenn. Az egyéni tanulási lehetőségek szempontjából bármely, akár sajátos nevelési igényt figyelembe vevő szakmai, ellátási feltételekkel, felkészültséggel rendelkeznek iskoláink, pedagógusaink, más szakembereink. Hozzánk egész évben, több turnusban érkehetnek máshonnan kisodródott diákok, akiket támogatunk „megérkezésükben”, sikeressé válásukban. Befogadó programunkon keresztül segítjük a közösségbe integrálást, a motiváció újratöltését, a mentális megerősödést, a tanulási út megtervezését vagy újratervezését. Nagyon sokat dolgozunk a pozitív iskolai- és kisközöségi klíma megteremtésén és fenntartásán: a tanulási komfort növelésén, az iskola nyitottá tételén, a pályaorientáció-gyakorlati képzés megszervezésén, a nekünk való művészetek-művészek megtalálásán, a konfliktusok konstruktív kezelésén, a gyerekjogok, a fiatal felnőttek jogainak értésén és tiszteletben tartásán.

Szociális szolgáltatásokat szervezünk. Eltérő szociokulturális háttérű, mentális állapotú (sok esetben drop-out vagy korábban ellátatlan szükségletű), különösen sérülékeny vagy különleges ellátást igénylő, épp ezért hozzáférési esélyeikben, sikeres előrehaladásukban akadályozott fiatalok és családjaik számára nyújtunk komplex és integrált szolgáltatást: személyes gondoskodást és anyagi vagy természetbeni támogatást. Nálunk kiemelt hangsúlyt kapnak a fejlesztési folyamatok, magas minőségben, gyerekjogi és gyerekjóléti szempontoknak megfelelően. Kompetenciafejlesztő, szociális, lelki szolgáltatásokat biztosítunk napközbeni és krízishelyzetekben. Személyre szabott ellátásokat nyújtunk garantált személyes segítő kapcsolatok és a gyerek körüli szakmai team-ek, családi erőforrások bevonásával. Célzott jóléti szolgáltatásokkal segítünk, úgymint: kísérés, támogatás, mentorálás, mentális gondozás, szülő-gyerek konzultáció, szülői önszolgálati csoport, kortárs segítség. Szükség esetén közreműködünk életvezetési krízisek megoldásában, ellátási hiányok – támogató partnereinkkel együttműködve történő – megoldásában.

Módszertani háttértámogatást adunk, modelleket, jó gyakorlatokat alakítunk ki. Szeretünk kihívásokkal és akadályok lebontása mentén dolgozni, valódi válaszokat adni, megoldásokon munkálkodni, újabb és újabb módszereket megtalálni, adaptálni vagy épp kidolgozni. Bár szerencsére sok ötletünk van – és mindig keletkeznek új, megválaszolandó kérdéseink, de partnereink segítségével sok adaptálható „Jó gyakorlat” átvétele ad lehetőséget számos kiforrott szakmai megoldás kipróbálására. Ezért bekapcsolódunk „Jó gyakorlatokat” elérhetővé tevő projektekbe, kipróbálunk számunkra új megoldási lehetőségeket, tanulunk mások gyakorlatából, és innovatívan állunk a munkánkhoz. Kíváncsiak vagyunk arra, hogy mások-máshol hogyan csinálják. Folyama-

tosan tájékozódunk, háttéranyagokat dolgozunk ki, továbbképződünk, hogy munkatársainkat hatékonyabban támogathassuk, és legyenek saját tartalékaink. Oktatási programjaink, képzéseink, tréningjeink modulárisan épülnek fel, hangsúlyosan kompetenciafejlesztésben gondolkodunk. Szakmai és szociális kompetenciák terén odafigyelünk a munkaerőpiac, a duális szakképzés és a közösségi lét, személyes boldogulás megkívánta ismeretek, képességek és attitűdök fejlesztésének komplex folyamataira, az eltérő élethelyzetekre, élethetőségekre, haladási utakra és ütemre.

Miért tartunk ki? Mert fontos nekünk a tanulók életképessé tétele, harmonikus, életképes felnőtt életre való felkészülésének támogatása. Ehhez elengedhetetlen iskolai sikeressége, tehetségét hasznosító, megélhetést biztosító szakmai életútja és önmaga megtalálása, elhelyezkedési esélyeinek bővítése. Mert nyitott, befogadó és elfogadó, pozitív klímájú és „gyermekbarát” intézményt építünk a benne résztvevők és a vele kapcsolatba kerülők számára egyaránt. Mert ma Magyarországon a diákok 30%-a túl korán hullik ki az oktatásból, s ezzel jelentősen csökken a munkával megszerezhető jövedelemre való esélye. Nem kizárólagos, de prioritást élvező célcsoportunk a máshol valódi esélyt nem kapó, a lemorzsolódott fiatalok köre, akik bármilyen okból is, de nem tudtak megmaradni a hagyományos oktatási rendszerben, és nem jutnak hozzá szükségletüket figyelembe vevő jóléti, szociális vagy lelki támogatáshoz, ellátáshoz. Nagy részben nincs mögöttük támogató családi háttér, vagy megtartó kortárs közeg sem.

Hiszünk a tehetség kísérésében, fejlesztésében, látjuk a művészetek érzelmi intelligenciára tett hatásait. Lehetségesnek és szükségesnek tartjuk a szociális kompetenciák tudatos fejlesztését. Felelősséget érzünk a jövő generációk sikerességéért és azért, hogy saját diákjainkat is érzékenyvé, fogékonyá tegyük a társadalmi környezetük iránti felelősségvállalásra, a társaik iránti szolidaritásra – hogy felnőttként ők már napi rutinként adhassák tovább a társadalmi felelősségvállalás kultúráját.

