



IUVENIS

Ifjúságszakmai konferencia

Konferenciakötet



2017

IUVENIS IfjúságSzakmai Konferencia

2017. Szeptember 29.

KONFERENCIAKÖTET

Kiadó: Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, ISZT Alapítvány



ISBN 978-963-12-9376-0

Szerkesztette: Horváth Ágnes – Nagy Ádám – Szeifer Csaba

Tördelés: Kreativity Kft.

Támogatók

Bolyai János Kutatási Ösztöndíj

Nemzeti Együttműködési Alap (ISZT Alapítvány)



Nemzeti
Együttműködési
Alap

SZÉCHENYI



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 valósul meg.

©2017 – Minden jog fenntartva!



TARTALOM

Előszó	6
PLENÁRIS ELŐADÁSOK	7
Székely Levente: A magyarországi ifjúságról – helyzetkép és rendszerszintű változások	9
Hollós József: 50 év ifjúsági munkája Ausztriában	30
SZEKCIÓÜLÉSEK	35
Ludányi Ágnes - Pacsuta István: Eger város fiataljainak mentálhigiénés állapota	36
Hadnagy József: Virtuális közösség, és ami mögötte van	45
Pacsuta István: Egy kvalitatív értékvizsgálat tapasztalatai	60
Lőrincz Andrea: Az otthonból az otthonról	73
Karlowits-Juhász Orchidea: „Az élet úgy jó, ha fáj”	89
Flach Richárd: Az önsértés és a személyiség fejlődésének sajátosságai, valamint a segítségnyújtás lehetőségei	109
Arany Zsuzsanna – Egervári Dóra: Az információs műveltség fejlesztési lehetőségei a gamifikációval	125
Horváth Ágnes: A közösségszervezés alapszak, mint az ifjúságsegítő képzés utóda	147
Rácz Andrea: Gyermekvédelemben nevelkedett gyermekeket és fiatalokat célzó innovatív programok	161
Juhász Klaudia - Schmidt Richárd: A fővárosi és a vidéki ifjúsági közösségi munka specifikumai a közép-magyarországi ill. a dél-dunántúli régióban előforduló gyakorlatok összehasonlítása tükrében	175
Monostori Éva: Három a magyar igazság és egy a ráadás	195
Csorba-Simon Eszter: Biblioterápiás csoportok a Fiatalokért Központ Bűntetés-végrehajtási Intézetében és a szigetvári lakóotthonban.	209
Szeifer Csaba: A könyvtár, mint (ifjúsági) közösségi tér	220
Orosz Gabriella: Projektek a hátrányos helyzetű fiatalok nevelésében - Nemzetközi összehasonlítás	228
Varga István: A fiatalok bűnelkövetőkkel folyó segítő munka magyarországi kezdetei	248



ELŐSZÓ

Mély meggyőződésünk, hogy egy egyetemnek – bármilyen frissen is alakult – egyetemként kell viselkednie, s az egyetemi lét a kutatások és disszeminációjuk nélkül elképzelhetetlen. Ezért a kecskeméti Neumann János Egyetem IUVENIS Ifjúságsszakmai Műhelye és az Ifjúságsszakmai Egyeztető Tanácskozás – megragadva az alkalmat az ifjúságügy szakmakénti demonstrálására és kiegészítve az ÖSSZEBESZÉLÜNK - Ifjúságügyi Kongresszus meghívásos jellegét – Ifjúságügyi Konferencia összehívását kezdeményezte.

A konferencia nyíltan meghirdetett, előadói jelentkezésre és szakértői bírálati rendszerre alapuló szakmai és társas esemény volt. Céljaként azt jelöltük meg, hogy egyszerre adjon teret az ifjúságtudomány és -szakma legújabb szociológiai, szociális munkabeli, politológiai, pedagógiai stb. megalapozottságú eredményeinek bemutatására, megvitatására és a szakemberek kötetlenebb, társas eszmecserejére. Az ifjúsági szakmába ugyanis beleértjük a szociálpedagógia, szabadidő-pedagógia, ifjúsági szociális munka, ifjúságpolitika-politológia vonatkozó tudományos eredményeit, illetve az ifjúsággal foglalkozó bármely más részdiszciplínát.

A konferencia majd 100 résztvevőjét anonim módon megkérdeztük az általuk tapasztaltakról. Az ötfokú lineáris skálán a szakmai színvonalat 4,6-ra, a rendezvény előkészítését és lebonyolítását ugyancsak 4,6-ra a rendezvény kiegészítő elemeit ismét csak 4,6-ra értékelték a résztvevők. A rendezvény megjelenítése 4,4-et kapott, s összességében 4,3-as értékelést kaptak a szervezők.

Reméljük, hogy mind az előadóknak, mind a résztvevőknek izgalmas szellemi kalandot és tartalmas élményt nyújthattunk. E kötetben adjuk közre az elhangzott előadások írásos formáját.

Horváth Ágnes, Nagy Ádám, Szeifer Csaba

/A konferencia szervezőbizottsága/

Programbizottság: Horváth Ágnes, Kárpáti Árpád, Murányi István, Nagy Ádám, Oross Dániel, Rigó Róbert, Székely Levente, Trencsényi László.





PLENÁRIS ELŐADÁSOK





SZÉKELY LEVENTE: A MAGYARORSZÁGI IFJÚSÁGRÓL – HELYZETKÉP ÉS RENDSZERSZINTŰ VÁLTOZÁSOK

BEVEZETÉS, AVAGY MIÉRT NEHÉZ TISZTÁN LÁTNUNK

Általában elmondható, hogy a társadalom fiatalokkal kapcsolatos hétköznapi megközelítését erős érdeklődés jellemzi, sokszor sommás megállapításokkal tarkított értetlenség és rendszerint aggodalom kíséri. Gyakran a hétköznapitól lényegesen különböző tudományos megközelítésből fakadó következtetések is lehetnek – a hétköznapi érdeklődéshez és megítéléshez hasonlóan – szélsőségesek. Prensky (2001) például digitális bennszülöttekről beszél, akik egyértelmű nyertesei az információs társadalom korszakának szemben az idősebb generációkba tartozó digitális bevándorlókkal. Zimbardo (2016) ugyanakkor erősen pesszimista 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 nemzetközi szakirodalomban két olyan elméleti keretrendszer formálódott az elmúlt évtizedekben, amelynek értelmezési kereteket biztosítottak az ifjúsági vonatkozású elméleti munkákhoz, empirikus kutatásokhoz és köztük a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokhoz. Ez a két kiemelt tematika az élethelyzet bemutatásán alapuló „átmenet” diskurzusa és az életmódot középpontba helyező ifjúsági „kultúra” diskurzusa (Szanyi, 2016). A nemzetközi diskurzusokba többé-kevésbé illeszkedő vagy onnan táplálkozó, de kifejezetten magyarországi vonatkozású narratívák közül Nagy és Tibori (2016) szerint három fontosabb emelhető ki: az ifjúsági korszakváltás elmélete (Gábor, 2006), az ifjúságügy narratívája (Nagy, 2013a) és az új csendes generáció paradigmája (Székely, 2014).



Az elméletek és kritikájuk azt mutatja, hogy ezekkel a modellekkel teljes körű, magyarázó leírását adni az elmúlt évtizedeknek nem lehetséges, ugyanakkor mind-egyik alkalmas eszköze annak, hogy a magyarországi fiatalokról átfogó képet alkothassunk (Nagy – Tibori 2016).

RENDSZERSZINTŰ VÁLTOZÁSOK ÉS HELYZETKÉP

Az elmúlt negyedszázadban Magyarországon három jelentős rendszerszintű változás ment végbe, amelyek alapvetően átalakították a fennálló viszonyokat. Ez a három rendszerszintű változás a rendszerváltás, a globalizáció és az információs társadalom paradigmája. Ezek a rendszerszintű változások önállóan is erős narratívát jelentenek, bár a hangsúlyaikban más-más területeket nagyítanak ki, de – és ezért tekinthetők rendszerszintűnek – egyaránt értelmezhetők gazdasági, társadalmi és kulturális vonatkozásban.

A gazdasági alrendszer tekintve a rendszerváltás a szocialista tervgazdaság helyett a kapitalista modellt hozta, a globalizáció a globális viszonyokba való betagozódást, míg az információgazdaság, az információalapú termelés és fogyasztás logikáját. A társadalmi struktúrát tekintve a rendszerváltás a társadalmi különbségek növekedését, az új gazdasági elit kiemelkedését és más csoportok tartós leszakadását, a globalizáció az önmagukban létező közösségek megszűnését, népeségmozgásokat hozott, míg az információs társadalom a nem lokalitáson alapuló közösségek szervezése mellett, a meglévő törésvonalakon új, digitális megosztottságokat épített. A kulturális alrendszerben a rendszerváltást követően kiépültek a demokratikus folyamatok, megerősödtek a fogyasztói társadalom értékei, a globalizáció a neoliberalizmus ideológiáját terjesztette ki, az információs társadalom paradigmája a digitális kultúra megjelenéséhez vezetett.

Az elmúlt negyedszázad magyarországi ifjúságkutatásai történetében a nemzetközi ifjúsági célcsoportokra vonatkozó kutatási programok mellett (pl. HBSC; PISA; ESPAD) kétségtelenül a legjelentősebb kezdeményezés az ezredfordulón indult nagymintás ifjúságkutatás (Ifjúság2000, 2004, 2008, Magyar Ifjúság 2012, Magyar Ifjúság Kutatás 2016). A – 2012 óta a Kutatópont által gondozott – 8000 15-29 éves fiatal megkérdezésével készülő kutatássorozat különlegessége, hogy igyekszik az ifjúsági életszakasz releváns témáit a lehető legszélesebb és legrészletesebb módon tárgyalni, képessé tenni a trendek vizsgálatára és az aktualitások azonosítására egyaránt. Mindez azt jelenti, hogy a magyarországi nagymintás ifjúságkutatások egyedülálló empirikus alapot jelentenek bemutatni az ezredforduló óta eltelt évek változásait.



A rendszerváltás hatásai

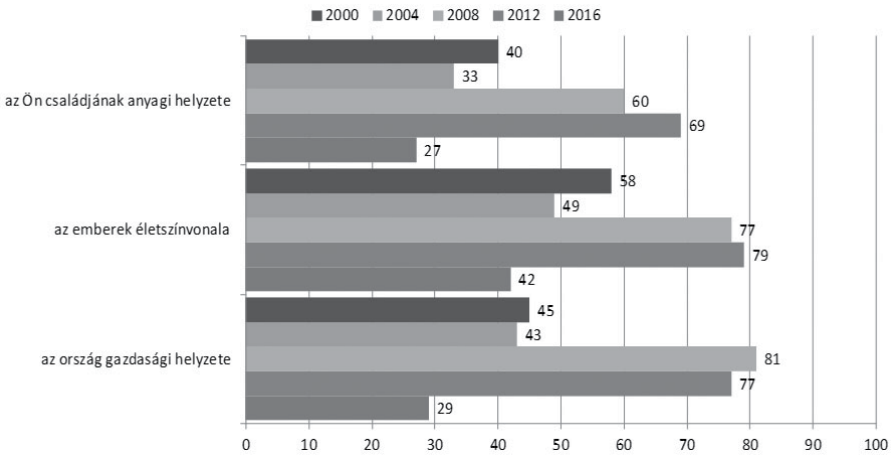
Magyarország és a volt szocialista országok számára a rendszerváltás megrengető erejű sokként hatott, amely a makrofolyamatokat és a mindennapi élet mikroterületeit egyaránt átalakította. A gazdaság szerkezetváltása a munkaerő kapitalista kihasználása a teljes foglalkoztatás megszűnését, a keresetek reálértékének csökkenését, a munkanélküliség állandósulását hozta magával. A rendszerváltás és az azt követő néhány év munkapiaci sokkja, ahol közel másfél millió munkahely szűnt meg, a munkaképes korúak közül a legidősebbeket és legfiatalabbakat érintette leginkább. Így az ifjúság nagyobb részének a rendszerváltás nem lehetőséget, hanem további nehézséget hozott. Nem elsősorban az 1989-1990-ben zajló szerkezetváltás oka az ifjúság problémáinak, hanem már az államszocializmus utolsó évtizedében kiteljesedő gazdasági válság, illetve az állam esélyteremtő funkciójának csökkenése, ezáltal a családi erőforrások nagyobb szerepével a különbségek növekedése. A rendszerváltás ifjúsága forráshiányos szocialista oktatási rendszerben tanult és szerezte meg végzettségét, majd tapasztalta meg a kapitalista munkanélküliséget a teljes társadalom átlagán felüli mértékben. Összességében Gázsó és Laki (2004) szerint az újkapitalizmus egyik legnagyobb vesztese az ifjúság lett, amelyet az ifjúsággal foglalkozók általában megerősítenek.

Az első nagymintás ifjúságkutatás adatbázisán végzett, az ezredforduló ifjúságának rétegződését bemutató munkában a rendszerváltozás hatásai állnak középpontban. A klaszteranalízis segítségével megalkotott csoportok három rétegbe sorolhatók, amelyek a rendszerváltás hatásai szerint különböztethetők meg, nyertesekként, köztes helyzetűekként és vesztesekként azonosíthatóak. A csoportosításból kiderül, hogy a lakóhely urbanizáltsága fontos paraméter, a falvakban élő fiatalok gyakran kerültek a vesztesek közé (deprivált falusi férfiak; perspektíva nélküli falusi tanulók; hagyománytisztelő, deprivált falusi nők; perspektívátlan, pénzhajhász falusi férfiak; tradicionális, vallásos falusi nők).

Összességében a nagymintás ifjúságkutatások tapasztalatai azt mutatják, hogy a 15–29 évesek tartósan negatívan ítélik meg „az elmúlt évtized” történéseit. Igaz ez mind a család, mind általában a társadalom tekintetében, de így van ez az ország gazdasági helyzetével kapcsolatban is. A 2000 és 2012 között felvett négy hullám adataira tekintve láthatjuk, hogy az évtizednyi távolságban a rendszerváltástól a millennium idején az ország gazdasági helyzetét majd' minden második (45%) fiatal, általában az életszínvonalat hattizedük (58%) látta negatívan a tíz évvel azelőttivel összehasonlítva. A gazdasági helyzet javulásának, az uniós integráció megvalósulásának nyomait láthatjuk a 2004-es javuló adatokban, a kiábrándultságot és a globális pénzügyi majd gazdasági válság hatásait a 2008-as és a 2012-es ada-

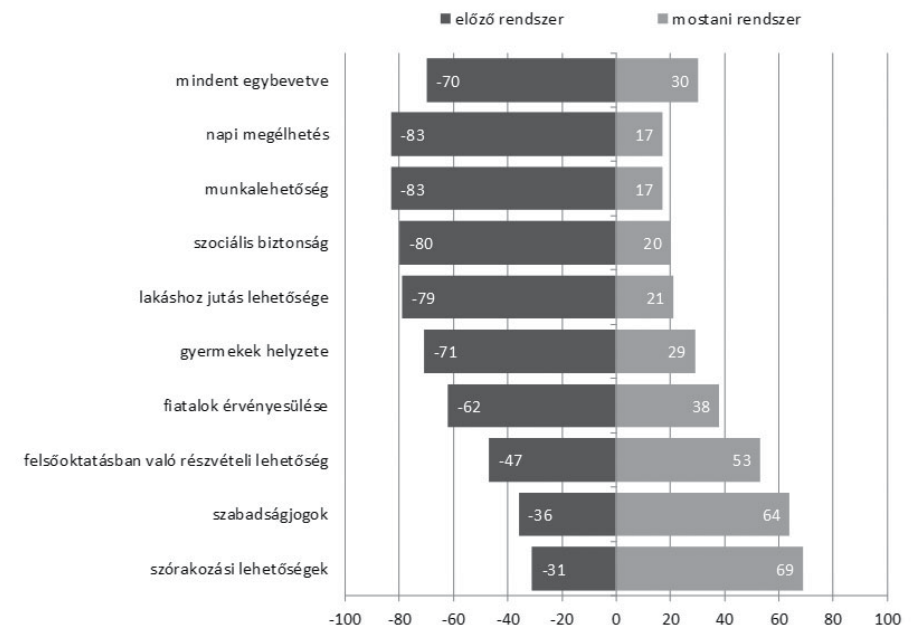


tokban. A 2016-os kutatás első eredményeit (Székely – Szabó, 2017) látva nagyfokú javulást rögzíthetünk a fiatalok múltszemléletében. Jelentősen növekedett azok aránya, akik kifejezetten pozitívként látják az elmúlt 10 évet és óriási léptékváltozást mutatkozik meg azok arányában, akik szerint romló tendenciák jellemezték az elmúlt évtizedet. Az ezredforduló óta eltelt tizenhat évre a fókusz tágításával úgy is tekinthetünk, mint egy alapvetően pozitív folyamatra, amelyet a válság félbeszakított. A jelentős különbségeket értékelhetjük akként is, miszerint az alapvetően pozitív tendencia a válságot követően az eredeti léptékhez visszatért.



1. ábra. Mindent egybevetve, véleménye szerint az elmúlt 10 évben hogyan alakult...? – „romlott” kategória (forrás: nagymintás ifjúságkutatások)

A nagyfokú javulás ellenére a rendszerváltás óta eltelt évtizedeket alapvetően semlegesként de inkább negatívan ítélik meg a fiatalok, amennyiben részletezni kívánjuk, elsősorban az anyagi biztonság szempontjából érznek így. A kérdéskört részletesebben vizsgáló 2012-es adatok tanúsága szerint a vizsgált 10 szempont közül hét esetében találták jobbnak az előző (Kádár) rendszert, mint a mostanit. Ezek jórészt olyan szempontok, amelyek a kiszámíthatóságot, a mindennapi anyagi biztonságot jelenítik meg. Azon szempontok esetén, amelyek nem ebbe a körbe tartoznak, mint a felsőoktatásban való részvételi lehetőség, a szabadságjogok vagy a szórakozási lehetőségek a mostani rendszer megítélése a kedvezőbb.

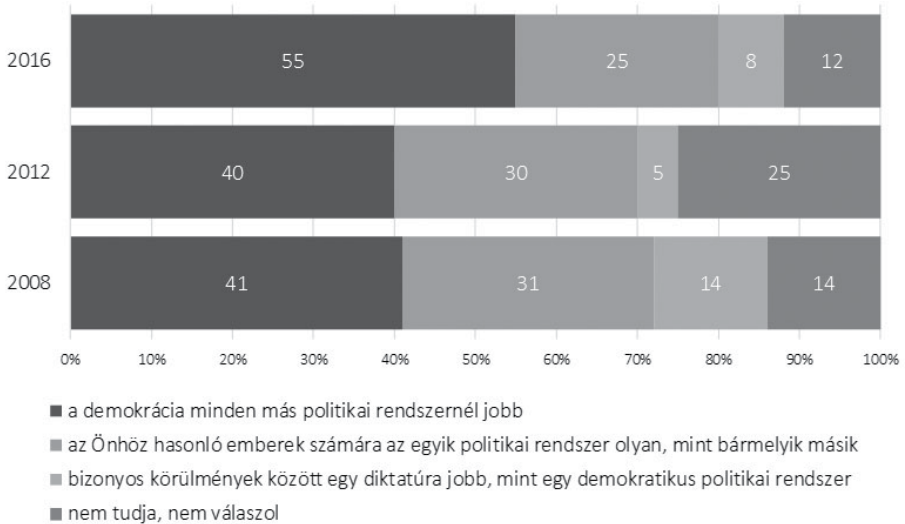


2. ábra. - Sokan szokták összehasonlítani a mostani és az előző (Kádár) rendszert. Véleménye szerint a következő szempontok szerint összehasonlítva melyik rendszer jobb: az előző-rendszer vagy a jelenlegi rendszer? (százalékos megoszlás az összes válaszadó körében; átlag ± 100 fokú skálán)
(forrás: Magyar Ifjúság 2012)

A nagymintás ifjúságkutatások tapasztalata, hogy a rendszerváltás előtti kiszámíthatóság azon fiatalok gondolatvilágában is tovább él, akik maguk nem emlékezhetnek rá, hiszen nem éltek még vagy túl fiatalok voltak ahhoz, hogy összetett benyomásaik legyenek. Ez talán meglepő lehet, azonban a fenti szempontokat tulajdonképpen objektív értékelésként sem nehéz felfognunk, hiszen ténylegesen jobbak voltak a munkához, lakáshoz jutás lehetőségei, nagyobb volt a szociális biztonság a rendszerváltás előtti években. A gyermekek és fiatalok helyzete már nem ennyire egyértelmű, a pozitív megítélést azonban mindenképpen magyarázhatja, hogy a rendszerváltást követő éveket a fiatalabb korosztályok szenvedték meg leginkább.



Habár az olyan demokratikus értékek, mint a szabadságjogok a mostani rendszerben jobban érvényesülnek a fiatalok szerint a demokrácia csak a 15-29 évesek valamivel több mint fele szerint jobb minden más politikai rendszernél. A megkérdezettek harmada kívül helyezi magát, illetve viszonylagosként értelmezi a demokratikus-diktatórikus politikai berendezkedést.



3. ábra. - A következő kijelentések közül melyik áll a legközelebb az Ön véleményéhez? (forrás: nagymintás ifjúságkutatások)

Globalizációs trendek

A vállalatok és a pénzpiacok átszerveződésének eredményeképpen kialakuló globalizáció nem a gazdaság saját terméke, hanem a piacok érdekében fellépő pénzügyi intézményeké és kormányoké (Castells, 2006). A globalizáció összekapcsolódás, kulturális homogenizáció, a globális ízlések vagy, ahogy Hall (1997) mondja a kulturális hibridek kialakulásának világa. A globalizáció olyan folyamat, amely az egész világra vonatkozik, nincs tekintettel a nemzeti határookra, új módon köt össze közösségeket.

Magyarországon a rendszerváltást követően kialakuló kapitalista, fogyasztói társadalom értékrendszere jelentős hatással volt a fiatalok egész életére, a gazdasági helyzetüktől fogva a kultúra- és médiafogyasztásukig. Habár a magyar piac-



gazdaság fejlettségében elmarad a nyugati országokétól, így a magyar fiatalok pénztárcája is soványabb európai társaikénál, ugyanakkor a kínálati oldalon több a hasonlóság, mint a különbözőség, ugyanazok a világmárkák, nagyon hasonló, jól körülhatárolható igények, hasonló trendek, gyökeresen eltérő lehetőségek jellemzőek (Székely, 2008). Somlai (2011) ezt úgy fogalmazza meg, hogy az ifjúsági kultúrát a média közvetítésével globális sztenderdek alakítják. Már a kilencvenes években is a média irányította a (szub)kultúra-képzést, napjainkban már amolyan „lappangási időszak” sincs – az azonnaliség jellemző, amelyet alapvetően a poszt-modern médiakörnyezet tesz lehetővé (Mugleton alapján Guld 2012).

A globalizáció hatásait Magyarországon leginkább a fogyasztás, azon belül a médiafogyasztás területén érhetjük tetten. Már a nagymintás magyarországi ifjúságkutatások korábbi hullámai is részletesen foglalkoztak a fiatalok médiafogyasztásával és azon belül az internet szerepével. Általában megfigyelhető, hogy a nagymintás ifjúságkutatások célcsoportjának tekintett 15–29 éves korcsoporton belül is jelentős különbség van az egyes korosztályok között. Mindazonáltal a magyarországi 15–29 éves fiatalok már egy évtizeddel ezelőtt is egységes és megkülönböztetett helyzetben voltak. Ez a különleges helyzet világosan megmutatkozott a nemzetközi hozzáférési és használati indexekben, ahol Magyarország – a lakosság egészét tekintve – rendre rosszul szerepelt, ugyanakkor a korosztályos bontások szerint az ifjúság már egy évtizede is együtt mozgott a globális trendekkel (Székely, 2007). Mindez az addig ismert médiastruktúra átalakulását tette kézzelfoghatóvá. „A televízió uralta médiavilág pozíciói meggyengültek, a változást a fiatalok eltérő médiafogyasztási szokásai indukálják, ahol az internet szerepének növekedése elsősorban a televíziónak, illetve az újságolvasásnak teremt komolyan veendő konkurenciát” (Székely 2007: 90). Ami egy évtizede még konkurenciát jelentett ma már az uralkodó médiumot jelenti, a legfrissebb nagymintás ifjúságkutatásból kiderül, hogy a napi internetezők aránya jelentősen meghaladja a napi tévénezőkéét.

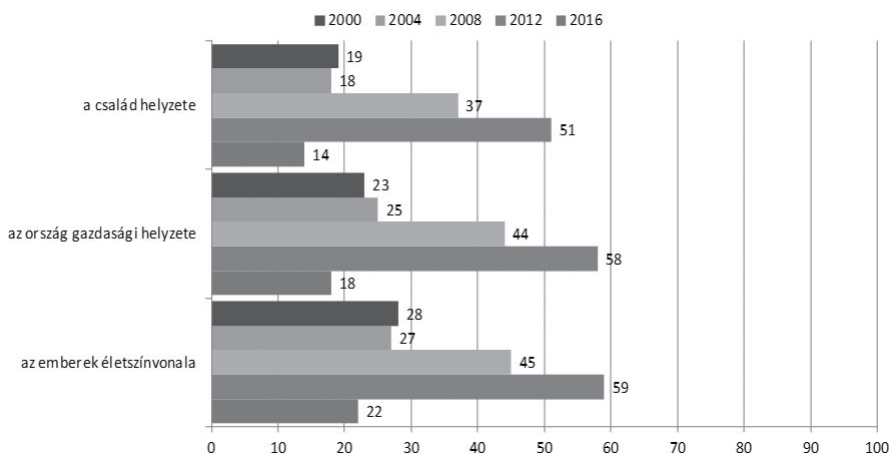
Már egy évtizeddel ezelőtt is látható volt, hogy a változás nem csupán a fogyasztási szokásokban, de a fejekben is megtörténik. A médiumok (könyvek, televízió, rádió és nyomtatott lapok) fontosságának megítélésével kapcsolatban általában megfigyelhetőek kisebb-nagyobb különbségek a fiatalok és az idősebbek között. Mindazonáltal az internet fontosságának megítélése a leginkább szélsőséges, a fiatalok sokkal fontosabbnak tekintik az internetet, mint az idősebbek, olyannyira, hogy az életkort tekintve szinte tökéletes linearitásról beszélhetünk (Székely, 2006). A mából (2017) visszanézve megállapíthatjuk, hogy az internet szerepének felértékelődése már egy évtizede tudatosult. Az azóta eltelt időben az internetnek, mint információforrásnak a fontossága – méréseink szerint – tovább növekedett, míg a hagyományos média – a televízió kivételével – erőteljesen veszített fontosságából.



Az internet információforrásként – és tegyük hozzá a szórakozás forrásaként – való felértékelődése a tér és az idő szerepének átértékelésével egyben a globalitásnak is a jelképe. Ugyan a globalizáció nem az internettel indult és hatása nem csupán az Y generációra és a fiatalabbakra terjed ki, de globális szocializációs közegként innen számítva értékelhetjük.

A globalizáció a fiatalok számára is kézzelfogható formában jelent meg az uniós csatlakozással. Az (érzékelte) egzisztenciális problémák ellenére a 2000-ben, még az európai integráció legfontosabb része előtt álló ország ifjúsága meglehetősen bizakodó volt. A fiatalok kétharmada az uniós csatlakozástól inkább javulást várt, mindössze a megkérdezettek 3-4 százaléka számított egyértelműen negatívumokra, a többség egyértelműen pozitív vagy vegyes várakozásokkal jellemezhető (Laki et al., 2001).

A kutatásból – összehasonlítva a későbbi hullámokkal – kiderül, hogy a fiatalok 2016-ban tekintettek legkevésbé negatívan a jövőre. A család és az ország jövőbeli helyzete, illetve az emberek életszínvonala 2000-ben a megkérdezettek ötöde-negyede számára volt borús. 8 évvel később közel minden második fiatal fogalmazott úgy, hogy várhatóan romlani fog a helyzet, míg 12 évvel az ezredforduló után a megkérdezettek közel hattizede vélekedett így. 2016-ban óriási fordulatot tapasztalhatunk – mint azt a Székely és Szabó (2017) által szerkesztett gyorsjelentés mutatja – minden vizsgált kérdés esetében töredékére esett vissza a szkeptikus jövőképpel bíró fiatalok aránya.



4. ábra. - *Ha a jövőre gondol, mit tart valószínűnek a következő 10 évben hogyan fog alakulni...? – „romlik” kategória (forrás: nagymintás ifjúságkutatások)*

Információs trendek

Az ipari társadalmak után kifejlődő új szerkezet, amelyet Bell (2001) posztindusztriális társadalomnak, vagy Castells (2006) hálózati társadalomnak mások információs társadalomnak neveznek az egész világot érintő és átható, a napjainkban is zajló gazdasági – társadalmi – kulturális átalakulás. Ebben a szerkezetben az infokommunikációs technológiák jelentik a legfontosabb fizikai erőforrást, míg az emberi tudás a legfontosabb humán tényező és az információ a legfontosabb jószág. Az információs korszak egyedi kultúrája a digitális kultúra. A digitális kultúra elmúlt negyedszázadának magyarországi történetét tekintve öt nagyobb szakaszról beszélhetünk: 1. Hőskorszak (1990-1995); 2. Modemes korszak (1995-2000) 3. Web 1.0 kora (2000-2005); 4. Szélessávú internet kora (2005-2010); 5. Poszt-Pc korszak (2010-) (Rab, 2016). Az infrastrukturális fejlődés mögött alapvető viszonybéli változásokat is rögzíthetünk a nagyjából egy emberöltőnyi idő alatt. Míg korábban a digitális kultúra másodlagos, a hagyományos kultúra online leképeződését jelentette pusztán, ma már jellemzően a digitális kultúra termékenyíti meg és alakítja át a hagyományos viszonyokat. Ennek nyomait látjuk a makrostruktúrában pl. a média átalakulásában, de a mikrovilágban, így a mindennapi tevékenységeinkben egyaránt.

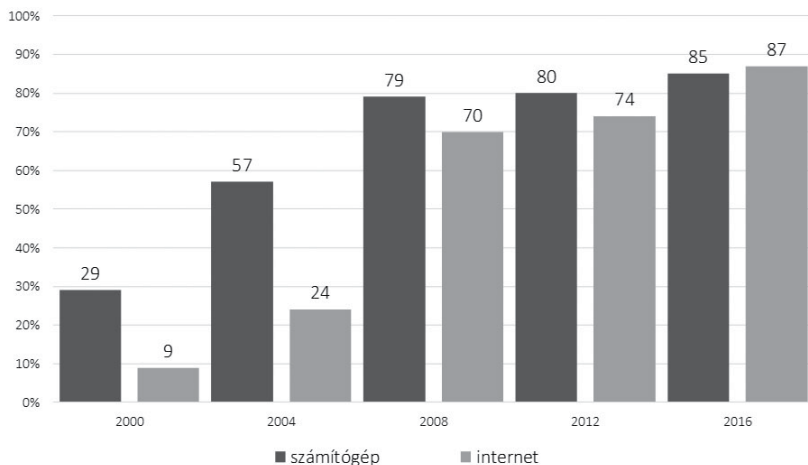
Nagyjából egy évtizeddel ezelőtt Magyarországon is regisztrálhattuk az internet szerepének felértékelődését elsősorban a fiatalok körében. A World Internet Project



2004-es magyarországi adatain vizsgálódva megfigyelhettük, hogy a televízió uralta médiafogyasztás két egymásra épülő kihívással találkozik, az egyik az internet általában, a másik az új generációk belépése. Az internethasználók körében a médiafogyasztást már az ezredfordulót követően sem kizárólag a televízió dominálta, a tájékozódásban és a szórakozás tekintetében is felzárkóztak a világháló tartalmai. Az életkor tekintetében ugyanekkor egy fontos töréspontot is megfigyelhettünk: a 70-es évek végén születettek körében megdőlni látszott számos sztereotípia, amely az ifjúság médiafogyasztásához kapcsolódott (Pintér – Székely, 2006). Ez a töréspont a digitális korban szocializálódott Y generáció számításának korszakhatára is egyben, ugyanis a fiatalok médiafogyasztása mind az adott médium előtt-mellett eltöltött idő, mind a fogyasztás gyakorisága mentén lényegesen különbözik – sok esetben az uralkodó sztereotípiákkal meghazudtolva – az idősebb korosztályokétól.

A fenti korszakolásra tekintve is láthatjuk, hogy rövid idő alatt is jelentős változások következtek be, a melyek nem hagyták érintetlenül az ifjúságot (sem). Az ezredfordulót követő években bár a televízió szerepe továbbra is meghatározó (2012-ben a fiatalok kilenczede állítja, hogy szokott televíziót nézni) az internetezés egyre fontosabb médiummá válik. 2012-ben a fiatalok körében tapasztalható 83 százalékos internetező arány magasabb, mint a teljes népesség esetében, ahol ez 65–70 százalék¹ körülire tehető. Hasonlóan a használathoz az otthoni hozzáférés is folyamatosan növekedett az elmúlt években. Az ezredfordulón mindössze a 15–29 évesek egytizede (9%) fért hozzá az világháléhoz otthonában, míg 2016-ban közel kilenczetedük (87%). Érdeemes megfigyelni, hogy 2016-ra az otthoni internet-hozzáférések megkezdtek leválásukat a korábbi hordozójukról a számítógépekről, és már több internetkapcsolat található a fiatalok otthonaiban, mint számítógép.

1 KSH, NRC, TNS-Millward NOK, Mediameter.



5. ábra. - Számítógép- és internet-hozzáférés
(forrás: nagymintás ifjúságkutatások)

A nagymintás ifjúságkutatások tapasztalatait összegezve Nagy (2013a) megállapítja, hogy a fiatalok esetében kevésbé beszélhetünk szabadidő-társadalomról. A nem intézményesített fiatalkori szabadidőben egyre fontosabbá válik az elektronikus média, így a képernyő-társadalom meghatározás sokkal jobban illik a mai fiatalokra, ugyanis életük jelentős részét televízió, számítógép és mobilkészülékek képernyője előtt töltik. És ezek közül egyre nagyobb teret kapnak a digitális kultúra eszközei, a legfrissebb adatokból kiolvasható, hogy a napi internetezők aránya (88 százalék) már jelentősen meghaladja a napi tévézők arányát (63 százalék) (Székely – Szabó, 2017).

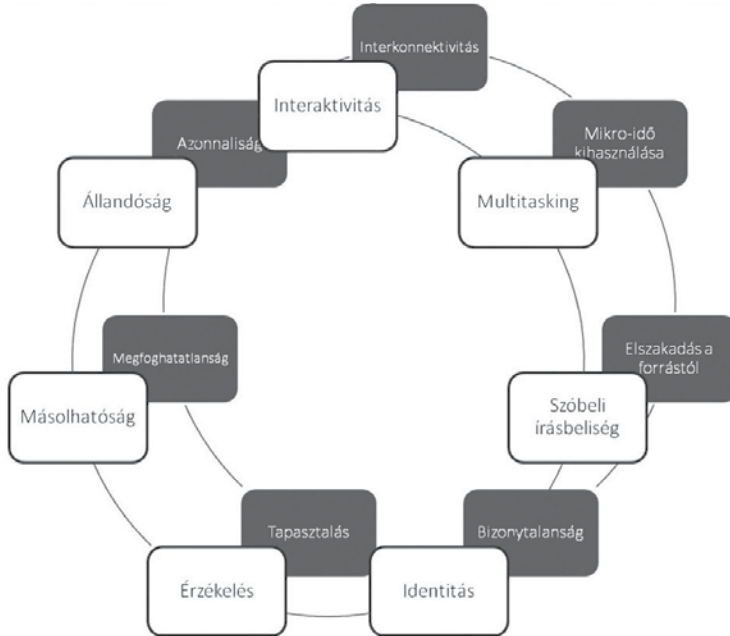
DIGITÁLIS KÖZEG

A ma ifjúságát sokféle névvel és címkével illelhetnénk, leggyakrabban az Y és a Z generáció elnevezéssel találkozhatunk (Székely, 2014). Az Y és a Z generáció karakterében markánsan jelennek meg az infokommunikációs eszközök és az azokhoz kapcsolódó fogyasztás és ebben a kárpát-medencei azonos kohorszokba tartozók sem kivételek, egyaránt digitális nemzedékként azonosíthatók.

A digitális közeg sajátosságait a digitális kultúra kettős köre elméletbe Rab (2016; 2017) foglalta össze. A korábbi munkák alapján (Rab, 2007; Rab – Székely,



2007; Rab, 2011) felépített modell párokba rendezett tizennégy jellemző alapján összefoglaló képet nyújt a digitális kultúra összetett és többrétegű értelmezéséhez.



6. ábra. - A digitális kultúra kettős köre (Forrás: Rab, 2016)

Rab (2016) modelljében fontos jellemzőként azonosítja az egyes alkotórészek tulajdonság-párjaikra, illetve egymásra vonatkozó hatásait, kiemelve azt, hogy a digitális kultúra folyamataiban nem csupán egy-egy pár jellemző meglétéről beszélhetünk, hanem mindegyik különböző mértékű jelenlétéről. Későbbi munkájában Rab (2017) részletesen kifejti az egyes alkotórészeket.

Interaktivitás – Interkonnektivitás

A hagyományos média alapvetően egyirányú információelosztási logikája hasonló módon épül fel, mint a frontális módszereké. A tudás birtoklása és átadása hatalmi és aszimmetrikus környezetben zajlik, ahol igen korlátozott a visszacsatolás, a kétirányú információáramlás. A digitális környezet nem pusztán lehetőséget ad az interakciók kiterjesztésére, hanem az interaktivitás természetes és bevett gya-



korlattá válik, így egyre inkább a „fogyasztó” szerkeszti a tartalmakat. És ez a logika érvényesül a média világán kívül is, ami könnyen a szocializációs közegek konfliktusához is vezethet (Székely, 2014). Egy, az iskolában megjelenő mobiltelefonok, multimédiás eszközök használatáról szóló vizsgálat szerint minden második diák szöveges üzeneteket ír/fogad, minden negyedik közösségi oldalakat használ a tanóra alatt (Burak, 2012). Az „always on” fontosságát fentebb is láthattuk megmutatkozni, a 15-29 évesek negyede folyamatosan elérhető az infokommunikációs technológia révén. Ez az interkonnektivitás, ami a folyamatos kapcsolatban maradás érzését jelenti a technológiát használók számára. A behuzalozottság – a hozzáférési küszöböt átlépve – bárki vagy bármely közösség meglehetősen nagy nyilvánossághoz juthat a világhálón, ahol interaktív módon kommunikálhat másokkal vagy más közösségekkel. Az IKT eszközök konvergenciájának következtében a mobiltelefon, a számítógép és az internet egyre inkább egységes, állandó, interaktív kapcsolatot biztosító közrendszerrel olvad össze. A konvergencia két legfontosabb szintje az eszközök konvergenciája és a szolgáltatások konvergenciája. Az előbbi a különböző hálózati platformok azon képességét jelöli, hogy alapvetően hasonló szolgáltatási fajtákat hordoznak, így a távközlés, az informatika és a média gyakorlatilag összeolvad. Az utóbbi olyan eszközök összefonódásának kifejezésére szolgál, mint például a telefon, a televízió és a személyi számítógép.