L. Ritók Nóra

Gyermekszegénység, szegregáció

A szegénységet sok mutatóval próbálják számszerűsíteni a különféle kutatásokban. Mindegy, milyen mutatókat nézünk ma, a lakhatási szegénység, a közmunkában foglalkoztatottak, a családból kiemelt, vagy a magántanulóvá váló hátrányos helyzetű gyerekek számát, a szegregált iskolákat, vagy az egészségügyi hálózat lefedettségét, esetleg a közműtartozásban érintetteket, vagy a szakképzettséggel nem rendelkező, sok esetben funkcionálisan analfabéta

felnőttek számát, a terheységmegszakításokét, a pedagógushiányt, vagy mást. A kép ugyanaz: Magyarország északi, keleti régióiban, és végig a határ menti széles sávban egészen Baranyáig, jellemzően halmozottan jelölik ki ezek a mutatók az elszegényedést, a leszakadást. A megoldáskeresés helyett a megszűről történő ítélezések, a személyi felelősség kizárólagossága jellemző. Miért nem tanulnak? Miért nem költöznek oda, ahol van munka? Miért szülnék annyi gyereket? Miért nem művelik a kertjüket? Miért nem teszik rendbe a környezetüket? Miért nem osztják be jobban a jövedelmüket? – záporoznak az ítéletet is magukba foglaló kérdések, mikor valahol szóba kerül a téma.

Tényleg csak ennyi? Kizárólag személyes döntés miatt alakult így ma ezeknek a családoknak a helyzete? Tényleg ők akarnak így élni? Ki hiheti ezt, hogy jó éhezni, fájni, sötét lakásban élni, egyik napról a másikra tervezni csak?

Nagy baj, hogy a többségi társadalom még mindig a 19. századi szegénységképet dédelgeti. A *kincskeresőkisködmönöst*, ahol a szegénység és a tisztesség együtt jár, hősi erény. De ennek romantikája nem értelmezhető a 21. században, ahol a mindent elsőprő üzenet ez lett: fogyassz! A többség azt várja a szegényektől, hogy a 21. századi jólét attribútumaira ne is vágyakozzanak, ne akarjanak tv-t, mobiltelefont, sportcipőt. Köszönjék meg szemlesütve, alázatosan, amit kapnak, mert a szegénynek így kell „viselkednie”, mit képzel, hogy olyan dologra vágyakozik, ami a „rendes” embereknek jár. Miközben rájuk ugyanúgy zúdulnak a fogyasztói társadalom hatásai, kivédhetetlenül. Ebben már nem lehet „tisztas” szegény valaki.

A helyzet, amiben ezek a családok élnek, generációk alatt alakult azzá, ami. Ma ez az egész egy olyan bonyolult problémahalmaz és meghatározottság, amiben a legkisebb most a személyes döntés kérdése. Sokkal inkább tetten érhető benne a generációk óta kezeletlenül maradt probléma, az átörökített szocializáció, a rendszer problémaérzetlen, a gondokat a szőnyeg alá söprő, a tényekről tudomást nem vevő magatartása, amiben a benne dolgozók éppúgy áldozatai ennek az egésznek, mint azok, akikre a munkájuk irányulna. Ebben pedig nem várható el már a saját akaratból történő kilábalás a bajból... mert az akarási képességét is felőrölte az a többirányú, negatív hatás, ami ellenére van a változásoknak.

Ma ezek a hatások együttesen már önjáróvá tették a problémát. Egyetlen területen beavatkozni teljesen fölösleges ráfordítás. Az amortizáló hatások rendszere pedig bonyolult, sokrétű, és ha az ember közlőről nézi és próbálja értelmezni, látja, minden, mindennel összefügg benne. A lakhatási szegénység, a 21. századhoz maximum a kártyás villanyórával kötődő házak. A bútorzat szegényes, a személyes élettér hiányzik (túl sokan élnek egyetlen szobában). A vizet az utcai kútról szerzik, néha több száz métert gyalogolva. Felbukkan

a mennyiségi éhezés, és általános a minőségi éhezés, a szénhidrátalapú, pörköltízű táplálkozás, amiből hiányzik a fehérje, és nem nyújt eleget a fejlődő szervezetnek. Ahol a jövedelem csak a hónap feléig elég, és nincs tartalék, ha beteg lesz a gyerek, és gyógyszerre van szükség. Ahol minden hónap hordoz nehézségeket, de a legkeményebb a tél..., amikor a nyomorúság halmozott problémái, a hideg, a megfázások még inkább nehezítik a túlélést.

Mindezek mellett ott van, amit a család ad: a beszélgetési, mesélési kultúra hiányát, a konfliktuskezelés rémes kommunikációját, sok helyütt családon belüli erőszakká fokozódva, a tanult tehetetlenség zsigeri beépülését: „majd megoldja más a bajt, mi nem vagyunk rá képesek, ülünk hát, és várunk, meg kérünk.” Minták a túlélésre: semmittevés a közmunkán, vagy épp az uzsora, a kriminalizáció. Ez az egyetlen, ott kifejlődött karriertörténetnek tűnik a gyerek számára. Ehhez nem kell tanulás. Elég csak „gyúrni”, és ha van erő, lesz pénz is.

Tud-e valamit tenni az intézményrendszer? Így, ahogy ma működik, biztosan nem. Már az óvoda sem képes eleget lefaragni a hátrányokból. Az iskola pedig? Nos, azt hiszem, a központosítással annak a lehetősége is elveszett, hogy megoldás körvonalazódjon. A helyi sajátosságok nem értelmezhetők ebben a rendszerben. (Az egyházi iskolák szegregáló hatására kialakult szegregálódott állami iskolák – a sajátos nevelési igényű (SNI) és a beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarokat mutató (BTM-es) gyerekek magas száma miatt – nem tudnak a központi oktatásszervezéshez és tananyagokhoz alkalmazkodni. Az elvárt szint alatt teljesítő iskolákban a mérések eredményei szerint is rossz a helyzet, ennél a valóság jóval rosszabb. E régiókban nem beszélhetünk az oktatás esélykiegyenlítő funkciójáról. A gyerekek alapkészséghiányosan kerülnek ki az általános iskolákból, és a középfokú képzés nem képes behozni a lemaradásokat. A szocializációs gondok kicsúcsosodnak, sok gyerek lesz magántanuló, és végképp elveszti a lehetőségét is annak, hogy más jövőképe legyen, mint ami-ben a szülei élnek. Marad ott, és adja ugyanezt át a gyerekeinek. A kör bezárul.

Az Igazgyöngy Alapítvány modelljében az a különleges, hogy helyi problématerképet készít, és minden elemére egyaránt próbál hatni. Nem hagyja, hogy az egyik hatás amortizálja a másikat. Pedagógiai eszközöket használunk, és a munkánk minden elemét áthatja a közösségfejlesztő szemlélet, a „képességtevés”. A három pillér, az oktatás (szociális kompetenciákat fejlesztő művészetoktatás, tanoda, ösztöndíjprogram, integrációs képességeket fejlesztő programok), a családgondozás-közösségfejlesztés (kríziskezelés, önfenntartó képességek fejlesztése, adósságkezelés, kiscsoportok és az asszonyközösség fejlesztése, felnőttoktatás, munkahelyteremtés társadalmi vállalkozásban), és az intézményrendszerrel való együttműködés (mediálás, részvételi demokrácia fejlesztése) egymással szorosan összefüggő elemekből áll.

Miben más a mi esélyteremtő, integrációs munkánk, mint az államé?

- Az Igazgyöngy minimum 20 évre tervez.
- Az állam 1-2 éves projektekben gondolkodik. Maximum egy választási ciklusban. Aztán „újratervezés”.
- Az Igazgyöngy komplex, összehangolt hatással dolgozik.
- Az állam egy-egy területre koncentrálna, aminek hatását a többi amortizálja.
- Az Igazgyöngy pedagógiai eszközöket használ, a közösségfejlesztésben, a közösség „képessé tevésében” gondolkodik.
- Az állam nem használ közösségfejlesztést. A hatósági eszközöket preferálja.

Az Igazgyöngy 20 évre tervezett pilotprogramja az idén a feléhez érkezett. Az eredményeink biztatók. Hisszük, hogy van kiút.¹⁵

Tóth Tamás Május

Három tézis a nyomorról – a MÁV-telepi iskola és a Hős utca kapcsán

A nyomor strukturális. Kísértet járja be Európát – a [nyomor] kísértete. Szent hajszára szövetkezett e kísértet ellen a [Birodalom] minden hatalma: a pápa és a királynő, Bill Gates és Mark Zuckerberg, a Nemzetközi Valutaalap és a Világbank, az Egyesült Nemzetek és a Kereskedelmi Világszervezet. A posztmodern globális kapitalizmus hatalmas látványainak fonákjára a példátlan gazdasági termelés és a globálisan szélesedő-mélyülő nyomor közötti ellentmondás rajzolja ki „posztmodern állapot” szellemét. A gazdasági fejlődés és a növekvő társadalmi egyenlőtlenségek korunk szurreális haláltáncát koreografálják, amelyet a szegénység elmélyülése és a felhőkarcoló paradéja, a szegénység által veszélyeztetett társadalmi rétegek tágulása és egyesek példátlan ga[rá]zdasági gyarapodása jellemez. A szélsőséges nyomor globalizációjának brutális és traumatikus valósága és a nélkülözés demokratizálódása egyre ellentmondásosabbá és nevetségesebbé teszi a politikai és gazdasági színjátékainkhoz kölcsönzött díszleteket. A Credit Suisse 2017-es globális vagyoni piramisa (2017, p. 21) alapján (érdemes a 2018-asat is szemügyre venni) 3,4 milliárd ember (a világ felnőtt lakosságának a 70,1%-a) a „vagyonpiramis” legalacsonyabb negyedébe (kevesebb mint 10 000 dollár értékű vagyon), míg 36 millió ember (a világ felnőtt lakosságának 0,7% -a) a piramis felső negyedébe tartozott (több mint 1 millió dollár értékű vagyon). A piramis felső negyedébe tartozó emberek együttesen 128,7 ezer milliárd dollár felett rendelkeznek, nevezetesen, a világ teljes

¹⁵ Tovább információ: <https://igazgyongyalapitvany.hu/>

vagyonának fele 36 millió ember (0,7%) “láthatatlan kezében” összpontosul. Ezzel szemben 3,4 milliárd ember a piramis legalján 7,6 ezer milliárd dollárral rendelkezik (a világ teljes vagyonának 2,7% -a). Az UNICEF egy 2000-ben publikált tanulmányában azt vizsgálta meg, hogy a GNP (bruttó nemzeti termék) hány százalékát kellene a gyermekszegénység felszámolására költeni az egyes OECD-tagállamokban. Az adatok megdöbbentőek: a legkevesebbet Svédországban kellene erre fordítani (a bruttó nemzeti össztermék 0,07 százalékát), a legtöbbet pedig az Egyesült Államokban (a GNP 0,66 százalékát). Magyarországon ez az adat 0,24 százalék volt 2000-ben¹⁶. Olybá tűnik tehát a kutatások alapján, hogy a gazdasági feltételek adottak az egyenlőtlenségek és a szegénység elleni küzdelem terén. Az Egyesült Nemzetek legfrissebb *Jelentés az emberi fejlődésről* kiadványa szerint azonban a globális és szélsőséges szegénységi ráta (a napi max. 1,90 dollárból életben maradni próbáló lakosság aránya) jelentős csökkenésének ellenére (ami az 1990-es 35% -ról a 2013-ban mért 11%-ra való csökkenés főleg a kelet- és dél-ázsiai szegénység csökkenése miatt) nem csak jó hírekkel szolgálhatunk¹⁷. A fejlődés ellenére továbbra is jelentős emberi nélkülözés tapasztalható. A világon kilenc emberből egy éhes, és három emberből egy alultáplált. (...) A nyomor strukturális és globális, sem nem egyéni, sem nem nemzeti. „A szegénység beleveri a szegény ember orrát a makroökonómiába” (Tamás, 2008). Összességében, a nyomor s az éhínség „nem tekinthető kizárólag nemzetállami aggályoknak; ezek globális aggályok.” (uo.) Az e problémák kezelésére szolgáló uralkodó megoldás azonban meglepően *profonegyszerű*: globális neoliberális kapitalizmus.