Állandóság – Azonnaliság

Az idő, mint rugalmasan változtatható paraméter soha korábban nem volt ennyire fontos. Az időalapú verseny és az annak eredményeképpen megjelenő termék- és szolgáltatásbőség olyan időspirálba szorítja az információs társadalom emberét, ahol egyik felől erőforrás-bővítő tevékenységei (pl. határidős munkák, vizsgák, stb.) készítetik rugalmasságra, másik felől a szabadidős lehetőségeinek megnövekedett kínálata ösztönzi idejének hatékonyabb menedzselésére. A felborult időt már nem pusztán az éjszakai műszakokban, vagy a folyamatosan „nyitva tartó” internetben, hanem az összecsiszító alaptevékenységekben (pl. élethosszig tartó tanulás) és élepszakaszokban (pl. a fiatalkor különböző formáinak kialakulása) is tetten érhetjük (Székely, 2015b).

A fizikai világ határvonalai elmosódnak, ahogy az idő is másfajta hangsúlyt kap, így például bármi, amit digitális környezetünkben teszünk, nyomot hagy maga után. A digitális környezetben az információk rögzülnek és inkább az okozza a kihívást, hogy ezeket a nyomokat – ilyen jellegű szándék esetén eltüntessük – semmit megőrizzük ezeket (Rab, 2017).



Az állandóság, mint az idő végtelenítése mellett markáns jellemzője a digitális környezetnek az azonnaliság. Az információ átadásának terjedési késleltetése gyakorlatilag nulla, az információ gyorsan átalakítható, megosztható és szinte mindig visszakereshető.

Multitasking – Mikro-idő kihasználása

A multitasking a gyakorlatban azt jelenti, hogy sok mindent csinálunk egyidejűleg. A hatékonyság ígérete, az időprés kényszere, illetve a technológia lehetősége a multitaskingra összefonódó, párhuzamos tevékenységeket eredményez, amelyek felaprózhatják a figyelmet, így egyes elemei könnyen háttérbe szorulhatnak. A multitasking mindennapos tevékenység, az emberek túlnyomó többsége naponta gyakorolja úgy, hogy valójában nincs is ennek tudatában (Székely, 2015a). Spink és munkatársai (2007) idézik MacIntyre (2001) megállapítását, miszerint a multitasking egy lényeges emberi viselkedés, mind otthoni mind munkahelyi környezetben. Több, konkurens tevékenységet foglal magában, amit egyre inkább elősegítenek az információs rendszerek (Spink et al., 2007).

A kommunikációs és média multitaskingnak újabb lökést ad az okostelefonok, tabletek, e-book-ok és más hordozható eszközök megjelenése. A többképernyős fogyasztást (*multi-screening*) vizsgáló kutatásokból kiderül, hogy eszközök számának növekedésével nő a valószínűsége a párhuzamos használtnak. Kenyon (2008) azt állítja, hogy az emberek 95 százalékára jellemző a multitasking tevékenység és mindennapjaik mintegy egyharmadában végeznek párhuzamos tevékenységeket.

A mikro-idő szorosan a multitaskinggal együtt értelmezhető tevékenység, mindkettő az idő felhasználásnak menedzselésén alapul. A hatékonyság a multitasking esetében a több tevékenység egyszerre való elvégzésének irányába hajtja az információs társadalom emberét. A rövid időegységek, amelyek korábban céltalan szemlélődéssel, várakozással teltek a digitális kultúra azonnal rendelkezésre álló gazdag eszköztárának birtoklása révén nem maradnak már üresek. A mikro-idők kihasználása ugyan nem a mobil eszközöknek köszönhető, de terjedésük hatalmas léptéke ebben mutatkozik meg leginkább (Rab, 2017). A holt időben történő eszközhasználat az okostelefonok elterjedésével vált igazán népszerűvé, ennek vélhetően az az oka, hogy az okostelefonok funkcionalitása és élménykínálata sokkal bővebb, mint a hagyományos mobiltelefonoké. Az okostelefonok holt időben történő használata (instant játék, böngészés, közösségi oldalak, e-mail ellenőrzés stb.) mára teljesen köznapisággá vált. A tapasztalatok szerint a holt időben történő használat mellett egyre gyakoribb, hogy más tevékenységek alatt is jelen van az okostelefon használata. Turkle (2011) azt állítja, hogy sokszor előfordul, hogy a társas tevékeny-



ségeink során is inkább az eszközeinkhez fordulunk, hiszen lehetőség van arra, hogy ha a kontextust holt időként érzékeljük, valami sokkal fontosabbat csináljunk. A folyamatos bekapcsoltság lehetőséget ad arra, hogy mindig máshol legyünk, ami egyfajta társas magánnyá vezethet.

Szóbeli írásbeliség – Elszakadás a forrástól

A digitális környezetben az írásbeli kommunikáció sokkal inkább a szóbeliség jegyeit hordozza. Az írásbeliség és a szóbeliség összemosódik, ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy a digitális szövegek megjelenésükben, elérhetőségükben és változottságukban, összekapcsoltságukban a szóbeli kommunikáció jellegzetességeit mutatják.

Az elmúlt néhány évtized alatt az írott és beszélt nyelvnek, valamint a képi tartalmaknak az összekapcsolódása a mindennapi kommunikáció általános jelenségévé vált (Szécsi, 2015). A digitális média a leírt szöveget, a képet, a hangot és az adatokat kombinálja egymással, ezáltal alkotja meg az összetett üzenetet. A digitális médiában megjelenő üzenetet a befogadók is összetettebb módon, multimédiális érzékeléssel, multi-hálózatokba csatlakozva érzékelik.

Nyelvészek megfigyelték, hogy az írott szövegekben is egyre inkább kimutathatók olyan a szóbeli kifejezésmódban megtalálható sajátosságok, mint a tagolatlan vagy hiányos mondat szerkesztés. Az előbeszédre jellemző panelek kiegészülnek olyan, az írott szövegben megjelenő jellegzetességekkel, mint a halmazott vagy éppen hiányos írásjelek, a változatos kis- és nagybetűk használata, a hangulatjelek szerepeltetése (Simon, 2014). A digitális kultúra egyes felületein az újfajta nyelvhasználat, sőt új szabály- és normarendszer alakul ki, amely felülírja a hagyományosan elfogadott írásbeliség normarendszerét.

A digitális világ szabályrendszere a nyelvhasználatban és egyáltalán a technológia-használatban érvényesül, ennek köszönhetően kerülnek előtérbe az olyan fogalmak, mint a digitális írástudás, a média írástudás (műveltség), vagy az információs írástudás, amelyek ebben az új szabályrendszerben mérik a képességeket és jártasságokat. A digitális információk részben egyszerű hozzáférésüknek, megsokszorozhatóságuknak, manipulációjuknak és nem mellesleg a forrástól való elszakíthatóságuknak köszönhetően elemi fontosságúvá válik a megfelelő információs írástudás. A digitális megjelenés a forrástól való függetlenedése új terhet ró az információt felhasználni kívánó aktorra, amely egy újfajta információkezelést, forráskritikát igényel.



Másolhatóság – Megfoghatatlanság

A digitális kultúra termékei könnyedén másolhatók. Mindez alapvetően segíti a tárolást és a megoszthatóságot ugyanakkor lehetővé teszi az egyszerű manipulálhatóságot is. Mindez sokszor jogi problémákat is okoz elsősorban a fiatalabbak között. A megfontoltság hiányosságai, illetve a fiatalok jogértelmezése lehetnek azok az okok, amelyek a tájékoztatás és a prevenció terepeként azonosítják az ifjúság digitális életét. Nem pusztán arra kell gondolni, hogy a szerzői jogi kérdéseket az ifjúság meglehetősen laza természetességgel kezeli - a szórakoztatóipar vélt vagy valós kárára -, hanem számos olyan kockázati tényezőre, amely biztonsági szempontból komoly következményekkel járhat. Ezekre sokféle példa akad, pl. iskolai verekedésről készült videofelvétel megosztása az interneten, illegális forrásból vagy törvénybe ütköző cselekményekről készült felvételek tárolása stb.

A digitális környezetben eltávolodunk a megfogható világtól, legtöbbször nem támaszkodhatunk érzeinkre, ezért megnövekszik a bizalom és a megbízhatóság szerepe és mindezzel együtt a fizikai tapasztalás helyét átveszi az érzékelés.

Érzékelés – Tapasztalás

A digitális kultúra a meghaladja a közvetlen tapasztalás egyedulalmát, a fizikai valóságról leválva új kereteket teremt a valóságnak. Az információs társadalom egyik legfontosabb tulajdonsága, hogy az idő mellett a tér is képlékennyé válik, amely az állandó szélessávú internetkapcsolattal bíró mobil eszközökkel (nem beszélve az egyre könnyebben hozzáférhető VR megoldásokig) a mindennapokban is megvalósul. A tér új dimenziója a fizikai terek mellé lépett, azokkal összekeveredve, azokat kiegészítve, vagy éppen azokkal konkurálva új minőséget eredményezett. Akár szélsőségeket is. Az állandó közösségi kapcsolódás is vezethet nem várt, káros eredményhez, ehhez elég az online zaklatás (*cyberbullying*) jelenségére figyelni, de a virtuális terek által nyújtott élmények a fizikai közösségből való kivonulást is eredményezhetik, ahogy ezt a hikikomorik példáján érzékelhetjük.

A közösségek formálódásában eddig meghatározó szerepet játszott a természeti környezet – a digitális környezetben ez a szilárd alap eltűnik. A közösségek kialakulásának egyik legerősebb meghatározója sokáig a földrajzi közelség volt²: nem alakulhattak ki közösségek egymástól távol élő (így a sűrű interakcióra képtelen) egyének között. A földrajzi meghatározottság az infokommunikációs eszközök ré-

² Az amerikai civil társadalom bomlásáról, a társadalmi tőke csökkenéséről Putnam (2006) úgy gondolkodik, hogy arra a munkaidő növekedése és az együttélési szokások (kevesebb házasságkötés, több válás) változása mellett, a térbeli mobilitás és a szabadidő technicizálódása gyakorolt számottevő hatást.



vén feloldható, így az emberi kapcsolatok és érzelmek megannyi módon kifejeződhetnek. Az eltávolodás a fizikai világtól, a megfogható dolgoktól nem az utóbbi évtizedben kezdődött, gondoljunk a papírképeket felváltó, már kinyomtatásra nem is kerülő digitális fotókra, vagy a bankszámlán tárolt, majd bankkártyával kifizetett pénzre. A fizikai környezettől eltávolodó generált világ kétségtelenül új lendületet kapott a mobil eszközök vagy az olyan megoldások előretörésével mint a VR vagy éppen a kiterjesztett valóság (*augmented reality*).

Identitás – Bizonytalanság

A digitális kultúra lehetőséget teremt arra, hogy identitásunkat nem csupán fizikai formájában jelenítsük meg, hanem elektronikus formátumban is alakíthassuk. Az identitás részévé válnak a digitális környezetben megmutatkozó identitáselemek (pl. egy vezetett blog, vagy egy online közösségi oldalon üzemeltetett profil). Mindezek azonban könnyedén manipulálhatóak. Rab (2017) úgy fogalmaz, hogy a „virtuális identitásunk kettős teherrel küzd: létfontosságú, de elszakítható tulajdonosától”.

Ez a tulajdonsága természetesen veszélyt is hordoz magában, a személyiséglopás (*identity theft*) vagy éppen az online zaklatás mind olyan súlyos cselekmények, amelyek a virtuális identitás, de egyben a valódi fizikai személy támadását jelentik. Mindez félelmeket és kétségeket válthat ki a visszaélések miatt, miközben lehetőséget is ad az egyén kiteljesedésre. A bizonytalanság tehát eleve kódolt a rendszerben, éppen ezért az információs-prevenációs tevékenység során szükség van a használathoz kapcsolódó tudatosság növelésére. Az infokommunikációs eszközökhez kapcsolódó szolgáltatások sokféle biztonsági kockázatot rejtenek magukban, amelyekre nem minden esetben vagyunk felkészülve, különösen a fiatalok. Az elektronikus adatok védelme (adathalászat elleni védelem) mellett természetesen fontos a káros tartalmaktól való megóvás is, bár a gyakorlatban az utóbbi szerepének megítélését szintén viták tarkítják.

A DIGITÁLIS KÖZEG NEMZEDÉKE

Mannheim (1969) felismeri, hogy a generációk közötti különbségek nem életkori jellegűek, hanem a megélt szocializációs tapasztalat különbözőségeiből erednek. A mai ifjúság szocializációs környezetében kiemelkedő szerepet kap a digitális környezet, a mai fiatalok a digitális közeg gyermekei, mint ahogy ezt sokan megfogalmazták korábban (lásd. pl. Prensky, 2001).



A digitális közeg fentebb részletezett szabályszerűségei és sajátos viszonyai a nemzedék viselkedésében is megjelennek, így ha nem értjük őket, nem értjük azt a szocializációs közeget, amely formálta a karakterüket. És fordítva, ha nem értjük meg a digitális közeget, nem fogjuk érteni az ifjúságot sem.

FORRÁSOK

Beck, Ulrich (2003): A kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba. Budapest: Századvég Politikai Iskola Alapítvány.

Bell, Daniel (2001) Az információs társadalom társas keretrendszere, Információs Társadalom 1/1. 3-33.

Burak, Lydia J. (2012): Multitasking in the University Classroom. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 6(2)

Castells, Manuel (2006) Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra. II. Az identitás hatalma. Budapest Gondolat-Infonia.

Csákó, Mihály (2004): Ifjúság és politika. Educatio 2004/4, 535-550.

Diósi, Pál – Székely, Levente (2008): Az ifjúság megismerésének alapjai. Az ifjúság-kutatás. In: Nagy Ádám (szerk.) Ifjúságügy. Ifjúsági szakma, ifjúsági munka. Budapest: Palócvilág Alapítvány – Új Mandátum. 465–489.

Fazekas, Anna – Székely, Levente (2016): Átmeneti ifjúkor – iskolai ifjúkor. In: Nagy, Ádám /szerk./ (2016): Összebeszélünk II. Egymásra utalva. Konferenciakötet. Budapest: Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis - Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Együttműködési Tanácskozás. 135–138.

Fazekas, Anna – Nagy, Ádám (2016): Generációs problématerkép. In: Nagy Ádám – Székely Levente (szerk.) Negyedszázad. Magyar Ifjúság 2012. Budapest: Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány. 308–339.

Gábor, Kálmán (2004): Ifjúsági korszakváltás. Új Ifjúsági Szemle 2/4. 5-24.

Gazsó, Ferenc – Laki, László (2004): Fialok az újkapitalizmusban. Budapest: Napvilág Kiadó.

Giddens, Anthony (1992): Modernity and Self-identity, Polity Press, Cambridge.

Guld, Ádám (2012): Az EMO Egy kortárs stílusközösség a média kulturális tanulmányozásának tükrében Doktori disszertáció Pécsi Tudományegyetem

Hall, Stuart (1997): A kulturális identitásról. In: Feischmidt Margit (szerk.) Multikulturalizmus. Budapest: Láthatatlan Kollégium – Osiris. 60–85.



Nagy, Ádám – Székely, Levente – Barbarics, Márta (2017): Youth and Leisure time. in: Benkő, Zsuzsanna – Modi, Ishwar – Tarkó, Klára (eds.): Leisure, Health and Well-Being: A Holistic Approach. Palgrave Macmillan, 153-170. ISBN:978-3-319-33256-7

Mannheim, Karl (1969): A nemzedéki probléma. In: Huszár, T., Sükösd, M. /szerk./: Ifjúságszociológia. Budapest. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 31-67.

Nagy, Ádám – Tibori, Tímea (2016): Narratívák hálójában: az ifjúság megismerési és értelmezési kísérletei a rendszerváltástól napjainkig. In: Nagy, Ádám – Székely, Levente /szerk./ (2016): Negyedszázad – Magyar Ifjúság 2012. Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány. 400-431.

Nagy, Ádám (2013a): Szabadidős tervek és tevékenységek. In: Székely, Levente /szerk./: Magyar Ifjúság 2012, tanulmánykötet. Budapest. Kutatópont. 211-228.

Nagy, Ádám (2013b): Szocializációs közegek. Replika, 83. sz. 93.108.

Pintér, Róbert – Székely, Levente (2006): Bezzeg a mai fiatalok – a tizenéves korosztály médiafogyasztása a többségi társadalom tükrében. In: Dessewffy Tibor – Fábrián Zoltán – Z. Karvalics László (szerk.) Internet.hu. A magyar társadalom digitális gyorsfényképe 3. Budapest: Tárci Kiadó.

Premsky, Marc (2001): Digital natives, digital immigrants. On the Horizon - MCB University Press, 9(5), 1-6.

Putnam, Robert D. (2006 [1995]): Egyedül tekézni: Amerika csökkenő társadalmi tőkéje. In: Lengyel, György – Szántó, Zoltán /szerk./: Gazdaságszociológia. Szöveggyűjtemény. Budapest: Aula, 207-219.

Rab, Árpád (2017): Bevezetés a digitális kultúrába. Globe Edit, 2017.

Rab, Árpád (2016): Az újmédia és a digitális kultúra nemzedéke: virtuális terek, digitalizált hétköznapiak. In: Nagy, Ádám – Székely, Levente /szerk./ (2016): Negyedszázad – Magyar Ifjúság 2012. Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány. 277-305.

Rab, Árpád (2011): Bevezetés az információs társadalomba. In: Bányai E. – Novák, P. /szerk./ (2011): Online üzlet és marketing. Akadémiai Kiadó, 16-35.

Rab, Árpád (2007): Digitális kultúra – A digitalizált és a digitális platformon létrejött kultúra In: Pintér, Róbert /szerk./ (2007): Az információs társadalom - Tankönyv Gondolat - Új Mandátum 2007, 182-201.

Rab, Árpád – Székely Levente (2007): Változó ifjúság az információs társadalomban In: Nagy, Ádám /szerk./ (2007): Ifjúságsegítés – Probléma vagy lehetőség az ifjúság. Belvedere – Palócvilág – Új Mandátum, Budapest – Szeged, 224-244.



Simon, Viktória (2014): Modern kódkeveredés: az internetes nyelvhasználat hatásai fiatalok írásbeli fogalmazásaiban. *Anyanyelv-pedagógia*, 7(1).

Somlai, Péter (2011): Nemzedéki konfliktusok és kötelékek. In: Bauer Béla – Szabó Andrea /szerk./ Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010. Budapest: Nemzeti Család-és Szociálpolitikai Intézet.

Spink, Amanda –Alvarado-Albertorio, Frances – Narayan, Bhuvan – Brumfield, Jean – Park, Minsoo (2007): Multitasking information behaviour in public libraries. A survey study. *Journal of Librarianship and Information Science*, 39(3), 177-186.

Szanyi F., Eleonóra (2016): Ifjúsági helyzetkép a világban, nemzetközi kitekintés. In: Nagy, Ádám – Székely, Levente /szerk./ (2016): Negyedszázad. Magyar Ifjúság 2012. Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány.

Szécsi, Gábor (2015): Nyelv és kreativitás az információ korában. *Jel-Kép*, 4/2015 133-138.

Székely, Levente – Szabó, Andrea /szerk./ (2017): Ezek a mai magyar fiatalok! A Magyar Ifjúság Kutatás 2016 első eredményei. Új Nemzedék Központ.

Székely, Levente (2015a): Médiafogyasztási és kommunikációs szokások változása – multitasking stratégiák. In: Z. Karvalics, László /szerk./: Metszéspontok. Társadalomtudomány és infokommunikáció az ezredforduló után. 321-349, Gondolat-Infonia. ISBN 978-963-693-607-5

Székely, Levente (2015b): The typology of multitasking activity. *European Journal of Communication* 2015, Vol. 30(2) 209-225.

Székely, Levente (2014): Az új csendes generáció. In: Nagy, Ádám – Székely, Levente /szerk./: Másodkézből – Magyar Ifjúság 2012. ISZT Alapítvány-Kutatópont. 9-28.

Székely, Levente (2006): Másvilág. Fiatalok az információs társadalomban. Új Ifjúsági Szemle 4/3, 35–45.

Székely, Levente (2007): A jövő médiafogyasztói. Új Ifjúsági Szemle 5/1, 82–92.

Székely, Levente (2008): Fogyasztás, gazdasági helyzet, kultúra, média, infokommunikáció. Új Ifjúsági Szemle. 2-3. szám

Székely, Levente (2014): Az új csendes generáció. In: Nagy Ádám – Székely Levente (szerk.) 2014b. Másodkézből. Magyar Ifjúság 2012. ISZT Alapítvány - Kutatópont. 9–29.

Székely, Levente – Rab, Árpád – Nagy, Ádám (2008): Virtuális ifjúsági munka. In.: Nagy, Ádám /szerk./: Ifjúságügy. Palócvilág – Új Mandátum, Budapest, 420-445.



Turkle, Sherry (2011): *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other* Basic Books; 1 edition (January 11, 2011).

Zimbardo, Philip – Coulombe, Nikita D. (2016): *Nincs kapcsolat - Hova lettek a férfiak?* Libri Könyvkiadó, 2016.





HOLLÓS JÓZSEF: 50 ÉV IFJÚSÁGI MUNKÁJA AUSZTRIÁBAN

2009 óta igazából nyugdíjas vagyok, tulajdonképpen az ifjúsági szakmát már abahagytam, csak ifjúsági színházzal foglalkozom. Ezért amikor a felkérés érkezett, megkérdeztem a kollégáimat és a bécsi ifjúságkutató intézetet, hogy az elmúlt évtizedben mi változott. Kiderült, hogy az egyetlen ilyen jellemző változás a pénz volt. Amikor nyugdíjba mentem, akkor Bécs városának az ifjúsági költségvetése körülbelül 30-32 millió euró volt, most ez 42 millió euróra növekedett. Tehát ez az az összeg, ami az ifjúsági munka rendelkezésére áll. Persze ez nem az a pénz, amivel azt érzi az ember, hogy tele van az zsebe, mert ez is kevés, de ebből már azért elég sok mindent meg lehet csinálni.

AZ IFJÚSÁGI MUNKA ALAPJAI AUSZTRIÁBAN

Mikor az ifjúsági szervezet mint intézmény létrejött a XIX. században, akkor az oktatásra-nevelésre az autoriter forma volt jellemző. Az iparosodás, a város szűrkesége elleni védekezésként a fiatalok szervezetekbe tömörültek, ilyen pl.: a múlt század elején a vándormadarak (Wandervogel), s később ezen szervezetekből lettek a politikai ifjúsági szervezetek is. Mára azonban mi idősebbek tulajdonképpen elveszünk a fiatalok érvényesülési tereit. Újpesten, ahol felnőttem, miénk volt az utca, miénk volt minden. De mi marad ma a fiataloknak? Elvesszük tőlük a teret, a parkot, a divatot, azt hordjuk, amit ők, mindent, amit mi építünk, elveszük tőlük. A fiatalok nem tudják megváltani a világot, mert az öregek elveszik az aktivitási lehetőségeiket, nem hagyják teret nekik, nem hagyják őket forradalmárnak lenni.

A munkánk alapja a prevenció, abból indulunk ki, hogy a prevenció munkája sokkal olcsóbb, mint a korrekció (kuratív munka). Úgy számoljuk, hogy 1 eurónyi prevenció, 10 eurónyi korrekciót spórol meg. Nem minden fiatalnak van szüksége persze ifjúsági munkára, van olyan gyerek, aki nem igényli ezt. Akik délután zongorázni, lovagolni, golfozni mennek, nem igénylik ezt a fajta prevenciót. Az ifjúsági munkában a döntő, hogy a gyerekek megtanulják: minden éremnek van két oldala, hogy ne higgyenek el mindent. Hogy nézzék meg – és ez a demokráciának is alapja – az érem mindkét oldalát. Mert a döntő gondolkodni tanítani, hogy kritikus emberré neveljük őket. Sokaknak van álma, idolja, zenéje, divatkultúrája, azután fut, olyan akar lenni, mint amit lát a televízióban. S ha ismeri az érem mindkét oldalát, akkor ismeri a realizmust, az árnyoldalakat, hogy milyen az álom és milyen a valóság.

Bécs egyes kerületeiben régi, lehasznált lakások vannak, ide a nehezebb sorsú, szegényebb családok költöznek, s hamar kialakulnak a gettók. Az ilyen helyeken



nekünk feladatunk van, hogy ne legyen konfliktus. Sokszor erre a problémára fucsamód a részvétel a megoldás. Volt egy park, ahol a játszótér állandóan vizes volt, ezzel a problémával fordultak hozzánk a gyerekek. Mi adtunk a víztelenítésre forrást, de úgy, hogy a gyerekek és a szülők együtt oldják meg a problémát. Ez a fajta participáció aztán nagyon sikeres lett. Ezek a részvételi tapasztalatok vezettek minket arra, hogy ma már Ausztriában a fiatalok 16 éves kortól választhatnak. Persze ehhez az is szükséges, hogy nem csak a jog, hanem azzal járó felelősség is tudatosodjon. Ezért tartunk úgynevezett ifjúsági közgyűlést a városházán, ahova meghívjuk a gyerekeket és fiatalokat, valamint a politikusokat, döntéshozókat, szakszervezeteket stb. És a fiatalok – megértve a rendszer működését – felteszik a kérdéseiket a véleményfomálóknak.

Bécsben jelenleg 27 mérvadó ifjúsági szervezet van, ezek kapnak a várostól működési támogatást. E 27-ben benne van a szélsőjobbtól szélsőbalig minden szervezet, legújabbán a muzulmán gyerekek szervezete is. Elég sok fiatal ifjúsági szervezeti tag. A participáció része, hogy a 27 ifjúsági szervezet vezetője kéthavonta összeült és egy vacsora keretében megismerik egymást. Így az ifjúsági szintéren a pártok között mindig van kommunikáció: bárhova tartozik az ember, mégis leül beszélgetni egymással, informálja egymást. A támogatás teljesen független a tagságtól, tehát nem kérdezzük meg őket taglétszámról, hanem elhiszük, amit mondanak. A munkájuk úgy látható, hogy bekérjük az éves munkatervüket, programjaikat, az önkormányzat dolgozói pedig meglátogatják a rendezvényeiket. A programok maguk a források elosztásának alapjai, ha az nem a tervnek megfelelően működik, megbeszéljük azt a következő évi források elosztásánál. Bécsben létezik a Városi Tanácsban képviseltetett valamennyi politikai pártot tömörítő Ifjúsági Bizottság, a szervezetek beadott kérvényei felett a Bizottság legtöbbször konszenzusosan dönt, hogy érdemes-e a projekt a támogatásra. Azt viszont tudatosítjuk a döntéshozókban: a fiatalok megtudják, melyik politikai párt volt melyik projekt ellen, tehát a képviselők is nagyon vigyáznak, hogy mért mondanak nemet, hisz ez aztán politikailag keményen visszaüthet. De rendszerint a legtöbb ifjúságot érintő döntés konszenzus alapján történik. Előfordul, hogy a szélsőjobb, ha mondjuk menekültügyről van szó nem támogat projektet, de ez esetben még mindig elég erős a többség.

Ugyancsak létezik egy ún. Ifjúsági Fórum, ez a hivatali információcsere tere. Minden osztály, hivatal, amely az ifjúságügyben érintett, leül háromhavonta egymással átbeszélni az akkut problémákat. Ilyen eset volt, amikor a rossz bizonyítvány miatt a fiatalok otthagytva a családot, bejöttek vidékről Bécsbe, de nem tudtak hol aludni, s fennállt a veszélye a drognak, de akár a szexuális abúzusnak is. Tehát a kérdés az volt, hogy hol tudunk gyorsan szállást adni, ha valaki bejött vidékről? Rögtön összeállítottunk vagy negyven ágyas kínálatot, ahol szükség esetén el tudunk gyerekeket



szállásolni, s ezt közöltük a rendőrséggel, az utcai munkásokkal, mindenkivel, aki találkozhatott ezekkel a fiatalokkal. Tudni kell, hogy egy bajban lévő fiatal hol kaphat segítséget, volt olyan süketnéma lány, akinek fogamzásgátlási problémáját kellett azonnal megoldani, ez pedig nem megy felkészült hálózat nélkül.

MÓDSZEREK

A munkánk alacsonyküszöbűsége épül, amit teszünk, az mindig a fiatalok életére fókuszál. Ha például egy környéken graffitik tűnnek fel, a Moszkitónak nevezett csapatunk felkeresi a környékbeli parkokat és ahol fecskendőket találunk, detektáljuk, hogy a környéken drogosok vannak. A 4 fős Fókuszteam pedig az iskolákat figyeli meg, hogy az iskolaidő végeztével hova mennek a gyerekek, melyik parkba, vagy melyik kocsmá felé, ahol esetleg külön szoba áll rendezésükre, aminek persze a konzumáció a háttér. Egész egyszerűen megnézzük helyben, hogy hogy működik ezeknél a fiataloknál a szabadidő, ha szükséges, az utcai szociális munkások bevonásával. Körülbelül 110 park van Bécsben (Bécs több mint a fele zöldterület), s ezekben mind jelen vagyunk, tanácsadással, játékkal. Emellett 30 feletti ifjúsági központunk van és 4 sportcsarnokunk. Ezek olyan védett terek, ahol ingyen lehet focizni, tollasozni, teniszezni, ping-pongozni, akár teljes osztályoknak is. Van egy kölcsönző-rendszerünk is, ha az egyik ifjúsági szervezetnek anyagra vagy eszközre van szüksége, onnan tud vételezni.

Van egy másik módszerünk, amely a „GIS-en” (geographical information system) alapszik. Bécs térképén jelezzük, hogy hol vannak jelen az ifjúsági szervezetek, az ifjúsági munka: népfőiskola, ifjúsági centrum, park, ifjúsággal foglalkozó NGO, klub (próbáltuk egy helyre terelni a gyerekeket és a fiatalokat, de be kellett látnunk, hogy őket külön kell megszólítani) stb. Tehát megnézzük, hogy hol van üres terület, ahol nincs szociális vagy ifjúsági munka. Az üres helyekkel kapcsolat elemzés után döntünk, hogy van-e ott szükség ifjúsági munkára és utána tervezzük meg a finanszírozást. A viszonylag gyors döntést tehát alapos feltérképezés, kutatás előzi meg. A kutatáshoz hozzátartozik a jellemző trendek ismerete, hogy milyen kulturális változások történnek. Elemezzük a szakirodalmat, a lapokat, a jellemző internetes oldalakat, mindenhol kapunk információt, kollégáktól is, hogy milyen ifjúsági trendek várhatóak. Azt is szem előtt tartjuk, hogy ezeket az ifjúsági trendeket sokszor az üzleti élet dirigálja (pl.: divat, zene).

Korábban a családi vásárnap kapcsán észleltük, hogy bizonyos családnak a hó végén nincs pénze a szabadidőre. Ezért olyan hétfői programot indítottunk, amely elemei ingyenesek voltak 14 éves korig, mozi, színház stb. Mára azonban majdnem



minden vasárnapra kell ilyen szabadidős programokat csinálni, mert nagyon sok embernek nincs meg a hátere, hogy meg tudjon magának szabadidős költést engedni. Ezért a programot kiterjesztettük a nyári szabadidőre is: a Szünidődő program olyan, hogy ha a szülők nem tudtak nyáron a gyerekekkel lenni, akkor legyen a szabadidős kínálat a fiataloknak. A programok harmada ingyenes, harmad „aprópénzes”, harmada önköltség.

Öt évig vezettem az általam koncepcionált bécsi ifjúsági infó-irodát. Annak idején napi 100-110 fiatal ügyfelünk volt. Ma már – valószínűleg az Internetnek köszönhetően – alig 35-40 fiatal tér be. Az Internettel azonban nem lehet garantálni az információk és akár a tanácsadás minőségét. A személyes beszélgetés esetén ugyanis hamar ki lehet deríteni, hogy mit is akar a kliens, de az Internetre feldobott kérdésre adott félszáz válasz esetén az ember több-kevesebb sikerrel tudja csak kiszűrni az eredményt. És, hogy mennyire valódi a tanács, ez is kétséges.

Tartunk beszédversenyt is, amit az iskolák bázisán szervezünk meg. Meghirdetünk 10 társadalompolitikai témát és az iskolák győztesei a városházán léphetnek fel, komoly, aktuális témákhoz szólhatnak hozzá és ahol jelen van a sajtó és a döntéshozók is. A fiatalok akár megoldást is javasolnak a témák kapcsán.

Van egy Check it! nevű programunk is, ahol az ismert ifjúsági klubokba, diszkókba települtünk ki és ingyenesen bevizsgáltuk a fiatalok által használt szereket. Mert sokan nem tudják, hogy ha vesznek valamilyen pirulát, kábítószer, az milyen anyagokat is tartalmaz. A mi célunk ugyanis nem az ítékezés, hanem a segítség. Persze a szerhasználat csak a szekunder probléma, azt kell igazából felfejteni, hogy mi is az elsődleges gond. Risk and fun programjaink arra adnak módot, hogy a fiatalok rájöjjenek, hogy hol a határ: meddig mehetnek el alkohollal vagy drogokkal. A határok ismerete nélkül, azok óhatatlanul átlépésre kerülnek.

Az ifjúsági munkás képzés – mi kiképezzük az ifjúsági munkásokat a szervezeteknél – 220 órából áll, és ennek elvégzése esetén lehet nálunk ifjúsági csoportot vezetni. Fontos unikum, hogy ma már a menekültek közül szűrjük ki a pedagógusokat, szociális munkásokat, ifjúságsegítőket és őket tréningezzük, „házon belüliként” ők foglalkoznak a menekült gyerekekkel. A közös hullámhossz megtalálása kapcsán sokkal jobb eredmények érhetőek el és később ők is mehetnek a 220 órás ifjúsági vezető képzésre.

De hogy látható legyen, hogy nem minden megy flottul, elmondom, hogy Ausztriában az óvónő képzés csak érettséghez volt kötve, tehát 19 éves korában már bárki foglalkozhatott kisgyerekekkel. Ők is jelezték, mi is tudtuk, hogy legalább főiskolai képzés lenne szükséges. Sok évig állt az ügy, míg kiderült: azért nem engedélyezik



a képzési rendszer megváltoztatását, mert akkor az óvónőknek jóval magasabb bér járna.

Ahhoz hogy ne legyen földcsuszamlás, forradalom, jövőképet, jövőt kell biztosítani. S Ausztriában ma még nem igazán tudunk mit kezdeni a foglalkoztatással. Sajnos látható, hogy nem lesz mindenkinek munkája és az aktív munkaerőpiaci tervezés nem igazán működik. Sokan elvégzik az egyetemet az állás valós lehetősége nélkül. Nem engedhetjük meg, hogy valaki úgy jöjjön a világra, úgy szerezzen diplomát, hogy ne legyen az életének tartalma.

LEHETNE VALLOMÁS

Eredetileg orvos akartam lenni, mert nagyon sok időt töltöttem gyerekként kórházban. Gyermekbénulásom volt. A gyermekbénulás fél évszázada ragályos betegség volt, szóval feküdtem a Szent László kórházban és a szüleim csak egy üvegablakon keresztül láttak. Azt hittem, hogy beledöglöm.

Apám mindig mondta, hogy ha rossz vagyok, betesz intézetbe. S milyen az élet: nem voltam rossz, mégis oda kerültem, 1956-ban menekültünk és internátusba kerültem. Ütöttek, vertek, rúgtak minket, szexuálisan kihasználták az ott lévöket a nevelők. Tornával kezdtük reggel, tornával fejeztük be este. A menekültként eltöltött öt év internátusi lét után még rátettem három (internátussal együtt járó) évet: elvégeztem a képzőt. 18 évesen tehát csakazértis elkezdtem az ifjúsági munkát, s egy életen át nevelő maradtam. Hívásom volt, hogy gyerekekkel/fiatalokkal foglalkozzak, az ifjúsági munkában csináltam karriert. Azt hiszem a példám elég ritka az Ausztriában élő régi menekültek között.



SZEKCIÓÜLÉSEK





LUDÁNYI ÁGNES - PACSUTA ISTVÁN: EGER VÁROS FIATALJAINAK MENTÁLHIGIÉNÉS ÁLLAPOTA

BEVEZETÉS

A modern kori jelenségek okán, a fiatal korosztály egészséges szocializációja - ha nem is kifejezetten krízises vagy problémás, - mindenképpen figyelemre méltó azok számára, akik közvetve, vagy közvetlenül szerepet játszanak a szocializációs folyamatban. A modern kori jelenségeket Heller-i (1996) értelemben értjük. A tagolt társadalmak tagolatlaná válásával a vérségi kötelék, a származás már nem jelöl ki egyértelműen életutakat. Nőtt a mobilitás lehetőség, nincs konszenzus a környezet értékrendjét, életmód-mintáit tekintve. A modern kori ember egzisztenciális választásra kényszerül, magának kell felismernie önmagát, egy diffúzabb, átláthatatlanabb világban. A premodern kor annyiban könnyítette a fiatalok társadalomba való illeszkedését, hogy lehetővé tette az ún. egyszerű mintakövetést. A fiatalok láthatták szüleik viszonyát - a világhoz, teljesítményhez, emberi kapcsolati működésekhez, - és mintegy másolták azt. Az individualizálódott és tagolatlan társadalom azonban számtalan - gyakran egymástól eltérő - mintát kínál fel, amelyben az eligazodás nehezített a fiatalok számára.

Alapkérdés Vajda (1996) szerint, hogy vajon belső fejlődés eredményeként egy meglévő struktúrába épülnek-e be az együttélési szabályok, vagy maguk a szabályok, azaz az őket teremtő természeti vagy társadalmi feltételek határozzák meg, hogy milyen struktúra fog kialakulni. Az utóbbi mellett foglal állást a szerző, amikor feltételezi, hogy változó korokban, strukturális jellegű eltérések mutatkoznak az identitásban. Kulcsár (1996) a személyiségfejlődési folyamatot úgy írja le, mint amiben a korábbi külső, azaz tényleges szociális hatások folytán megjelenő pozitív élmények - a megkönnyebbülés, fájdalomcsökkenés és kielégülés - stresszhelyzetekkel való megküzdés során akkor is szociális konnotációkat hívnak elő, amikor ezeket az élményeket nem szociális hatások indukálták. E szociális konnotációk természetét az adott kultúra határozza meg.