Az intézményi kirekesztés valójában intézményi berekesztés. A poszt-szocialista, félperifériás közép-kelet-európai “hibrid gettó” a Wacquant által leírt hipergettó és anti-gettó egyfajta elegye: a hipergettóra jellemző „ominpotens és mindenütt jelen levő rendőri- és büntető apparátusok”¹⁸, valamint az anti-gettóra jellemző „társadalmi igényeket kiszolgáló közintézmények” (uo., 5. o.) egyszerre jellemzőek a félperifériás hibrid gettóra. A mindenütt jelenlévő és mindenható intézményközi, intézmények által dominált karakter a fél-perifériás hibrid gettó megkülönböztető jegye. A városi szegregátum már nem a teljes izoláció mindennapi reménytelenségével néz szembe, hanem a rendőrállam és a civilek „szórakoztatóipari” tevékenysége által létrehozott perverz inklúzió hazug reményével. A városi gettó gyermeke mára több intézményi és szervezeti háló része, mint bármelyik jóllakott felsőbb osztály-béli nem-játszó nem-pajtása. A szegény gyerek mindennapjainak aktív részese: a rendőrség, a TEK,

16 Hegyi, G. (2001). Gyermekszegénység a gazdag országokban. *Eszmélet*, 13(49), 4–15.

17 Jahan, S. (2016). *Human Development Report*.

18 Wacquant, L. (2008). *Urban Outcasts: A Comparative Sociology of Advanced Marginality*. Cambridge: Polity Press.

a helyi NGO-k és civil szervezetek, a koreai katolikusok, a reformátusok, a cigánymissziósok, a kínai negyed nagyfőkései, a TV stábok és hasznot húzni vágyó politikusok, kutatók (mint én), a Jehova Tanúi, a művészek, az artisták, a zsonglőrök, az egyszeri fotográfusok, a sportegyesületek, a drogdílerok és kisárusok, kislevegyszatók és nagyterjesztők, a jogsegélyesek, a behajtók, a humánszolgáltató központ, a szomszédok kispolgári egyesülete, a családsegítő, a gyermekvédelmi, az állatvédelmi, a lakókörnyezet- és fenntarthatósági védelmi, a tűz és tartószerkezet védelmi, és így tovább. A városi nyomort ma már nem a nemtörődömség konzerválja, hanem a mindenütt jelenlévő intézményi felügyelet és kontroll, amelynek csak egy apró része az iskola.

Annak az illúzióknak vége, hogy az iskola felemel. Az oktatás kétségtelenül korunk egyik legjelentősebb „megaspektákuluma”. Grubb és Lazerson szerint az elmúlt évtizedekben az oktatásba vetett hitünk szinte vallásos jelleget öltött¹⁹. Az oktatás túlbecsült jelentősége és potenciálja miatt a szociális problémák kezelésében egyre nagyobb szerepet tölt be az iskola. Ez megjelenik egyrészt a „társadalmi problémák beiskolázásában”, azaz a társadalmi problémák felelőségének átruházásában az iskolára; másrészt megjelenik a társadalom „pedagogizálásában”, nevezetesen, hogy a nyugati államok elsődlegesen pedagógiai jellegűvé váltak. Az állam tehát nemcsak áthelyezi a társadalmi problémákat az iskolába, a tanárookra hárítva a felelőség terhét, hanem ugyanakkor maga az állam is pedagógiai formát ölt (gondoljunk például a hajléktalanság mint „tanult tehetetlenség” értelmezésére). Az oktatás és az iskola mára egy olyan megaspektákulummá vált, amely olyan gyógyírként jelenik meg, amit bármilyen társadalmi problémára felírhatunk. Azt is mondhatjuk, hogy ma az oktatás a nép ópiuma. Azt is látjuk továbbá, hogy a „tanulás” nyelvezete és tudományos szókincse „leuralta” a társadalmi kérdések problematizálását²⁰. (Smeyers & Depaepe, 2008) Ahogy Tomasz Szkudlarek írja: „*A tanulás ma már szinte bármire megoldás. A munkanélküliség, a nem megfelelő nyugdíjazás, a környezetszennyezés vagy a rossz egészségügyi szolgáltatások nem „egyszerűen” [politikai értelemben vett] közügyként merülnek fel, hanem olyan problémaként, amely egyéni tudatosságot, ismereteket, megfelelő hozzáállást, döntési kompetenciát és ön-menedzselést igényelnek. Számunkra, akik oktatással foglalkoznak, mindez szép és sok pénzt ígér; de az oktatás és az iskola felelőségének és lehetőségeinek messze meghaladja az épeszű határait...*”²¹.

19 Grubb, W. N., & Lazerson, M. (2006). The Globalization of Rhetoric and Practice: The Education Gospel and Vocationalism. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough, & A. H. Halsey (Eds.), *Education, Globalization and Social Change* (p. 298–308.). Oxford University Press.

20 Smeyers, P., & Depaepe, M. (2008). *The Educationalization of Social Problems*. (P. Smeyers & M. Depaepe, Eds.) (Educationa). Dordrecht: Springer Netherlands.

21 Szkudlarek, T. (2013). Introduction: Education and the Political. In T. Szkudlarek (Ed.), *Edu-*

Az oktatás túlzott mértékű meghatározása (azaz például a „politikai diskurzusokban” megjelenő, az iskolával kapcsolatos igények rendkívüli sokfélesége) az oktatási feladatok és felelőségek növekvő kakofóniájával trombitálja tele a tanárok füleit. De figyelembe véve a társadalmi problémák sűrűségét és mértékét (különös tekintettel a félperifériás városi nyomorra), az oktatás átalakító/felemelő potenciálja egyáltalán nem tűnik nyilvánvalónak, különösen azoknál az iskoláknál, amelyek a társadalom peremén dolgoznak. Esetükben az oktatási igények kakofóniája (az együttműködés, a gyermekközpontúság, a befogadás, a demokratikus oktatás, az interaktív tantermek, a társadalmi mobilitás ígéreteinek oktatásevángéliumai stb.) egy bohózzattá válik. A legújabb informatikai technológiáknak nincs semmi értelme, ha a gyerek otthonában amúgy kikötötték az áramot; a városi nyomornegyedben dolgozó alulfizetett tanárok szakmai fejlődése (professzionizálódása) egy naiv ábránd, amibe az oktatáskutatók oly szívesen hajszolják bele magukat; a kooperatív technikák biztos izgalmasok, feltéve, hogy a diákok nem hullafáradtak az éjszakai rendőri razzia miatt; és a demokratikus döntéshozatalt nem opció, ha a gyerek nincs a suliban, mert éppen kihallgatják, vagy a kistestvére vigyáz, míg egyedülálló anyukája munkáért könyörög valahol. A kérdés nem az, hogy a tanárok képesek-e vállukra venni a társadalmi problémák orvoslásának felelősségét, és megfelelni az oktatással/iskolával szemben támasztott követelményeknek. A kérdés sokkal inkább az, hogy a tanároknak meg kell-e felelniük az iskolával szemben támasztott igények kakofóniájának. A válaszom egyértelműen az, hogy *nem*; ehhez viszont radikálisan újra kell gondolni az iskola és a tanárok szerepkörét. Jelenleg ezzel kapcsolatos kutatásokban veszünk részt²².

Láposy Attila

Jogok és szabályozók – Gyermekjogok és az ombudsman

Érdemes mindenekelőtt néhány szót szólni a magyar ombudsman, az alapvető jogok biztosa funkciójának, illetve működésének alkotmányos körvonalairól. Különösen azért, mert az ombudsmani működés megértése nem mindig könnyű feladat, szemben a bíróságokkal vagy a hatóságokkal. Az ombudsmant nevezik többek mellett a nép ügyvédjének, vagy éppen a gyengék, kiszolgáltatottak védelmezőjének. Elsőre nehezen érthető, hogy miben áll ez a védelem, hiszen az alapvető jogok biztosa, az ombudsman „pusztán” ajánlásokat, javaslatokat fogalmaz meg abban az esetben, ha valamilyen alapjogi sérelmet észlel. Álláspontját nem tudja közvetlenül kikényszeríteni, nem bíróságol, nem semmisít

cation and the Political (pp. 1–14). Rotterdam: Sense Publishers.

22 Ld. még: Tamás, G. M. (2008, January 17). A szegénységről. *Népszava Online*.

megjogsértő határozatot, jogszabályt. Jelentéseiben helyett a meggyőzést tartja szem előtt, az alapjogi érvelés és különösen a nyilvánosság erejével dolgozik. A problémával szembesíti azt a hatóságot vagy közszolgáltatót – a legkisebb önkormányzati hivataltól kezdve a legnagyobb minisztériumig –, amelynek a tevékenysége, döntése vagy mulasztása alapjogot sért. Célkeresztjében van az összes packázó, időhúzó jegyző, aránytalan eszközökkel fellépő rendőr, emberi méltóságot sértő intézményvezető éppúgy, mint egy nagy rendszer átalakítást elhamarkodottan, jogállami szempontokat figyelmen kívül hagyva, végrehajtó kormányzati szerv. A probléma a nyilvánosság elé kerül, a hivatalok magyarázkodásra (legalább tiltakozásra), sőt tettekre kényszerülnek, ha minden jól megy, a probléma megoldódik: a hivatal időben döntést hoz, a rendőség elnézést kér, a szaktárca hasonló ügyben megfontoltabb lesz (ami egyben mutatja, hogy egyes ombudsmani eszközök inkább a jövőnek szólnak). Az ombudsman nem nyomozó hatóság és nem bíróság, nem igazságot tesz, nem a hatóság és az állampolgár vagy éppen a miniszter és civil jogvédők közötti konfliktus bírója. Vizsgálatai során viszont szándékoltn az alapjogok védelme iránt „elfogult”: nem vitatható ugyanis az, hogy a panaszos személy vagy szervezet minden esetben kiszolgáltatót a közhatalom gyakorlójának. A gyenge mindig védelemre szorul az erőssel szemben, nem pedig fordítva, ez könnyen belátható. Az ombudsmannak széles vizsgálati lehetőségei vannak, iratokat kérhet be, a helyszínen akár bejelentés nélkül szemlélhet, véleményt és álláspontot kérhet ki. A tisztességes eljárás a biztos esetében is azt kívánja meg, hogy mindig meghallgassa a hatóságot, aminek eljárását vizsgálja, már ha az hajlandó neki érdemi választ és magyarázatot adni. Egy jó ombudsman vizsgálati jelentésében nemcsak az alapjogi jellegű problémát tárja fel, hanem konstruktív javaslatokat is megfogalmaz, ha kell jogszabályok, ha kell, akkor a hatósági gyakorlat megváltoztatását kéri.

A civil jogvédők mindig és valamennyi ombudsman számára nem csupán panaszos ügyfelek, hanem természetes szövetségeseik, nélkülük jóval kevesebb panasz és jogos probléma kerülne a biztos elé. A civilektől érkező panaszok, legyen ez egy gyermekvédelemmel vagy hajléktalanok megsegítésével foglalkozó szervezet, sokak aggályait, félelmeit közvetítik. Olyanokét, akik bizalmatlanok, akik nem mernek szólni, akik közvetlenül még a hivatalig sem tudnak eljutni. A törvény számos olyan felelős feladatot ad a biztosnak a fogyatékosokkal élők ügyeitől kezdve a nemzetiségek védelméig, amelyhez nélkülözhetetlen a napi szintű kapcsolat és együttműködés. Mindez nem jelenti és nem is jelentheti azt, hogy a biztos a civil kritika „öntudatlan szócsové” lenne, akkor tesz lépéseket és intézkedéseket, ha azt maga is indokoltnak tartja, ez a szakmai felelőssége. Nem egyszer vitatkozik, jogos indulatokat hűt vagy

fórumot szervez az egyeztetéshez. Ha a panaszos érvei meggyőzőek a rendelkezésre álló információk alapján, akkor az ombudsman jogosult fellépni az érdekében. Akkor eljön a jogállami „harang félreverés” kötelessége.