Kialakulásának útja és formája más és más családonként, közösségenként, kultúránként. Megállapíthatjuk, hogy a tagolatlan társadalmak jellemzői, az egyes társadalmi alcsoportok értékkülönbségei és szocializációs hatásai megmutatkoznak a fiatalok életében.



A fiatalság életkori definíciója sem könnyű. Az Európai Unióban a 14 és 30 év közöttieket sorolják a fiatalok fogalmába, de a statisztikák és az ifjúságsszociológiai kutatások is azt mutatják, hogy az életkori határok - különösen felfelé - igen nyitottak. A felsőoktatás expanziója miatt, kitolódott a felsőoktatási tanulmányok végzésének ideje, mert a karrierértékek fontossá váltak. A fogyasztói társadalom átalakította a fiatalok életpályáját, és ezzel a felnőtt élet kezdete rugalmassá vált, és egyedi konfigurációk szerint vezéreltté.

A családi életciklus-modell sem alkalmazható iránymutatóként az ifjúság, fiatal felnőtt, és felnőtt életszakaszok elhatárolásához, hiszen a modell által leírt szakaszokra jellemző tevékenységforma jelen van valamennyi vizsgált életstátusban. Tanuló, dolgozó, tanuló, és dolgozó, párkapcsolatban élő, szülőkkel élő, saját háztartásban élő, stb. formációk egymás mellett léteznek. Így, a serdülő-és ifjúkor elhúzódik, és belecsúszik a fiatal felnőtt életszakaszba: a fiatalok, bizonyos szempontból a felnőtt életvitelt követik, míg más szempontból, a gyermeki én-állapot, és státusz jellemző rájuk. Az én-állapotot tranzakcióanalitikus értelemben is használhatjuk. (Stewart, Ian -Van Joines 1987)

Normál személyiségalkulás és fejlődés mellett is, az úgynevezett mezőváltások pszichés igénybevétellel járnak. Minden életkori, intézményi, körülményekbeli váltást mezőváltásnak hívunk, gestalt-pszichológiai értelemben. Minél érettebb és integráltabb egy személyiség, annál gyorsabban adaptálódik a megváltozott környezethez. Mivel a célkorosztály életkorát tekintve még nem érett, és nem integrált, így éppen az a vezető tünetük, hogy alkalmazkodási nehézséggel küzdenek. Ezért számukra ez a mezőváltásos folyamat érzelmileg intenzív, és időben extendált.

Mivel a vizsgált korosztály idejének nagy részét az iskolában tölti, így arról, mint lényeges szocializációs faktorról is beszélnünk kell.

A társadalom a családtól és az iskolától hagyományosan elvárja, hogy tudást adjon át, és neveljen is. Elvárja, hogy a sikeres életre készítse fel a fiatalokat. Az ehhez tartozó pedagógiai feladatkörök is jelentősen átrendeződtek az utóbbi évtizedekben. Bizonyos ismeretek felértékelődtek, mások elértéktelenedtek, de ezt a lassúbb pedagógiai tartományban nem követte változás. Különböző értékrend üresedett ki, veszítette el tartalmát és viselkedésszabályozó funkcióját, míg más értékek legitimé váltak. Az elmúlt években, évtizedekben, a társadalomban való érvényesüléshez olyan magatartási minták alakultak ki, amelyekre korábban nem volt szükség.

Az változatlan, hogy a különböző szocializációs alrendszerek, mint a család, iskola, és kortárs csoport, hatnak a felnövekvő nemzedékre, de értékek tekintetében inkongruenssé lettek.



Reiff (1967 id. Gerevich 1994) megállapítja, hogy a harmonikus személyiségfejlődés a három rendszer kongruenciájának függvénye. Ugyanakkor az iskola döntően a középosztálybeli értékeket jutalmazza, más értékekre érzéketlen. Murell (1973 id. Gerevich 1994) Reiff gondolatmenetét a rendszerközi akkomodáció és a pszichoszociális összhang fogalmának bevezetésével fejleszti tovább. A gyermekeknek, fiataloknak azt a képességét nevezi rendszerközi akkomodációnak, amely lehetővé teszi számukra, hogy a szocializációs rendszereket összeegyeztessék magukban. Minél inkongruensebb rendszereket egyeztet össze a gyermek, fiatal, annál jobb a rendszerközi akkomodációja. A murell-i paradigmaváltás lényege, hogy felhívja a figyelmet arra, hogy az egyéni hibás alkalmazkodása helyett, a szociális rendszerek egymáshoz való viszonyának vizsgálata a lényeges. Ezek felismerése, valamint felhasználása a pedagógiai folyamatokban, elengedhetetlen. A pedagógusok tájékozatlansága a különböző értékrendszerekben, és a rendszerek inkongruenciáját növelő pedagógiai eljárások hatása, a szocializáció nem kívánt irányába hat. Erre annál is inkább oda kell figyelni, mert Bugán (1994) kutatásában azt mondja, hogy a pedagógusok értékfelfogása jelentősen, erős szignifikációs szinten tér el a családokétól. A pedagógus-tanuló interakciókban létrejövő minősítési folyamatok a szocializáció meghatározó történései, és azok vagy fejlesztők, vagy konfliktusforrások a családi és iskolai szocializáció között. Utóbbi esetben megzavarják a fiatal integrációját mindkét szocializációs szintéren. A szerző szerint nem az értékfelfogások különbözősége okoz adaptációs nehézséget, hanem az értékkonfliktusokból adódó feszültség cselekvésdezagorganizáló hatása.

Amikor az érett és mentálisan egészséges felnőtt életéről beszélünk, akkor valójában egy sajátos identitásalakulást érthetünk ez alatt (Ludányi, 2006). Identitásunk alakulásához különböző életkorokban más-más tanulási folyamat társítható. A nemi identitás, a szakmai identitás, az eszmei/ideológiai identitás, a nemzeti identitás együttesen alakul a szocializáció során. A célzott korosztály vizsgálata azért is elengedhetetlen, mert ennek a korszaknak kitüntetett szerepe van valamennyi identitás-elem alakulásában. Ehhez pedig a kortársaknak, mint referencia-csoportnak a jelenléte nélkülözhetetlen, de más társadalmi szereplők, egyéb ágensek támogatása is.

A posztadoleszcencia jelenségköre és problémái is jól jelzik, hogy a modern társadalmakban egymásba csúsznak, illetve kevéssé egyértelmű a „fiatal” és a „felnőtt” státusz, ahogyan ezt korábban már felvetettük. Sokan élnek párkapcsolatban, miközben tanulmányokat folytatnak, és tanulmányaik mellett esetleg pénzt is keresnek, ugyanakkor nem váltak le a szülői háztartásból.



Arra is gyakran látunk példát, hogy a fiatalok munkavégzés közben, vagy kereső tevékenységüket megszakítva folytatnak közép, vagy felsőfokú tanulmányokat. A fiatalok nagy része, akiknek magasabb iskolai végzettségük van, egyre később válnak gyermekek, az élethosszig tartó tanulás jegyében. A tanulás és az önálló kereső foglalkozás egymással párhuzamosan zajlik. Új, az információs társadalomhoz kapcsolódó jelenség, hogy a különböző, - korábban egymástól térben és időben jól elkülönülő tevékenységek, mint a tanulás, a munka, a szabadidő eltöltése egymással, sajátos „patchwork-struktúrában” kapcsolódnak össze. Ma már otthon is lehet munkatevékenységet folytatni a számítógép mellett, másrészt a munkatevékenységet és a tanulást is meg lehet hosszabb-rövidebb időre szakítani az interneten jellegzetesen adott szabadidő-tevékenységekkel. (Olvasás, társas kapcsolatok ápolása, szórakozás, ismerkedés, zene, levelek, csevegés, üzenetek, képek fogadása és küldése stb.).

Ugyanakkor a fiatalok más csoportjai – elsősorban az alacsony iskolai végzettségű, szakképzetlen, gyakran kisebb településeken élő fiatalok - a hagyományos életmintákat követve hamar válnak felnőtté. Viszonylag fiatalon válnak szülőkké, viszonylag hamar hagyják abba tanulmányaikat, és viszonylag fiatalon folytatnak (amennyiben van rá lehetőségük) önálló kereső tevékenységet.

A serdülők és fiatalok étellel való elégedettségének kérdésköre a következőkben tárgyalt, fontos kérdés. Az étellel való elégedettség ugyanis befolyásolója a személyek mentálhigiénés állapotát, és egyben mutatója is. Kopp vizsgálata szerint, (2007) amelyet a magyar népesség körében végzett, ha hiányoznak a közös normák, hiányzik a konszenzus értékek tekintetében, ha rivalizálás van, ellenségesség és bizalom-hiány, akkor ezek mind élettani veszélyeztető faktorok. Vizsgálatai alapján a fogyasztói értékrend, külső aspirációk, szintén veszélyeztetőek a személyek számára. Stabil önismeret, hit, tudatos életút-tervezés azok a faktorok, amelyek védelmet nyújtanak, adaptív megküzdést eredményeznek.

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

Célcsoport: Egerben élő, tanuló, dolgozó 14-29 éves fiatalok

Adatgyűjtő eljárások: kérdőív, egyéni interjú és fókuszcsoportos interjú. Jelen munkánkban csak a kérdőív eredményeire támaszkodunk. Utóbbi két adatgyűjtő eljárást a felsőoktatásban tanulóknál alkalmaztuk.

A kérdőíves vizsgálati minta: 493 fő.



A kutatás tervezésekor 500 fős mintát határoztunk meg, olyan módon, hogy a nemi összetétel és lakóhely (azaz egeri, kollégista vagy bejárós) szempontjából kiegyenlített legyen a mintánk. A klasszikusnak mondható nemi összetétel mellett fontos magyarázó változónak, csoportképző tényezőnek tekintettük, hogy a fiatalok Egerben laknak, vagy valamilyen ingázó kapcsolatban vannak a várossal.

A minta elemszámának meghatározásakor figyelembe vettük, hogy viszonylag sok információval rendelkezünk az alapsokaságról, másrészt az alapsokaság magas mértékű homogenitását is figyelembe vettük.

A kitöltött 500 kérdőív adattisztítása után hét darab olyan mértékben bizonyult hiányosnak, hogy azokat nem vontuk be az elemzésbe.

A kutatás mérőeszközéül szolgáló kérdőív kérdéseit több, nagyobb kérdéscsoportra osztottuk. Szocio-demográfiai adatok (Pl.: nem, kor, szülők iskolai végzettsége, lakóhely, képzéstípus, anyagi helyzet megítélése) szabadidővel kapcsolatos szokások, jövőképre vonatkozó kérdések, társadalmi problémák megítélésének kérdésköre, és néhány deviáns vagy ahhoz közelálló viselkedésforma gyakoriságára, elégedettség. Valamennyi adatot jelen tanulmányban nem elemezzük, csak azokat a tényezőket, amelyek a fiatalok mentálhigiénés állapotának megértéséhez hozzájárulnak.

Az elemzésbe bevont módszerek, mutatók: szórás, keresztábrák, szignifikancia szint, és faktoranalízis.

A minta bemutatása:

Életkort tekintve a legfiatalabb válaszadónk 14 éves a legidősebb 25. Átlagosan 16 és fél éves a mintánk, a leggyakrabban előforduló, tipikusnak nevezhető válaszadó szintén 16 éves. Nem meglepő ez az eredmény, hiszen a lekérdezés jelentős része középiskolákban történt, azaz az elsődleges célcsoportunkat a középiskolai tanulmányaikat folytató diákok jelentették.

Jövőkép

A felsőoktatás bővülésével, expanziójával és az oktatással kapcsolatos elképzelések ismeretében nem meglepő, hogy a fiatalok jelentősebb része felsőfokú végzettséget szeretne szerezni. Mindössze 144 fő gondolja úgy, hogy nem szeretne diplomát szerezni. A válaszadók nagy része, 285 fő felsőfokú tanulmányokat szeretne folytatni.

A jövőkép stabilitása hozzájárul a mentális egészséghez, mert cselekvési irányt jelöl ki, strukturálja az életvezetést, és nem utolsó sorban a cél elérésének érdekében



motivációs bázist is ad. Ebben a vizsgálatban nem tértünk ki arra, hogy ezek az aspirációk mennyire külső kontroll által kidolgozottak, és mennyire bennük az intrinszc motivum. Későbbiekben fókuszcsoporthos interjú formájában ennek differenciálására sort fogunk keríteni. Azokat a fiatalokat szintén meg kell kérdeznünk a későbbiekben, akik nem terveznek felsőoktatási tanulmányokat. Esetükben is lehetséges, hogy stabil életpályaképet, konkrét célokat tudunk konstatálni.

Ha elfogadjuk, hogy az érett, stabil személyiség mutatója lehet, a devianciákhoz való viszony, akkor ezt a területet is érdemes megvizsgálni.

Devianciákkal kapcsolatos érintettség:

A válaszadókat arra kértük, hogy gyakoriság alapján ítélik meg, mennyire jellemző rájuk, hogy különböző - legális és kevésbé legális - szereket fogyasztanak. Az elért átlagok alapján sorba rendeztük, hogy mely tevékenységek milyen gyakoriak, mennyire érintik az egr fiatalokat.

A fiatalok leggyakrabban kávé és energiatál fogyasztásról számolnak be. A súlyosabbnak tekinthető alkoholfogyasztás a harmadik helyre szorult. A leginkább aggodalomra okot adó kábítószer-fogyasztás és „kisebb balhéka keveredés” az utolsó két helyet érte el. A legkisebb szórással a kábítószer-fogyasztás bír, így nem csak a legritkább deviancia, de elmondható hogy ebből a szempontból a legegységesebb a minta.

Érdekes megvizsgálni, hogy mely viselkedések járnak együtt. A dohányzás minden más cselekedettel, statisztikailag is értelmezhető valószínűséggel együtt jár ($r \geq 0,4$). A kávéfogyasztás az energiatál és alkohol fogyasztásával ($r \geq 0,3$). Az energiatál az otthonról való kimaradással és alkoholfogyasztással ($r \geq 0,3$). A kábítószer-fogyasztás a „balhékkal” és a kimaradással mutat együttjárást ($r \geq 0,3$).

Az adatok könnyebb áttekinthetősége, és a későbbi elemzés megkönnyítése érdekében adatredukciót végeztünk (faktoranalízis) – így a devianciákra vonatkozó állításokat két nagyobb csoportba rendeztük. Az előzetes vizsgálat alapján kiderült, hogy adataink megfelelnek az eljárás feltételeinek ($KMO=0,828$).

Első lépésben megvizsgáltuk, hogy hány viselkedéscsoportot kellene alkotnunk. Ha 3 nagyobb csoportot képeztünk, akkor az „éjszaka kimaradni” változó önmagában szerepelt, viszonylag magas faktorsúllyal. Ha a „kétcsoportos modell” mellett maradtunk, akkor a „kimaradás” változó bekerül a súlyosabb devianciák körébe, közepes faktorsúllyal. Mivel a modell magyarázó ereje így is megfelelő – ennél a megoldásnál maradtunk.



Az „enyhe devianciák” körébe soroltuk a dohányzást (0,526), kávé (0,537) valamint az energiatital (0,618) fogyasztását.

A „súlyosabb devianciák” körébe a kisebb balhékba keveredés (0,695), a kábítószer-fogyasztás (0,693), kimaradás (0,464) és az alkoholfogyasztás (0,311) került.

A lakóhely alapján (a 13 fő albérlésben, vagy rokonoknál lakó válaszadót leszűrtek, az alacsony elemszám miatt) csoportosított válaszok alapján az alábbi eredmények születtek.

Úgy tűnik, hogy a szülői felügyelet hiánya megmutatkozik a különböző viselkedésformák gyakorisága esetén is. A kollégiumban lakó válaszadók nagyobb valószínűséggel érintettek szinte minden cselekedetben, egyedül az energiatital fogyasztása képez kivételt. Általánosságban elmondható, hogy a második helyen a bejárások „végeztek”, azaz az ő esetükben magasabb az érintettség az Egerben lakó fiatalokhoz képest.

A dohányzás, energiatital fogyasztása, alkoholfogyasztás esetén az eltérések szignifikánsak.

Társadalmi problémák és közérzet

A társadalmi problémák megítélése terén is megmutatkozik a fiatalok érzékenysége. A vezető helyeken az anyagi jellegű kihívások gyakrabban szerepelnek, - úgy mint a hajléktalanság, munkanélküliség, szegénység – ezek mind magasabb értékeket kaptak. Viszont első két helyen a bűnözés és a családon belüli erőszak szerepel és az „élmezőnyben” található a bevándorlás kérdése is. Csak becsülni lehet, hogy amikor a társadalmi problémákat kell megítélniük a fiataloknak, akkor a média által fókuszba helyezett problémacsoportokat helyezik a fiatalok e preferencia sor elejére, mert erről vannak élményeik a legnagyobb sűrűségben. Mind a családon belüli erőszak mind a bűnözés, előkelő ranghelyen van. A saját életükben megélt társadalmi problémák kérdéskörben ezek már a rangsor utolsó harmadába esnek. Figyelemre méltó az elmagányosodás és alkoholizmus veszélyének észlelése. Nem célunk most a világháló kapcsolati hálójának, és természetének elemzése, de a több száz fő, akivel kapcsolatot jeleznek a fiatalok, láthatóan nem oldja a magányosodástól való félelmet.

A fiatalok mentális állapotára vonatkozó direktebb kérdések eredményei a következők: boldogok, sikeresnek érzik magukat. Ez a két válasz a rangsor elején van. Elgondolkodtató azonban, hogy a kirekesztettség (senkinek nincs rám szüksége) és gátlásosság követi a pozitív érzelmeket. Az is óvatosságra int, hogy a korábbi kérdésekkel ellentétben, ahol „külső” körülményeket kellett megítélni ennél a kérdésnél



jóval nagyobb különbségek, eltérések mutatkoznak az egyes változókon belül. (A korábbi kérdéseknél rendre 0,5 alatti szórásokkal találkozunk, ennél a kérdésnél gyakori az 1 fölötti érték, 4-es skálán.) A „senkinek nincs rám szüksége”, „gátlásos vagyok”, „rosszul alszom” tipikusan ilyen értékeket produkálnak.

Éppen a magányosság, és elszigeteltség miatt lehet érdekes az alábbi kérdéskör. A közösségszerveződési sajátosságok figyelembe vételével nem mehetünk el tény mellett, hogy a vizsgálatba bevont személyek, mennyi időt töltenek a közösségi média, különböző felületein. Ez egyrészt figyelmeztető lehet, másrészt pedig fontos lehetőségeket nyújt információk eljuttatásához az online felületeken keresztül.

A korosztályi sajátosságoknak megfelelően a fiatalok nagyrészt iskolában és szabadidős programokon ismerkednek. Az utóbbiak alatt sport, zenei és egyéb rendezvényekre kell gondolnunk. A következő nagyobb szintér hasonlóan a szabadidős tevékenységekhez köthető. Viszont a kötetlenebb jellege miatt külön választottuk a különböző „bulikban” és szórakozóhelyeken kötetett ismeretségeket. Ezek aránya együttesen meghaladja az iskolában kötött barátságokat. A várakozásainktól eltérően a közösségi oldalak és a különböző internetes fórumok nem jelentenek olyan nagy „piacot” az ismerősök terén. Úgy tűnik, a személyes találkozás még mindig őrzi vezető helyét az ismerősök, barátok verbuválása során.