A nyilvánosság eléréséhez a biztos számára nem elég a jelentés kiadása, a biztos honlapon való megjelentetése, hanem annak határozott kommunikációja is szükséges. El kell ugyanis kerülni a félreértéseket. Nem kötelessége a biztosnak, de a jelentés kiadása és annak nyilvánosságra hozatala között időt szokott hagyni, éppen annak érdekében, hogy az érintett szervek korrekt választ adhasanak. Lehetnek azonban olyan szituációk, amikor nem lehet udvariasan várni, mert a jogsérelem súlya, mértéke ezt nem engedi. Máskor viszont a felfokozott politikai mellézköngék után érdemes várni a „konyhakész” jelentés kiadásával. Ez azonban nem változtat az ügy érdemén, eseti mérlegelést igényel. Az ombudsman számos esetben a gyengék, kisebbségben maradt jogainak szószólója, például azé a mozgássérült fiatalé, aki nem jut be a hivatalba, vagy azé az idős emberé, akit emberhez méltatlan körülmények közt látnak el egy otthonban. Az ombudsman fellépései nem mindig találkoznak a többség véleményével, aktuális hangulatával. A biztos azonban nem is politikai népszerűsége „hajt”, hanem alkotmányos alapfeladatának akar megfelelni. Ha arra van szükség, akkor „érzékenyít”, a gyengék nézőpontjára hívja fel a többség figyelmét. Az is fontos, hogy az ombudsman intézkedései a mindenkori kormányzat kritikái is egyben. Ez óhatatlan, hiszen az állami végrehajtó hatalom felett az adott Kormány diszponál. Egy bölcs kormányzat az ombudsmant sosem ellenségének, hanem inkább élő lelkiismeretének tekinti, amely véleményét akár vitathatja is, de működését tiszteletben tartja. Az ombudsman akkor tud működni, ha a hozzá forduló panaszos állampolgárok megbíznak benne, ha tudják, hogy ügyük körülményeitől függően segítségre, vagy ha arra nem, tájékoztatásra számíthatnak.

Az Alaptörvény külön is rögzíti, hogy minden gyermeknek joga van a megfelelő testi, szellemi, erkölcsi fejlődéshez szükséges védelemhez és gondoskodáshoz. A gyermeket főszabályként minden olyan alapvető jog megilleti, mint bármely más (felnőtt) embert, de ahhoz, hogy a jogok teljességével képes legyen élni, biztosítani kell számára az életkorának megfelelő minden feltételt a felnőtté váláshoz. Erre tekintettel kifejezetten a gyermekek jogaként rögzíti a törvény a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges védelemre és gondoskodásra való jogot. E védelemre és gondoskodásra a gyermek mindenkivel szemben igényt tarthat. Ennek megfelelően a gyermek szülei, családja, az állam és a társadalom valamennyi tagja is köteles a gyermek jogait tiszteletben tartani, és a társadalom fennmaradásának zálogaként biztosítani számára a megfelelő fejlődéséhez szükséges feltételeket. A gyermekek véde-

lemhez és gondoskodáshoz való joga az állam kötelességét alapozza meg a gyermek személyiségfejlődése intézményes védelmére. A gyermek, mint az alapjogok alanya oldalán az életkorból adódó hátrányokat az állam oldaláról az az intézményvédelmi kötelezettség egyenlíti ki, hogy az államnak aktívan kell cselekednie a gyermekek alapvető jogainak előmozdítása, érvényesülése és védelme érdekében. E tételt megtaláljuk az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye preambulumban, amely rögzíti, hogy a gyermeknek, figyelemmel fizikai, szellemi érettségének hiányára, különös védelemre, gondozásra van szüksége, nevezetesen megfelelő jogi védelemre, születése előtt és születése után egyaránt. Az Egyezmény egyik központi elvárása (ennek nyomán a magyar jogi szabályozás része), hogy minden, gyermekekkel kapcsolatba kerülő intézményt, hatóságot a gyermek legjobb érdekének megfelelő eljárásra, illetve döntésre köteles.

A gyermeki jogok érvényesülése feletti őrködés, a jogi és nem jogi eszközök segítségével végzett jogvédelem a törvény által elismerten is a biztos egyik első helyen kiemelt kötelessége. Eszerint a biztos tevékenysége során – különösen hivatalból indított eljárások lefolytatása révén – megkülönböztetett figyelmet fordít a gyermekek jogainak védelmére. A biztos a tudomására jutó, a gyermekek alkotmányos jogait érintő visszaéléseket kivizsgálja és orvoslásuk érdekében általános vagy egyedi intézkedéseket kezdeményezhet. Emellett a nyilvánosság használata – mint az ombudsman intézmény egyik „legerősebb fegyvere” – proaktív jogvédelmi eszközként hagyományosan nagyobb hangsúlyt kap a gyermeki jogok védelmének terén. Jelen beszámoló a gyermeki jogok védelmével kapcsolatos ombudsmani tevékenységet elsődlegesen az egyedi és stratégiai, panaszalapú és hivatalból elrendelt vizsgálatok tükrében kívánja bemutatni, emellett szólni kíván a biztos jogon kívüli eszközeivel végzett munkájáról is. A gyermeki jogok védelme ugyanakkor igen tág terület, ami nemcsak a szűken vett gyermekvédelmi intézményeket és rendszert, hanem a közoktatást, a felsőoktatást, az egészségügyet is érinti. A továbbiakban az oktatás világára szűkíteném a gyermekjogi perspektívát.

Az Alaptörvény értelmében minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez, ezt a jogot pedig az állam a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők törvényben meghatározottak szerinti anyagi támogatásával biztosítja. Az alkotmánybírói gyakorlat szerint az oktatáshoz való jog akkor valósul meg a felsőfokú oktatásban, ha az mindenki számára képességei alapján hozzáférhető, továbbá az oktatásban részesülők anyagi támogatást kapnak. Az államnak

a felsőoktatással kapcsolatos feladata, hogy a tanuláshoz való jog objektív, személyi és tárgyi előfeltételeit megteremtse és azok fejlesztésével e jogot igénye szerint bármely, a felsőfokú oktatásban való részvétel szempontjából megfelelő képességekkel rendelkező polgár számára biztosítsa. A biztosnak az oktatást érintő ügye vizsgálata során figyelemmel kell lennie arra, hogy az egyes oktatási intézmények eljárásával, tevékenységével kapcsolatban az elé kerülő ügyek jelentős részében nem az oktatásban vagy a felsőoktatásban való részvételhez való jog sérül, hanem tipikusan más jogok vagy a jogállamiság elvével összefüggő követelmények. Nem hagyható az sem figyelmen kívül, hogy a közoktatás és a felsőoktatás legfontosabb szereplői gyermekek, fiatal felnőttek, akik esetében az alapjogok érvényesülése különös jelentőséggel bír.

A gyermekjogi, oktatási tárgyú ombudsmani vizsgálatok közül kiemelkedik az, amelyikben a 2017-es szakgimnáziumi érettségi lebonyolításával kapcsolatos visszasságokat vizsgálta átfogó módon a biztos. A vizsgálat feltárta: az érintett tanulók jogait, a jogbiztonság elemi követelményeit sértette, hogy jelentős késsedelemmel léptették hatályba a 2017-es szakmai érettségi vizsgatárgy követelményeit. A részletes vizsgálati jelentésében az ombudsman az emberi erőforrások miniszterét a jövőre nézve a kellő felkészülési idő érdemi biztosítására, valamint a tanulók alapvető jogainak tiszteletben tartására kérte fel. Nem találta ugyanis elfogadhatónak az ombudsman, hogy az ágazati szakmai érettségi vizsgatárgy követelményeit a felkészülési időszak végén, ennyire késsedelmesen adták ki, ami szerinte a következményei folytán a hozzáférhető felsőoktatáshoz való jogot sértette. A jelentésben arra is rámutatott, hogy a sajátos nevelési igényű érettségizőket megillető mentességek, kedvezmények a vizsgák során – az ágazati szakmai érettségi vizsgatárgy tekintetében – nem érvényesülhettek egyértelműen.

Az átfogó vizsgálatok mellett nem maradtak el az egyedi panaszügyekben folytatott vizsgálatok sem. Egy ilyen tipikus eset volt az az ügy, amelyben az ombudsman egy fővárosi középiskola által elkövetett súlyos mulasztásokat sérelmező panaszbeadványt vizsgált. Ennek során feltárta, hogy a jogbiztonság követelményét, a tanulói és szülői jogok érvényesülését egyaránt sértő, tartósan fennálló visszasságok jellemzik a panasszal érintett budapesti gimnázium működését. Kiderült, hogy rendszerszinten merülhetnek fel aggályok a közérdekű adatokhoz való hozzáférés során, az irányadó jogszabályi rendelkezések pedig nem biztosítanak kellő garanciát a tanulói és a szülői kérelmek elbírálására, ezért az ombudsman – a gimnázium és annak fenntartója mellett – a szaktárca és az adatvédelmi hatóság intézkedését is kérte. Egy másik esetben az ombudsman egy magántanulói státusz iránti szülői kérelem iskolai elbírálását tekintette át. Egy panaszügyben megállapította,

hogyan az iskola igazgatója és az egyházi fenntartója jogsértő módon járt el egy magántanulói státusz iránti szülői kérelem elbírálása, illetve a jogorvoslati eljárás során. Az ombudsmani vizsgálat feltárta, hogy aggályok merülnek a gyámhatósági véleményadásra vonatkozó rendelkezések egyértelműsége, és a református egyház fenntartásában működő iskolák döntéseit sérelmező jogorvoslati kérelmek elbírálásának szabályai kapcsán.

Az ombudsmanhoz számos olyan panaszbeadvány érkezik évek óta, amely a törvényi meghatározással a sajátos nevelési igényű, illetve beilleszkedési és magatartászavarral küzdő gyermekek oktatását, nevelését és fejlesztését kifogásolta. Látható, hogy a leterhelt oktatási rendszer nagyon nehezen tud megbirkózni az „átlagostól” valamilyen módon eltérő gyermekek oktatásával. Az egyik friss, kiemelhető ügyben a biztos az iskolaérettség megállapítására irányuló szakértői bizottsági eljárások elhúzódnásának okait igyekezett feltárni. Arra jutott, hogy az óvodás gyermekek iskolaérettségét megállapítani hivatott szakértői eljárások jelentős elhúzódnásához vezetnek a szabályozás ellentmondásai és hiányosságai, a jogi bizonytalanságok pedig oda is vezethetnek, hogy a szülőket indokolatlan gyámhatósági procedúrának teszik ki. Az ombudsman jelentésében több ajánlást is megfogalmazott a szaktárca és a hatóságok számára is.

Ezekből a példákban is látható, hogy mind az egyedi ügyekben, mind pedig az átfogó, rendszer-vizsgálatok esetében nagy jelentősége lehet egy ombudsmani vizsgálatnak, annak dacára, hogy a jelentések mögött nincsen direkt jogi kényszerítő erő. A gyermekjogi, oktatási tárgyú ügyekben és problémák esetén a hiteles tematizálás és figyelemfelhívás is kellően hatékony, eredményes lehet.

Németh Barbara

Felnőtt-gyermek kommunikáció a gyermekjogok érvényesüléséért – kis útmutató²³

Milyen jogai vannak egy gyereknek? A gyermekjogok az esélyekről és a gyerekek szükségleteiről szólnak. Azokól az egyetemes feltételekről, amiket minden 18 év alatti számára biztosítani kell ahhoz, hogy testileg, lelkileg, szellemileg egészségesen fejlődjön. Minden gyereknek ugyanolyan jogai vannak. Ezeket az ENSZ Gyermekjogi egyezménye sorolja fel. Joguk van például ahhoz, hogy megvédjék őket az erőszaktól, megkülönböztetéstől, hogy figyelembe vegyék a véleményüket és az ő legfőbb érdeküket. Elsősorban a szülők felelőssége,

23 Az előadó megnyilatkozásában a gyermekjoggal összefüggő kommunikációs normákat és metodikákat foglalta össze – mintegy felhívásszerűen. Ezen útmutató leglényegesebb mozzanatait idézzük fel a konferencia-összefoglaló zárásaként (a Szerk.).

hogy gondoskodjanak a gyerekekről, és segítsenek a jogaik érvényesülésében. Az államnak is mindent meg kell tennie ezért. A gyerekek jogairól többnyire akkor esik szó, ha egy gyereket bántalmaznak, bűncselekmény történik, konfliktusos a válás vagy jogvédők kampányolnak a diszkrimináció, szegregáció ellen. A gyerekek jogait elsősorban nem a jogászok és érdekvédő szervezetek tudják megvédeni, hanem a szüleik. A jogok jelen vannak a család hétköznapijaiban, a játékban, a neten, a házi feladatokban, a fegyelmezésben. Ha megismerik őket a gyerekek, könnyebben válnak tudatos, felelős és másokat tisztelő személyekké.

Az alábbiakban arról osztanék meg néhány gondolatot, miképpen segíthetik a szülők, a nevelők, gyermekeik, növendékeik és saját maguk gyerekjog-tudatosabb létét, magatartását, kommunikációját.