Amiben különbözünk az angolszász országoktól - és ez is fedi a nemzetközi felmérések eredményeit -, hogy hihetetlenül megnőtt az értékvesztett állapot, tíz emberből nyolc azt mondja, hogy senki nem törődik a másikkal, és ez is erős stresszfaktor. Egy társadalom csak úgy működhet egészségesen, ha vannak közös célok.

Minden társadalmi változásra a fiatal korosztály a legszenzitívebb, ők alkalmazkodnak ezekhez leggyorsabban, noha ez az alkalmazkodás hol adaptív, hol maladaptív. Ezért lényeges állami, önkormányzati figyelmet fordítani az ifjúság helyzetére.

Ha az adaptív technikákat vesszük figyelembe, akkor azokat, mint protektív megoldásokat támogatni kell, a maladaptívra pedig megelőző, vagy korrekciós megoldásokat kell generálnia az ifjúságpolitikát végzőknek.

Fontos figyelembe venni egyrészt a 2009 októberében elfogadott Nemzeti Ifjúsági Stratégiát, amely kereteket határozott meg, másrészt az Új Nemzedékek Jövőjéért Programot. Emellett az Emberi Erőforrás Minisztériuma által életre hívott Ifjúságsszakmai Egyeztető Fórumot, ahol a különböző minisztériumok és a civil szektor szakemberei közösen készítik elő a 2014-2020-as időszakra vonatkozó ifjúságsszakmai terveket, és értékeli a Nemzeti Ifjúsági Stratégia aktuális cselekvési tervét.



Bevezetőnkben a fiatalok folyamatos személyiségfejlődésének felelősségét a családon túl azoknak a szakembereknek a tevékenységéhez delegáltuk, aki valamilyen formában és intézményben velük kapcsolatba kerülnek. A testi és lelki egészségnek a garanciái ugyanis a pozitív érzelmek megélésében, az önbecsülés megszerzésében, az altruizmus és autentikus lét megélésben van, és ezek csak pozitív társadalmi, közösségi kapcsolatokban szerezhetők meg.

FORRÁSOK

- Bugán Antal (1994): *Érték és viselkedés*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Gerevich József (1994): *Iskolai mentálhigiéne*. In: Bóta Margit (szerk.) *Iskolai mentálhigiéne*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen
- Heller Ágnes (1996): *Morálfilozófia*. Cserépfalvi Kiadó Budapest
- Kopp Mária (2007): *„Életesélyeink - életminőség, stressz, megküzdés”* Pszinapszis. Szóbeli közlés. Budapest
- Kulcsár Zsuzsanna (1996): *Korai személyiségfejlődés*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Ludányi Ágnes (2006): *Ismeret – önismeret*. OKKER Kiadó, Budapest
- Murrell, S. (1973): *Community psychology and social systems*. Behavior Publications, New York (idézi: Gerevich 1994).
- Pacsuta István (2014): *Felsőoktatásban részt vevő hallgatók individualizálódása*. In: Torgyik Judit (Szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra*. Komarno
- Pikó Bettina (2002): *Fiatalok pszichoszociális egészsége és rizikómagatartása a társas támogatás tükrében*. Osiris Kiadó, Budapest
- Pikó Bettina (2005): *Lelki egészség a modern társadalomban*. Akadémia Kiadó, Budapest
- Reiff, R. R. (1967): *Socialization in urban setting*. American Orthopsychiatric Association, Washington (idézi: Gerevich 1994).
- Stewart, Ian - Van, Joines (1987): *A TA-MA*. Grafit Kiadó, Budapest
- Vajda Zsuzsanna (1996): *Az identitás külső és belső forrásai*. In: Erős Ferenc (szerk.): *Azonosság és különbözőség*. Scientia Humána, Budapest



HADNAGY JÓZSEF: VIRTUÁLIS KÖZÖSSÉG, ÉS AMI MÖGÖTTE VAN - AZ EGRI IFJÚSÁGKUTATÁS 2016 EREDMÉNYEI ALAPJÁN

BEVEZETÉS, PROBLÉMAFELVETÉS

Az egyén sokféle közösség tagja élete során. A család, a baráti közösségek, munkahely, lakóközösség, település mind sajátos funkciókat töltenek be az egyén életében s mindegyik működéséhez más-más módon járul hozzá. Ezekben a társas szerveződésekben eltérő kapcsolatok jelennek meg, hiszen van, ahol nagyon szoros kötődés jellemzi a közösséget alkotókat s van, ahol nagyon laza kapcsolat tartja össze a közösség tagjait. Az infokommunikációs eszközök megjelenésével és térhódításával az offline közösségek mellett egyre nagyobb szerep jut az online közösségeknek. Az IKT eszközök azonban egy más módot biztosítanak a közösségi kapcsolatok kialakítására és az így létrejött közösségek is sajátos funkciókat töltenek be az egyének életébe. A közösségek tagjai, a közöttük lévő kapcsolatok révén hálózatokat hoznak létre, melyek át meg átszövik mindennapi életüket. Az online hálózatok törvényszerűségeinek ismerete hozzásegít bennünket, hogy megérthessük, az így létrejött szerveződések működését. Milyen célt szolgálnak ezek a hálózatok? Mi befolyásolja ezen hálózatok alakulását? Miért vagyunk tagjai különböző hálózatoknak? Hogyan működnek ezek a hálózatok? Sok kérdés merül fel az új közösségi szerveződések működésével kapcsolatban, s mivel lassan szinte minden ember tagja valamely virtuális online közösségnek, így a fenti kérdésekre adott válaszok nagyon fontosak.

A „Z-generáció” (Tari, 2011) számára ebben a virtuális térben történő tájékozódás és az ebben való lét nem jelent kihívást, azonban ők maguk sem sejtik annak veszélyeit, az ott megjelenő jelenségek hatását életükre. Az ifjúsággal foglalkozó szakemberek számára elengedhetetlen, hogy megértsék a digitális térben szerveződő ifjúságot is jellemző hálózatok szerveződési sajátosságait, azok hatását az ifjúság életére, hiszen ezeket értve adekvát beavatkozásokat tudnak kínálni a szabadidő hasznos eltöltésére, esetleges problémákkal történő megküzdésre. Az IKT eszközök térhódítása mára már kétségtelenné tette, hogy az ezzel kapcsolatos jelenségeket vizsgálni kell, hiszen létrejött egy másik tér az offline világon kívül, mely jelentős erővel és sajátos működéssel rendelkezik. Az „intelligens kütyük” azonnali elérhetőséget biztosítanak információk tekintetében és társas kapcsola-



tok tekintetében is, anélkül, hogy használatuk közben személyes jelenlétre lenne szükség. Használatukkal a közösséghez tartozás élménye is, és a közösség felfogásával kapcsolatos nézetek is átalakulóban vannak. Új közösségek jelennek meg, melyek szerveződése más, mint a hagyományos közösségek személyes kapcsolatokon alapuló szerveződése.

Már a matematikai hálózatok kutatása során (Rényi 1959, Erdős 1960, id. Barabási 2013) szabályos és szabálytalan hálózatokat különböztettek meg a kutatók s matematikai hálózatok kapcsán mára már eljutottunk a közösségi hálózatok sajátosságainak feltárásáig, mely megkönnyíti az IKT eszközök segítségével létrejött közösségi kapcsolatokban rejlő hálózati sajátosságok felismerését, annak vizsgálatát. A szabálytalan hálózatokban egyenlőtlenlégek alakulnak ki, melyek abból adódnak, hogy a kapcsolati hálóban lévő csomópontok eltérő számú kapcsolattal rendelkeznek, így a pontok elérhetőségének esélye nem egyforma a hálózatban. Vajon ezek az egyenlőtlenlégek jelennek meg az IKT eszközökön keresztül szerveződő közösségek esetében is? Az eltérő társadalmi csoportok képviselői eltérő sajátosságokkal rendelkező hálózatokkal, közösségi kapcsolatokkal rendelkeznek? Ezek az eltérések, vagy sajátosságok befolyásolják a különböző szocio-ökonómiai státuszú egyének tőke konverzációs (Bourdieu, 1978) esélyeit, lehetőségeit? Barabási – Oltvai (2004, id. Barabási 2013) szerint a való világban létrejövő közösségi kapcsolatok alapján működő hálózatok nem véletlenszerűek, azaz tudatosan szerveződnek. Az IKT eszközökön keresztül létrejövő hálózatok, közösségi kapcsolatok sem véletlenszerűek, inkább skála függetlenek. Ha megértjük és feltárjuk az ifjúság által létrehozott hálózatok szerveződésének sajátosságait, talán közelebb kerülhetünk ahhoz is, hogy megértsük ezen hálózatok funkcióját szerepét az ifjúság szabadidős tevékenységének szerveződése terén, vagy a hálózatok „támadásokkal szembeni” ellenálló képességét, azaz lehetősége lesz a szakembereknek a digitális térben is a közösséggel végzett szakmai munkára.

A cikkben a fent említett gondolatokra támaszkodva, néhány kutatási eredményt mutatunk be az ifjúság virtuális térben történő közösségi kapcsolatainak szervezési sajátosságairól.



VÁLTOZIK A KÖZÖSSÉG FOGALMÁNAK JELENTÉSE

Az IKT eszközöknek köszönhetően új közösségek jelennek meg melyek szerveződése más, mint a hagyományos közösségek személyes kapcsolatokon alapuló egysége. A közösség fogalmának meghatározása során a szomszédság és a lokalitás fogalma igen fontos volt. Henderson-Thomas (2002, id. Barabási 2013) szerzőpáros a lokalitással kapcsolatban kifejti, hogy azt egy átlátható egységnek tekintik, melynek kiigazító és kontroll funkciója van. Nagyon fontos az is, hogy a lokalitás fogalmával leírható közösség kölcsönös segítségnyújtási rendszerként is funkcionál. Ezt a funkciót a szomszédsági kapcsolatokon keresztül valósítja meg a közösség. A szomszédság és a lokalitás fogalmai is az emberek közötti kapcsolat minőségét jelentik egy adott helyen, bizonyos csoportokhoz tartozva. Ezt a gondolatot a Varga-Vercseg (1998) szerzőpáros azzal egészíti ki, hogy a lokalitásról kettős aspektus szerint gondolkodnak. Egyrészt egy fizikai térként említik, másrészt pedig, mint pszichikai viszonyrendszerrel gondolkodnak. Azt is mondják, hogy az egyén kapcsolatrendszerének sajátosságaiból adódóan, nem csak a szomszédságban rejlő kapcsolataira támaszkodik. Az IKT eszközök térhódításából adódóan, erre már nincs is feltétlenül szüksége, azaz a telefonon, interneten, közösségi oldalakon, elektronikus levelezésen keresztül kapcsolódik közösségekhez, s ezen kapcsolatokon keresztül éli életének egy részét. Ez a közösségi szerveződési egység azonban már nem egyértelműen írható le a szomszédság és a lokalitás fogalmaival. A globalizációval együtt járó kettős hatás érvényesüléséről beszél (Giddens, 2000, id. Harkai, 2006) aki azt mondja, hogy megváltoznak a hagyományos emberi kapcsolatok, s felértékelődnek a közösségi kapcsolatok. Az emberek keresik az identitásukat, keresik a helyüket a közösségekben s azok a kapcsolatok, melyeket kialakítanak, és ezáltal hálózatot hoznak létre, segítik az egyéneket abban, hogy boldoguljanak ebben a világban. Ezek a hálózatok azonban sajátosságokkal rendelkeznek. Wellman (1988, id. Varga-Vercseg 1998.p.47) úgy vélte, hogy a közösségi hálózatokban „patternek”, minták alakulnak ki, melyek befolyásolják a hálózaton belüli források elosztását, áramlását. Ezek a hálózatok nem kötődnek a lokalitáshoz és jellegzetessége, hogy szupportív, támogató jelleggel bír az egyén életében. A hálózatok támogató jellege többdimenziós, hiszen érzelmi támaszt nyújthat, materiális segítséget biztosít és közben információk is megjelennek. Hogyan szerveződnek ezek a hálózatok? Hogyan jönnek létre a közösségi kapcsolatok?



A KÖZÖSSÉGI HÁLÓZATOK SAJÁTÓSÁGAI

A közösségi hálózatokkal kapcsolatos sajátosságok mellett a matematikában ismert gráfelmélet, és az ott megjelenő sajátosságok kiváló kiinduló pontot szolgáltatnak ahhoz, hogy megértsük azokat a közösségeket és a mögöttes szervező erőket, melyek az IKT eszközök által létrejövő szerveződések jellemzői. Két kiváló matematikus, Erdős és Rényi kísérletet tett arra, hogy leegyszerűsítve megmondják a hálózatok működésének sajátosságait. Azt feltételezték, hogy a gráfokban rejlő, és a pontok és élek által létrejövő hálózatok szerveződése véletlenszerű. Amennyiben a hálózatban lévő pontokhoz átlagban kevesebb él, azaz kapcsolat jut akkor a hálózat tagjai nem képesek egymáson keresztül kapcsolatba kerülni. A természet azonban más törvényszerűséget mutat s a társas szerveződések is eltérnek a véletlenszerűségtől, hiszen egy személynek kimutathatóan kétszáz és ötezer közötti ismerőse is lehet, azaz egy személyhez kapcsolódóan több kapcsolat is rendelhető. (id. Barabási, 2013. p. 26.)

Rényi Alfréd és Erdős Pál (1959-1960, id. Barabási 2013) a véletlenszerű hálózatokkal kapcsolatban azt is elmondták, hogy a szabályos hálózatokban minden pontot legalább egy él összeköt egymással. Azonban vannak szabálytalan hálózatok is, ahol lehetséges az, hogy a pontokat nem kötik össze élek. Így a hálózatban lévő pontok, amelyek a társas mezőben embereket jelölnek, az élek pedig kapcsolatokat, működhetnek úgy, hogy valakinek előnyt jelentenek, s valakit hátrányba taszítanak. Azaz lehetséges olyan hálózat, mely segíti az egyének működését és előre jutását s lehetnek olyan hálózatok is, melyek egyenlőtlenséghez vezetnek. Láthatjuk tehát, hogy a hálózatok, szerveződési sajátosságaikból adódóan magukban hordozzák az egyenlőtlenségeket. A véletlenszerű hálózatoknál a hálózatban szereplő középpontok azonos számú éllel kapcsolódnak egymáshoz – így alakul, szerveződik a hálózat – a nem véletlenszerű hálózatoknál azonban, csomópontok alakulnak ki s a hálózatban szereplő csomópontok, nem azonos számú kapcsolattal rendelkeznek, így a kapcsolatoknak köszönhető az esetleges információáramlás sem egyforma a csomópontoknak és az eltérő kapcsolati számnak köszönhetően. A társas szerveződések, s az így létrejövő közösségi hálózatok sem véletlenszerűek. Barabási-Oltvai 2004 vizsgálatai azt támasztják alá, hogy a komplex hálózatok olyan alapvető szerkezettel jellemezhetők, melyek egyetemes alapelvek szerint működnek:

- A hálózatot viszonylag kis létszámú csomópont ural;
- Ezek a csomópontok viszonylag erősen kapcsolódnak más csomópontokhoz;
- A csomópontok, „közepontok” nagymértékben befolyásolhatják a hálózat működését (ellenállóvá tehetik véletlen hibákkal szemben, ugyan akkor sebezhetővé teszik összehangolt támadásokkal szemben).



A matematikai hálózatoktól a tudomány eljutott odáig, hogy a társas szerveződésekben jelen lévő hálózatokról is elkezdjen gondolkodni s elkezdje kutatni azok sajátosságait. A kapcsolati háló a fentiek figyelembe vételével tehát nem más, mint emberek szervezett összessége, mely kétféle elemet tartalmaz: embereket és az emberek között szerveződő kapcsolatokat. (Christakis-Fowler, 2010. p. 29-36)

A hálózatok „kapcsolatrendszer”, azaz ki hol helyezkedik el benne, a hálózatok sajátossága. Az emberek mindig egy meghatározott helyet foglalnak el az őket körülvevő spontán előforduló és folyamatosan fejlődő kapcsolati hálóban. A spontánul kialakuló hálózatoknak mindig van struktúrája, bonyolultsága, funkciója, lendülete.

Az viszont fontos kérdés, hogy hogyan jönnek létre, milyen szabályszerűséget követnek és milyen célt szolgálnak ezek a hálózatok. A hálózatok két fontos tulajdonsággal rendelkeznek, melyek a „kapcsolat” és a „terjesztés”. A hálózatban lévő egyének kapcsolódnak egymáshoz, s információkat, sőt még érzelmeket, érzelmi állapotokat is terjeszhetnek.

A kapcsolat által kialakult szerkezetnek és az így kialakult hálózat működésének, azaz a terjesztésnek vannak szabályai:

- Az ember állandóan alakítja, módosítja a kapcsolati hálót;
- Homofília jelensége, azaz tudatosan vagy ösztönösen arra törekszünk, hogy hozzánk hasonlókkal alakítsunk ki kapcsolatokat;
- Hálózatunk felépítése, döntéseink eredménye;
- Mi dönthetjük el, hány emberrel kívánunk kapcsolatot létesíteni;
- Befolyásolhatjuk a családtagjaink és barátaink között fennálló kapcsolatrendszer sűrűségét;
- Eldönthetjük, hogy milyen mértékben kívánunk a kapcsolati háló középpontjában lenni.

Egy biztos, az a kapcsolati háló, ami körül vesz minket, meghatározza életünket. Kapcsolati hálónkba nagyon sok ember beletartozhat. Azonban kutatások azt is bizonyították, hogy a kapcsolati hálóba tartozó személyek számának is van határa, amit Dunbar számnak hív a szakirodalom a felfedezőjéről. (id. Csányi, 2003) Ezek alapján meghatározott az – az agy felépítéséből adódóan – hogy hány személyt vagyunk képesek bekapcsolni a személyes hálózatunkba, akikkel valamilyen kapcsolatot is fenntartunk. Az így létrejött közösségi hálózat az alábbi sajátosságokkal rendelkezik:

- A kapcsolati hálónkban elfoglalt helyünk hatással van ránk
- Megjelennek a tranzitív kapcsolatok, azaz barátaink barátai is kerülhetnek ba-



rátságba egymással. Így minél több barátunk van, annál kevesebb lépés kell ahhoz, hogy személyeket elérjünk vagy információkhoz jussunk

- Fontos, hogy mi áramlik a kapcsolatokon keresztül: „megfertőzés” jelensége, azaz barátaink hatással vannak ránk
- Hiperdiádikus terjedés jellemzi a kapcsolati hálózatot, ami azt jelenti, hogy a hatások az egyének láncolatán keresztül az egyén kapcsolatain túl nyúlnak.
- A hálózatoknak makro szintű tulajdonságai vannak, azaz új, az egészre jellemző tulajdonságai jelennek meg a hálózatnak, mely a részek közötti kölcsönhatásokra, a közöttük fennálló kapcsolatokra vezethető vissza

A fentiekből láthatjuk, hogy a hálózati sajátosságoknak köszönhetően, kapcsolati hálónk s az így létrejövő közösség fantasztikus lehetőségeket biztosít a tagok számára. Ugyan akkor a hálózatra jellemző az egyenlőtlenség. Vajon, a társadalom különböző réteghelyzetéből származó egyének kapcsolati hálója ugyan azt az egyenlőséget, vagy egyenlőtlenséget biztosítja a tagok számára? Hogyan szerveződnek a digitális térben a közösségi kapcsolatok az ifjúság estében? Minél korábban szembe tudunk nézni kapcsolati hálónk szerveződési sajátosságaival, annál hamarabb vagyunk képesek azt tudatosan, hasznosan szervezni s a benne lévő lehetőségeket kiaknázni. Az alábbiakban ezekhez a kérdésekhez kapcsolódó kutatási eredményt mutatunk be az egri ifjúság körében végzett virtuális térben létrejövő közösségszerveződési sajátosságokra fókuszálva.