A gyerekjogokról beszélgetni annyi, mint a gyerekedről beszélni. Ehhez találj időt és mutasd meg, hogy fontos neked, hogy mi történik az életében. Nem száraz jogszabályokat kell átadnod. Nem az védi meg a gyereked, ha fel tudja sorolni a Gyermekjogi Egyezmény összes cikkét, hanem ha biztos lehet abban, hogy megfelelő figyelmet kap. Hagyd, hogy végig mondja, segítsd kérdésekkel, fejezd ki, hogy érdekel, amit mond. Úgy mondd el a véleményed, hogy „nem húzod le” az övét, tanítsd meg neki, hogy rendben van az, ha valamilyen nem értetek egyet. Kérdezd meg a gyereked, hogy mit szeretne tőled: tanácsot, segíteni megoldani, vagy kezelni egy helyzetet vagy érzéseket, vagy csak annyit, hogy meghallgasd...

A jog nem jelenti azt, hogy a gyerek bármit megtehet. Beszélgessetek arról, hogy mivel jár, ha minden gyereknek egyformán joga van elmondani a véleményét és biztonságban lenni az erőszakkal szemben. A gyerekjogok a kölcsönösségre, elfogadásra tanítanak. Mások jogainak tisztelete jelöli ki azt a határt, ahol a mi kötelességeink húzódnak. Azok a gyerekek, akiknek szülei a kötelességek helyett egymás tiszteletére helyezik a hangsúlyt, sokkal könnyebben elfogadják a szabályokat. Ha a gyereked megismeri a jogait, neked nem lesz kevesebb. A saját tekintélyedet nemhogy rombolod, hanem építed. A jogok ismerete növeli az együttműködést, a kölcsönös tiszteletet és mélyebb elfogadáshoz vezet.

Legyél pozitív és segítsd élni a jogaival. A gyerekjogok nemcsak az erőszakról, kizsákmányolásról vagy dolgozó gyerekekről szólnak. A gyerekeknek joga van ahhoz, hogy kibontakoztassa a tehetségét, találkozzon a barátaival, információt szerezzen, részt vegyen az életében fontos döntésekben és megvalósítsa az ötleteit. A gyerekeknek aktív szerepük van jogaik érvényesítésében. Ne csak arról beszélj, hogy mi nem megengedhető vele szemben, hanem támogasd abban, hogy megtanuljon élni a jogaival...

Erősítsd meg érzéseiben, ha a gyerekedet valami sérelem érte! Bizonyára ismerős a helyzet, mikor a gyereked kétségbeesve meséli, milyen igazságtalanság történt vele. Büntetésből az egész osztállyal dolgozatot írtatok, belenéztek az üzeneteibe vagy kivételezett mással az edző. A legtöbb gyerek nagyon hálás azért, és ez jó kapcsolatépítő is, ha meghallgatják és elismerik a sérelmüket és érzéseiket. Kérdezd meg a gyereked, neki mi a fontos. A gyerekek a legnagyobb szakértők az életükben, értékes szempontokat tudnak hozzátenni azokhoz a beszélgetésekhez, ami őket érinti. Fontos, hogy számukra releváns és érthető ismereteket kapjanak. Figyeld meg, mikor nyitott a gyereked a beszélgetésre. Ez lehet utazás vagy főzés közben, lefekvés előtt. Biztosítsd, hogy nyugodtan kérdezhet és nincs rossz gondolat...

Ne gondold, hogy még nincs kész arra, hogy éljen jogaival, nem értené meg őket, vagy elsőként tanulja meg tisztelni azokat. A gyerekek a saját jogaik tiszteltén keresztül tanulják meg mások jogainak tiszteletét. Már óvodás korban is lehet beszélgetni velük saját élményeiken keresztül, később pedig fokozatosan lehet nyitni a fókuszot...

A gyerekjogok érvényesülése nem jutalom vagy kiváltság, nem függ a kötelességek teljesítésétől, és nem lehet feltételekhez kötni. Minden gyereket egyformán megilletnek, akkor is, ha nem írták meg a házit vagy elkövettek valamit. Emlékezz arra, hogy a jogaikat nem tőled kapják, tőlük elidegeníthetetlenek.

Legyél hiteles! A gyerekek mintakövetéssel tanulnak. Mutass példát azzal, hogy tiszteled a gyereked jogait, nem ütöd, nem alázod meg, és komolyan veszed a véleményét. A szülőség nem szerep, hanem kapcsolat. Mutasd meg magad, beszélj az érzéseidről, a napodról, a nehézségekről.

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy ifjúságsegítő képzés. Ez a (szak)képzés 2003-ban indult és a 2016-os közösség-szervező BA képzésbe történő dicstelen beolvadásáig jelentette az ifjúságsegítők formális szakmai oktatását. Ez idő alatt majd 5000 hallgató került kapcsolatba a képzéssel.

Jelen kötet a magyarországi ifjúságsegítő képzés másfél évtizedének állít emléket. Szakmai tanulságul kíván szolgálni az ifjúságügyhöz kapcsolódó felsőoktatási programokhoz, mementóként ahhoz, hogy egy – Európa szerencsésebb felében működő – képzés magyarországi mását hogyan lehet elsorvasztani. Legfontosabb tanulságaként mégis egy, a jövőben újra létrejövő ifjúságsegítő képzésnek kíván alapot biztosítani.

A kötetben igyekszünk képet rajzolni részben az európai ifjúságsegítő (youth worker) képzésekről, részben pedig a magyarországi ifjúságsegítő képzés történetéről. Régi vita, hogy a képzés elsősorban szociális vagy inkább pedagógiai relevanciával bír, e dilemmáról két fejezet is szól. Bemutatjuk a másfél évtized képzéseinek hallgatói szerkezetét, képzőhelyeit és szakmai fórumait. Helyet kap hét ifjúságsegítő "képző-fellegvár" képzési koncepciója.

Mindez ki is jelöli azt a kört, akik számára kiadványunk készült: közös gondolkodásunkban – melyhez e kötet vitaindító alapot szolgáltat – az ifjúságsegítő szakképzés egykori hallgatói mellett azok volt oktatóira, szervezőire, tankönyvszerzőire, a társszakmák képviselőire, illetve a nagyobb befoglaló diszciplínák (elsősorban a szociális és pedagógiai szakmák) szakembereire számítunk.