A PROBLÉMAFELTÁRÁS FŐ FOLYAMATA

A 2016 őszén Egerben készült kérdőíves felmérés eredményeire támaszkodva mutatjuk be a fiatalok közösségi oldalakkal kapcsolatos viselkedését és az ebben rejlő lehetőségeket. A kutatás során 500 diákot kérdeztünk meg többek között szabadidő-töltési szokásaikról, ezen belül a közösségi oldalak használatával kapcsolatban számos kérdést tettünk fel.

Megvizsgáljuk, hogy milyen tényezők mentén szerveződnek a személyes és milyen tényezők mentén a közösségi oldalakon működtetett kapcsolatok. A közösségi oldalak felhasználásának, az ott tanúsított szokásoknak különböző mintázatai vannak. Ezen mintázatokon elindulva, a felhasználás „módozataihoz” igazodva a különböző virtuális közösségek online formációból offline irányba terelhetők.

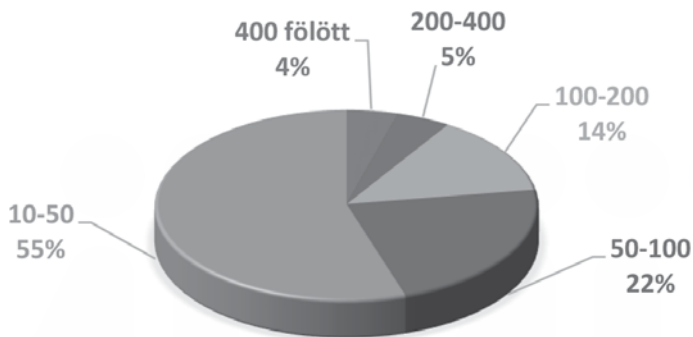


AZ EGRI IFJÚSÁG KUTATÁS (2016) EREDMÉNYEI - VIRTUÁLIS KÖZÖSSÉGEK SZERVEZŐDÉSI SAJÁTÓSÁGAI

Mivel megváltoztak a közösségek szerveződési sajátosságai, hiszen az IKT eszközök térhódításának köszönhetően megjelentek az „okos kutyúk”, így mindenképpen fontos információt szolgáltatnak azok az adatok, melyek megmutatják a közösségi hálózatok kiterjedését, és azok legfontosabb alakító tényezőit. Ezek a közösségek a szakemberek számára is elérhetőek, és ezeken keresztül új típusú segítői intervenciók szervezhetőek.

Egy korábbi ifjúságkutatásban személyes, közvetlen kapcsolati rendszerként definiáltuk az offline világban létrejövő, szerveződő közösségeket, s ezzel szemben megkérdeztük a közösségi oldalakon szerveződő közösségeik sajátosságait, mely most jó összehasonlítási alapot nyújt számunkra.

A lenti diagramból láthatjuk, hogy a válaszadók legnagyobb arányban az első és második válasz kategóriát jelölték be, azaz a közvetlen kapcsolati hálózatukba legtöbbben 10-50 fővel tartják a kapcsolatot. Közel kétharmada a mintában megjelenő személyeknek, 10-100 fővel tartja a kapcsolatot, azaz a kapcsolati háló kiterjedése kisebb, mint az online világban megjelenő közösségeké. A kapcsolati háló és az így létrejövő közösségek kiterjedése azért nagyon fontos, mert a „terjesztés” annál gyorsabb és hatékonyabb, minél kiterjedtebb a közösség, melynek az egyén tagja. A terjesztés lehet információ – ami hasznos lehet a fiatal számára, ugyanakkor lehet viselkedés (deviancia, kontsruktív-destruktív életvitel), de akár betegség is.



1. ábra: Becsüld meg, hány fő tartozik a kialakított és működtetett SZEMÉLYES (közvetlen) kapcsolatrendszeredbe! (%)

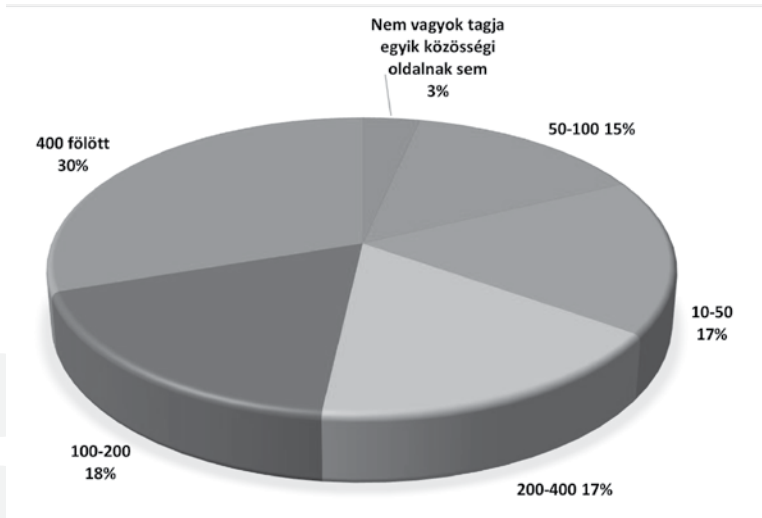
Forrás: Ludányi-Pacsuta-Hadnagy Egri ifjúságkutatás 2016.



Érdekes adatokat láthatunk a következő diagramon, hiszen igazolódik a szakirodalmi tény, miszerint valóban új közösségek jelentek meg a technikai fejlődésnek és a globális társadalmi változásoknak köszönhetően.

A lenti diagramon látszódik, hogy a virtuális közösségek, az IKT eszközökön keresztül létrejövő közösségek kiterjedése sokkal nagyobb, azaz az egyén egy sokkal nagyobb közösségnek válik a tagjává az online térben, mint az offline térben. Mivel a kapcsolati háló kiterjedése sok mindenben segítheti a fiatalt, így az ifjúságpolitikát megvalósító szakemberek számára is elengedhetetlen, hogy minél többet tudjunk ezekről a hálózatokról, közösségekről.

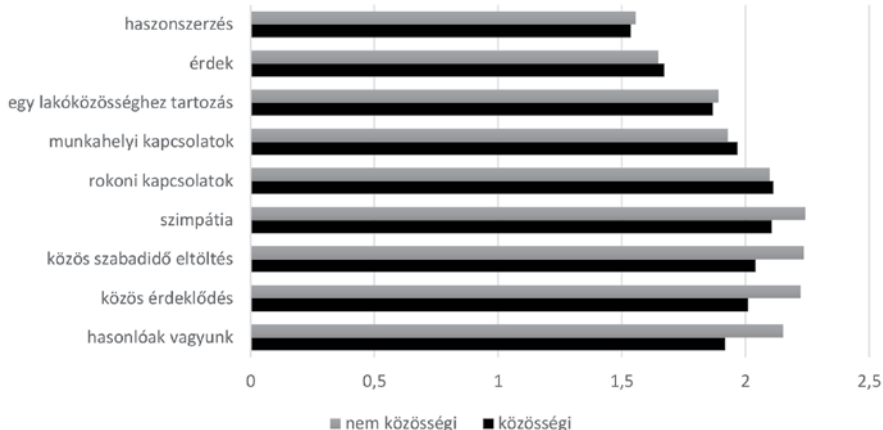
Összehasonlításként elmondhatjuk, hogy a közvetlen, személyesen működtetett kapcsolati háló kiterjedésére a leginkább jellemző kapcsolati szám 10-100 közötti volt, azonban az online térben létrejövő közösségek esetében ez a szám jellemzően 200-400 közötti. A vizsgálati minta válaszadói közül elhanyagolható az az adat (3%), mely arról árulkodik, hogy vannak olyan válaszadók, akik semmilyen közösségi oldalon nem regisztrálják magukat.



2. ábra: Becsüld meg, hány fő tartozik a közösségi oldalakon működtetett kapcsolatrendszeredbe! (%)
Forrás: Ludányi-Pacsuta-Hadnagy Egri ifjúságkutatás 2016.



Az adatok elemzése kapcsán az is kiderült, hogy azok a válaszadók, akik az offline térben nagyobb közösséghez tartoznak, azaz kapcsolati számuk magasabb, azok az online térben is törekednek arra, hogy kiterjedtebb kapcsolati hálóval rendelkezzenek, azaz nagyobb közösség tagjai legyenek.



3. ábra: Mennyire jellemző, hogy az alábbi tényezők a közösségi /személyen működtetett kapcsolataidat befolyásolják? (Átlagok 3-as skálán)
 Forrás: Ludányi-Pacsuta-Hadnagy Egri ifjúságkutatás 2016.

A kutatás során, a válaszadóknak kijelentéseket kellett egy három fokozatú skálán megítélniük, mely alapján árnyaltabb képhez jutunk az ifjúság közösségi szerveződései sajátosságaival kapcsolatban. A következő diagram ezeket az eredményeket mutatja be.



4. ábra: Mennyire jellemző rád (Átlagok 3-as skálán)
Forrás: Ludányi-Pacsuta-Hadnagy Egri ifjúságkutatás 2016.

Mivel tudjuk, hogy jelentős kapcsolati számmal rendelkező közösségek tagjaiként élnek mindennapjaikat a válaszadó ifjú korosztályhoz tartozó személyek, és azt is tudjuk, hogy a hasonlósági elv alapján alakítják közösségeiket, az is fontos lesz, hogy mely más tényezők lesznek a közösségeik meghatározói.



Látjuk, hogy nem volt jellemző a válaszadókra az, hogy minden áron arra törekedjenek, hogy minél több ismerősük legyen. Tehát megdondják – még a nagy kapcsolati szám ellenére is – hogy kiket kapcsolnak be az online térben létre jövő közösségükbe. Nem tekinthetjük rossznak a helyzetet az adatbiztonság szempontjából sem, hiszen láthatjuk, hogy az 1,529 átlaggal jellemezhető - a saját közösségi oldalamon mindenkinek korlátlan hozzáférési lehetőséget biztosítok – adat azt jelenti, hogy figyelnek adataik biztonságára. Mivel a módusz érték 1 volt, azaz ezt választották legtöbbször, és a szórás értéke sem volt nagy, így elmondhatjuk, hogy ebben a tekintetben homogén volt a kutatásba bevont minta.

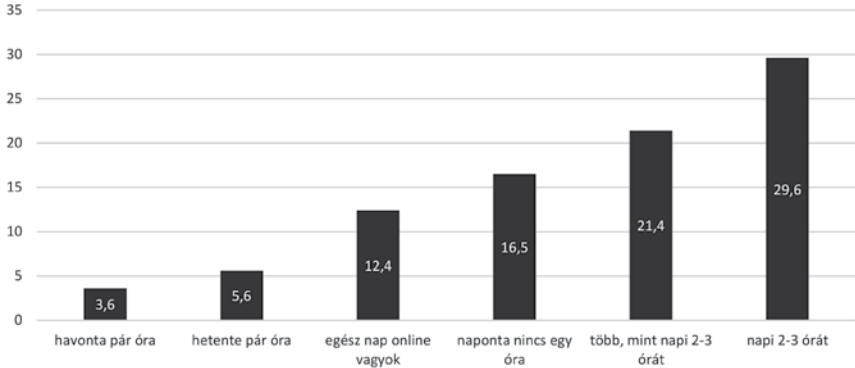
A hasznosságra utalás, azaz a közösségek által biztosított haszon kiaknázása azonban ennél a kérdés típusnál jobban előtérbe kerül. Az „olyan közösségi oldalhoz csatlakozom, ahonnan tudom használni az ott meglévő információkat” kijelentéshez kapcsolódó válaszok, 2-es átlag értéke arról árulkodik, hogy a válaszadók esetében, ez a kijelentés inkább jellemző, bár nem a „teljesen jellemző” értéket mutatja. A hasznos információ megjelenéséhez kapcsolódó közösségi kapcsolatok szerveződését befolyásoló válaszok 1.925 átlag értéke is megerősíti előbbi kijelentésünket.

Ez azért nagyon fontos az ifjúsággal foglalkozó szakembereknek, mert ebből világosan látszik, hogy a virtuális térben szerveződő közösségek tagjai számára a hasznos információ érték. Persze ebből még a használat minőségéről nem tudunk meg semmit, ami szintén fontos lesz, ha az ifjúság felé célzott információkról akarunk többet megtudni.

Még egy érdekességre érdemes figyelni: 1,939 átlag értéket kapott a” közösségi oldalhoz kapcsolódó személyekkel a mindennapi életben is igyekszem tartani a kapcsolatot” kijelentés, mely a válaszadók fontos igényéről árulkodik. A vizsgálatba bevont ifjú korosztálynak nagy igénye van a közösséghez tartozás megélésére. Mivel sokfajta közösséghez tartoznak, s egyszerűbb a virtuális térben szervezni kapcsolataikat, így a közösségi médiák segítségével alakítják online közösségeiket. Azonban igény mutatkozik az itt létrejövő kapcsolatok ápolására, megélésére az offline térben is. Amennyiben visszaemlékezünk a kapcsolati háló kiterjedése mögött rejlő számokra, akkor tudjuk, hogy átlagban 200-400 főből álló közösségekre kell gondolnunk, mely lehetetlen helyzet elé állítja a közösség tagját, ha ezeket a kapcsolatokat ő életben akarja tartani a mindennapokban. Azonban az látható, hogy a közösségek iránt elkötelezettek a fiatalok, s igényük van a valahová tartozás megélésére és a kapcsolatok ápolására. Ezért nagyon fontosak a szabadidős, érdekvédelem, informáló tevékenységek köré szervezett ifjúsági közösségek, melyeknek fontos teret adni, és az infrastruktúra megteremtésével segíteni ezek működését.



A fent bemutatott adatok azonban újabb kérdést vetnek fel. Ha ennyire fontos az ifjú korosztálynak a közösségekhez kapcsolódás ténye, akkor ezzel mennyi időt töltenek. Az alábbiakban bemutatott adatok szintén elgondolkodtatóak.



5. ábra: Jelöld be, hogy körülbelül mennyi időt töltesz közösségi oldalon! (%)
Forrás: Ludányi-Pacsuta-Hadnagy Egri ifjúságkutatás 2016.

A válaszadók 29,6%-a napi 2-3 órát foglalkozik a közösségi kapcsolataival, ami egy ébrenléti aktív állapot jelentős részét teszi ki. Mindenképpen figyelniük kell erre az adatra, s figyelembe véve a fentieket, segítenünk kell a fiatalokat a tudatos IKT eszköz használatra és a közösségeik sajátosságainak kiaknázására.

A közösségi oldalon töltött időnél a nemek szignifikánsan eltérnek. A lányok a nagyobb idő-intervallumoknál arányuknál magasabban szerepelnek. A fiúk a havonta és hetente pár óránál szerepelnek nagyobb arányban, az „az egész nap online vagyok” válaszok esetében is.

A fentiek során bemutattuk a közösségek szerveződési sajátosságait a vizsgált populációban. A közösségek által biztosított funkciók miatt elengedhetetlen hogy a jövő nemzedékének életében ott legyenek a közösségek. Roland L. Warren(1957, id. Harkai, 2006. p.67.) funkcionista felfogásban értelmezi a közösséget. Szerinte, ha a közösség valóban létezik, akkor - azonos földrajzi elhelyezkedésben, amely a fizikai és lelki biztonságot otthontként nyújtja, - az alábbiakat funkcióknak kell megfellelnie:

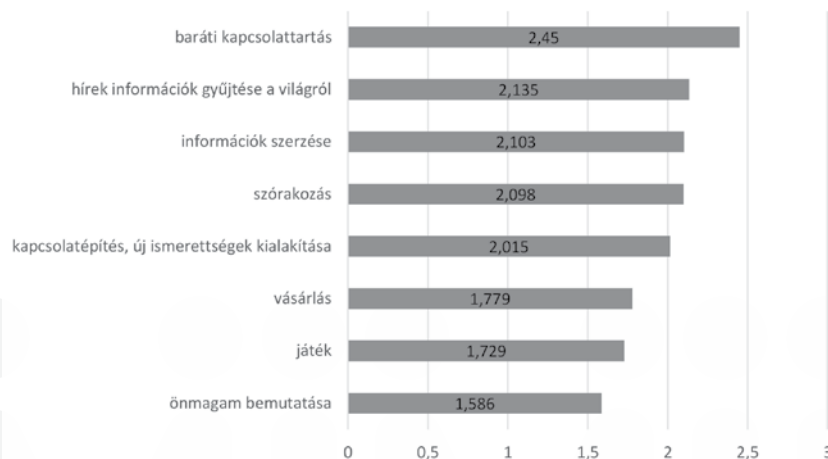
- A szocializáció, melyen keresztül a közösség bizonyos értékeket olt tagjaiba.
- A gazdasági boldogulás funkciója –a közösség megélhetési lehetőséget biztosít tagjainak.



- Társadalmi részvétel, teljesítve a társasági igény iránti általános igényt.
- Társadalmi kontroll, megkövetelve a közösség értékeinek betartását.
- Kölcsönös támogatás, mely folyamat segítségével a közösség tagjai megvalósítják azokat a feladatokat, amelyek túl nagyok, vagy túl sürgősek ahhoz, hogy egy egyedülálló személy kezelni tudja.

Warren (1957, id. Harkai, 2006) szerint egy tanyabokortól a nagy városokig ez az öt funkció fordul elő számtalan formában, hol formálisan, hol informálisan. De bármilyenek legyenek is a helyi sajátosságok, ezek a funkciók jelen vannak minden emberi csoportban is, melyet a szociológusok közösségnek hívnak. (Id. Human Behavior)

Az alábbiakban láthatjuk, mire használják a válaszadók ezeket a közösségeket. A baráti kapcsolattartás számukra a legfontosabb, azonban ez azért érdekes, mert már fentebb láttuk, hogy az offline térben meglévő közösségeik kiterjedtségéhez képest mennyivel nagyobb kapcsolati szám jellemzi ezeket az online térben létrejövő közösségeket. Tehát, hiába szerepel átlag értékek alapján, az ötödik helyen az új kapcsolatok építése, mégis fontos a közösségi oldalak használata során az új kapcsolatok kialakítása. Itt is szerepe lehet az ifjúsággal foglalkozó szakembereknek.



6. ábra: Mire használod leginkább a közösségi oldalakat (átlagok 3-as skálán)

Forrás: Ludányi-Pacsuta-Hadnagy Egri ifjúságkutató 2016.



ÖSSZEGZÉS

- Az IKT eszközök terjedésének és a társadalmi változásoknak köszönhetően új közösségek jöttek létre, melyek fontos szerepet töltenek be az ifjúság életében.
- Az új közösségekre nagyobb kapcsolati szám jellemző, mint a mindennapokban, az offline térben kialakított közösségek esetében, azaz ezen közösségi kapcsolatok kiterjedése nagyobb mint a hagyományos közösségké.
- A vizsgálati mintában szereplő válaszadók körében az online közösségek esetében fontos szervező sajátosság a homofília jelensége, azaz a hasonlóság.
- Közösségeikben, a közösségi hálózatokban a kapcsolatok ápolása kiemelkedő szerepet tölt be, azaz fontosak számukra a közösségeik és a közösségi kapcsolataik.
- A közösségi médium által biztosított közösségi szerveződés során létrejött közösségek kapcsolatait a valóságban is igényük van fenntartani, ápolni, ami a kiterjedtség miatt nagy kihívások elé állítják őket. Azonban az ifjúsággal foglalkozó szakemberek számára figyelmeztetés és megerősítés is, hogy nagy szükség van a közösségi terekre, közösségi rendezvényekre, ezek tudatos szervezésére, lehetőségek biztosítására.
- Adatbiztonság szempontjából nem állnak rosszul a virtuális térben kialakult közösségi kapcsolati háló tagjai. Tudatosan szerveződnek, és figyelnek személyes tulajdonságaik megjelenítésére.
- A hasznosság megjelenik a kapcsolatok szerveződése során, azonban a közösségi kapcsolatokban rejlő lehetőségek tudatos használatára fel kell hívni a figyelmüket s lehetőséget kell teremteni ezek kiaknázására.
- Fontos a szimpátia és a közös szabadidő eltöltés. Nem azért van sok kapcsolatuk, mert az „menő”, hanem vágnak a közösségi élményre, közösségi kapcsolatokra.
- A közösségszerveződési sajátosságok figyelembe vételével nem mehetünk el azon tény mellett, hogy a vizsgálatba bevont személyek, mennyi időt töltenek a közösségi média, különböző felületein. Ez egyrészt figyelmeztető, másrészt pedig fontos lehetőséget nyújt információk eljuttatásához az online felületeken keresztül.
- Minél jobban értjük a közösségi hálózatok mögött rejlő tudatos szervező erőket, annál nagyobb esélyünk van a professzionális, adekvát intervenciók megtervezésére.



FORRÁSOK

Barabási Albert-László (2013): Behálózva. Helikon Kiadó Budapest

Csányi Vilmos (2003): Az emberi természet. Vince Kiadó, Budapest

Harkai Nóra (2006): Közösség és közösségi munka. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest

Nicholas A. Christakis – James H. Fowler (2010): Kapcsolatok hálójában. Typotex, Budapest

Pierre Bourdieu (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése – Tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest

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

Varga A. Tamás - Vercseg Ilona (2001): Közösségfejlesztés. NKA és Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest

Utasi Ágnes (szerk.) (2012): Közösségi és közéleti aktivitás. Belvedere Meridionale, Budapest



PACSUTA ISTVÁN: EGY KVALITATÍV ÉRTÉKVIZSGÁLAT TAPASZTALATAI

BEVEZETŐ

A globalizált világnak köszönhetően egyre több kultúrát ismerhetünk meg, egyre több kultúra lehet hatással értékrendünkre. Az állandó, gyorsabb, lassabb változások viszonyai között a társadalom stabilitását, folyamatosságát az biztosítja, hogy értékeit átörökíti a következő generációkra. A modern társadalmak jelentős részére jellemző az elbizonytalanodás a lehetséges és a követendő értékekkel szemben. Az értékválságok kihatnak az élet legkülönbözőbb területeire (a távlati tervezési, életvezetési céloktól kezdve a népesedési problémákon át, a társadalmi devianciáig). Ezek a jelenségek a fiatalabb korosztályt talán súlyosabban érintik, mint a felnőtteket. A fiataloknak a gyorsan változó világban gyorsabban kell reagálniuk az újabb kihívásokra. Ráadásul a fiatalok társadalmi helyzete is változóban van. A szocializáció folyamatát tekintve mintakövetőből részben mintaadókká válnak, „ifjúsági korszakváltásnak” lehetünk tanúi. (Mead, 2006) Ebben a korszakváltásban felértékelődik az iskolában/felsőoktatásban töltött idő, az önállósodás egyre korábbra tehető. (Gábor, 2006) Ez az önállósodás leginkább az értékek terén figyelhető meg, az anyagiak szempontjából az igazi önállóság még várat magára. A felsőoktatásban töltött időszak más szempontból is fontos a fiatalok életében. Huszonéves korukban válnak felnőtté a fiatalok, ekkor jelentősen átalakul értékrendjük. Ebből a szempontból kiemelt fontossággal bír a fiatalabb korosztályok értékeinek vizsgálata. Alátámasztja állításunkat, hogy az ifjúság önálló csoportot alkot a társadalmi struktúrában, ennek alapja a kulturális különállás. (Zinnecker, 2006) Az alternatív ifjúsági kultúra és a mintaként szolgáló média erősíti ezt a különállást. Az infokommunikációs eszközök terjedésével nem csak a tudásszerzés módja változik meg, hanem a fiatalokra ható szocializációs tényezők száma is növekszik. Fontos tudnunk, hogy milyen értékek mentén szelektálnak a rájuk ható jelenségek közül.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A Regionális Egyetem Kutatócsoport 2005-ös kérdőíves vizsgálata a végzés előtt álló hallgatók életmódját, anyagai helyzetét, kapcsolati hálóját, vallásosságát, értékvalasztását stb. térképezte fel. A vizsgálat földrajzi kiterjedése a „Partium” térségét fedte le, határon túli felsőoktatási intézményeket is magába foglalt. Így eredmé-



nyeinink nem érvényesek más térségek felsőoktatási hallgatóira vonatkoztatva, azért sem, mert az említett terület sajátos gazdasági, kulturális jegyeket hordoz magában. A vizsgálat folytatásaként 2010-es tanévben újabb lekérdezésre került sor. „A harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra” című OTKA kutatás¹ keretein belül. Mesterképzésben, Ma, Msc fokon részt vevő hallgatókat kérdeztek le.

Az elemzésbe bevont kérdések a szocio-demográfiai adatokon túl természetesen az értékválasztásra is vonatkoztak. Ha a Hankiss elemér által felállított érték kategóriákban gondolkodunk (Hankiss, 1980), akkor megfigyelhető, hogy a kérdőív értékekre vonatkozó kérdései főleg „magasrendű” értékeket tartalmaztak. Főleg erkölcsi, szellemi természetű tényezőkre vonatkoztak a kérdések. Néhány kivételt tekinthetünk „alapvető értéknek” – ezek anyagi jellegű és emberi kapcsolatokra vonatkozó kérdések. Hankiss Elemér alapvető, vagy létfenntartó értékeknek nevezi a táplálkozással, viselettel, létbiztonsággal, fajfenntartással és a közösségi lét alapvető formáival kapcsolatos alapelveket. (Hankiss, 1977 és 1980)

A vizsgálat során megpróbáltunk értékrendszereket feltérképezni: A társadalom egyénei által követett, vallott értékek vizsgálata során megfigyelhető, hogy az értékek értékrendszerekké állnak össze, vagyis az egyéneknek - illetve az egybeeső értékválasztás alapján elkülöníthető csoportoknak vagy rétegeknek - az egyik jelenségről alkotott véleménye nem független a másik vagy harmadik dologról alkotott véleményétől. (Kapitány – Kapitány, 1983) Ezek alapján értékrendszer alatt az egymásba kapcsolódó, egymással szorosan összetartozó értékek csoportját értjük.

A kérdőíves vizsgálatok adatainak elemzése során egyre erősebbé vált az az elhatározásunk, hogy a rendelkezésünkre álló adatokat más, kvalitatív módszerrel fogjuk kiegészíteni. Nagyon hamar megmutatkozott a kvantitatív módszerek hátránya, azaz a kapott eredmények mögötti finomabb különbségek rejtve maradnak. Az egyes értékek mögötti tartalmakra sem tudtunk fényt deríteni, így az értékek szerveződésének apróbb részleteit sem tudtuk kellő alaposággal vizsgálni. Ennek korrigálására az értékfeltárás módszerét kívántuk alkalmazni. A módszer egy csoportban – esetünkben fókuszcsoportban – végzett beszélgetésvezetés. A résztvevők a beszélgetés elején kapnak egy értéksort, melyet rangsorolniuk kell, abból a szempontból, hogy számukra mely értékek milyen fontossággal bírnak. A rangsorolás után, a beszélgetés során mindenki elmondja a saját rangsorát, majd választásait indokolja. A csoport résztvevői hozzászólhatnak, kérdéseket tehetnek fel. A beszélgetések folyamán nem csak a rangsorokra derül fény, hanem az egyes értékek jelentéseit is megismerhetjük, azaz értékdefiniálás is történik.

1 OTKA szám: 69160



A kutatás ezen részében hat darab fókuszcsoporthoz interjút szerveztünk, melyek 2016 tavaszától 2016 őszéig kerültek lebonyolításra. Három magyarországi felsőoktatási intézményben, három pedig erdélyi felsőoktatási intézményben készült. Az interjúk résztvevőit igyekeztünk úgy összeállítani, hogy bizonyos szempontból változatosságot mutassanak. Különböző képzésekben vegyenek részt, különböző évfolyamokon és különböző településtípusokon laktak. Nemek tekintetében sajnos nem sikerült kiegyenlített arányokat elérnünk, válaszadóink kétharmada nő. A résztvevők száma interjúnként 5-től 14-főig terjedt.

A „megajánlott” értékek kiválasztásakor a kvalitatív kutatás eredményeit vettük figyelembe. Az értékcsoporthoz megalkotásakor kapott faktorok, és az azokban szereplő faktorsúlyok kiemelt szerepet kaptak. A válaszadók által rangsorolandó értékek a következők voltak: Változatos élet, Hatalom, ellenőrzés mások felett, A család biztonsága, A haza, nemzet védelme, Szabadság, Anyagi javak, pénz, Emberi kapcsolatok, Vallásos hit. A feldolgozás során egyszerű narratív módszer mellett döntöttünk.

A KVANTITATÍV VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A korábban említett kérdőíves vizsgálat adatain feltáró jellegű faktorelemzést alkalmaztunk, hogy megállapíthassuk az egyes, esetleges érték-csoportokat². A korrelációs mátrix alapján úgy döntöttünk, hogy elegendő együttjárásunk van a vizsgálat lefolytatásához³. Az előzetesen lefuttatott „feltáró” Kaiser-kritérium 4 faktort határozott meg. A könyökszabály alapján 5 faktort kellene meghatározni. Megvizsgáltuk mindkét esetet és a kapott faktorok alapján, a könnyebb értelmezhetőséget szem előtt tartva úgy döntöttünk, hogy 4 faktort határozunk meg. Az eljárás során szükségünk volt „rotálásra”, ezért a varimatrix módszerrel kaptuk meg a véglegesnek tekintett eredményeket.

Az egyes faktorok végleges elnevezése részben más kutatás kategóriáira támaszkodik, néhol azonban saját fogalomhasználattal élünk. A tradicionális értékek esetén - úgy gondoljuk - nincs szükség különösebb magyarázatra. A szerelmet, család biztonságát, barátságot tartalmazó csoport más kutatásban posztmaterális értékeként kerültek definiálásra. Úgy döntöttünk, hogy a nehezebben értelmezhető posztmaterális, posztmodern kifejezések helyett az „emberi kapcsolatok” elnevezést használjuk⁴. Az első faktor esetén a saját megnevezés helyett (Hedonista-

2 R típusú faktorelemzést végzünk, a változókat kívántuk elemezni. (Sajtos – Mitev, 2007)

3 0,3 fölötti együttthatót tekintettük megfelelő erősségűnek

4 Jancsák Csaba doktori disszertációjában le is írja, hogy a tradicionális – materális – posztma-



kreatív volt az eredeti) a szakirodalomban (Inglehart, 2000; Bauer – Szabó, 2005) gyakoribb individualista kategóriát használjuk. Az anyagi javakat, hatalmat magába foglaló csoport esetén pedig a „materiális” elnevezés helyett inkább az „anyagi-hatalmi” kategória mellett döntöttünk. Azzal a céllal tettük ezt, hogy kiemeljük a hatalmi dimenziót is.

Megvizsgáltuk, hogy az European Social Survey (ESS) fő értéktípusait hogyan tudnánk felhasználni a kategóriáink megalkotásában. 7 típus szerepelt a 2004-2005-ös lekérdezésben. A pragmatikus (újdonság, élménykeresés, kreativitás), a hedonista (pénz, kaland, örömkeresés), ideologikus (egyenlőség, önállóság – függetlenség), Tradicionális – fegyelmező (Önkifejezés, biztonság, tekintélyelvűség, konformizmus, család, hagyomány, vallás), keresztény – közösségi (tolerancia, altruizmus), etikai (szerénység, életélvezet, barátok, környezetvédelem), szociáldemokrata (siker, elismerés, énkiteljesítés). A kategorizációt túlzottan tagoltnak véltük és előfordult, hogy logikusan nem tudtuk magyarázni az egyes értékcsoportok kialakítását – például az élménykeresés, életélvezet, örömkeresés több helyen is megjelenik.

Utasi Ágnes életminőségre vonatkozó kutatása hasonló dimenziók mentén vizsgálódott. (Utasi, 2000) Az egyes dimenziók – Család, biztonság, önmegvalósítás. Lényeges különbség, hogy a biztonság dimenzióban kapott helyet az anyagi biztonság is.

Az eredményeink egybecsengenek Geert Hofstede eredményeivel abban a tekintetben, hogy az általa megalkotott „hatalomtól való függőség és függetlenség” és „individuaizmus-kollektívizmus” faktorok negatív együttjárást mutattak. (Hofstede, 1980). A mi esetünkben is távol áll egymástól ez a két értékcsoport. (Ahogyan ez általában a Nyugat-európai és Észak-amerikai válaszadókra igaz.)

A KVALITATÍV VIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

Az egyes interjúk összesítésekor a kapott eredményeket „megfordítottuk”, azaz az első helyen szereplő érték nyolc pontot kapott, a második helyen szereplő hetet és így tovább. Így az egyes interjúk esetén megkaphattuk a csoport értékhierarchiáját, melyeket később össze is hasonlíthatunk. Az eredmények bemutatása során néhány, általunk fontosnak tartott esetben idézzük a lényegesebb kijelentéseket, megállapításokat.

teriális felosztás helyett egy kis pontosítással a tradicionális, mint „megőrzés” – materialista, mint „birtoklás” és az „értékváltó” – azaz posztmaterialista hedonista jegyekkel kategóriák pontosabb képet rajzolhatnak. (Jancsák, 2012:85)



A Magyarországon készült első interjú során 5 fő állt rendelkezésünkre. A nemek arányát tekintve a fiúk kerültek túlsúlyba.

A válaszok összegzése során kibontakozó kép alapján a központi helyet az emberi kapcsolatok, ebbe beleértve a család biztonságát találjuk. A rangsorban hátrébb elhelyezkedő anyagiak, pénz, mint érték ennek rendelődik alá – mint eszköz fogalmazódik meg. A család biztonsága anyagi és egészség terén is megfogalmazódik. Néhány válaszadó esetén a szabadság értéke is ezt szolgálja. „A családhoz, biztonsághoz kell a szólás és döntési szabadság.” Abban az esteben is, amikor az egyik interjúalany a vallásos hit értékét helyezte első helyre, később az interjú során megfogalmazta, hogy a Hit-család- emberi kapcsolatok – szabadság rangsor a neveltségéből adódik, a hit pedig inkább belső támaszként jelenik meg, mint szervezett vallás. Átlalában jellemző, hogy a „vallásos hit”-ként megajánlott érték korrekcióra szorul. Az igen gyakori, „maga módján vallásos” válaszadók igyekeznek újradefiniálni ezt az érték kategóriát. Jelen interjúban egy válaszadó értelmezte ezt, mint az egyház által közvetített „liturgikus” vallást. A beszélgetések során egyéni, pszichikai indíttatásokra is fény derülhetett. Korábban nem merült fel bennünk, hogy az emberi kapcsolatok fontossága a magánytól való félelem okán olyan fontos, vagy a válaszadó identitásának alakításában játszik rendkívül fontos szerepet.

A következő markánsan kirajzolódó eredmény, hogy a „hatalom, ellenőrzés mások felett” szinte egységes elutasításra talál. Jelen interjúalanyok között egy válaszadó a második helyre sorolta, a szabadság után. Az Ő esetében a sajátos életszemlélet lehet a felelős. Vezérleve a „saját magam ura vagyok” és a nagymértékű függetlenségre, mások feletti kontrollra való törekvés. Az emberi kapcsolatok is csak ennek függvényében jelentek meg. Más válaszadók esetén inkább a hatalom elutasítása, annak morális vonzatainak, a felelősségnek a terhe mutatkozott meg. A hatalom, irányítás elviselése abban az esetben elfogadható, amennyiben a hatalmat gyakorló értékrendje elfogadható. A „változatos élet” a vallásos hithez hasonlóan megosztó értéknek mutatkozik. A minta jelentősebb része változatosság értelemben használta, azaz az élet különböző területein szeretnék magukat kipróbálni, élményeket, tapasztalatokat gyűjteni. Más esetben viszont a „gyökértelenség” fogalom kapcsolódott hozzá, a „gyakori helyváltoztatást” értette alatta az interjúalany. Ahogy elmítettük, a haza, nemzet védelme az utolsó helyre szorult. Maguk a válaszadók fogalmazták meg ennek a tételnek az „érték telenségét”. „Az Unióban vagyunk, jövünk-megyünk. Nem érzem fontosnak, egyveleg van mindenhol.” Elhangzott a globalizáció hatása, mint ami erodálja a fogalmat. És megemlíjtük azt a speciális esetet is, aki a három ország lakójaként, kettős állampolgárként nem igazán tud azonosulni egyik társadalommal sem. Érdekes módon, a meglehetősen önös érdekek mentén, erős kontrollra törekvő válaszadó sorolta a legelőkelőbb helyre a haza



védelmét. magyarázata szerint „halmazok szerint haladtam, kifelé” – azaz a tágabb értelemben vett közösségek védelmét látja ezen érték mögött.

A második interjú alanyai szinte egyöntetűen az emberi kapcsolatokat jelölték a legfontosabbnak. Egyetlen válaszadó pozicionálta a második helyre. További közös vonás, hogy az egyedüllétől való félelem mellett a legfőbb motivációt a társas támogatás jelentette. „Barátok, ismerősök, akikre számíthatok és rám számíthatnak.” Ez az érték szorosan kapcsolódik a család biztonságához, mivel az emberi kapcsolatokat ebbe az irányba szűkítik a válaszadók. A szoros összetartozást erősíti, hogy a család esetén is támogatást, támaszt fogalmazták meg fő jellemzőként. Mindkét érték esetén megfigyelhető, hogy a bizonytalan világ biztos pontjaként, egyfajta „menedékként” funkcionál.

A változatos élet, „egy helyezéssel” maradt le a család fontosságától. (Amennyiben egy hallgató egy hellyel előrébb sorolja, abban az esetben a család értékével azonos helyet foglal el.) A hallgatók leginkább a szabadidő eltöltésének változosságaként fogalmazzák meg, viszont gyakori, hogy a munkavégzés területére is kivetítik. Leginkább monotonia-kerülésnek fordíthatnák a kijelentéseket. Az első két értékhez hasonlóan ebben az esetben is pszichikai szükségletek kifejeződését véljük felfedezni. A „változatos élet” a „szabadság” értékéhez kötődik szorosabban – annak ellenére, hogy közéjük ékelődik az anyagi javak, pénz. Viszonylag hamar megfogalmazódott, hogy a változatos élet feltétele a szabadság. Ezen túl a pszichikai igény a szabadság tárgyalásakor is felszínre került: „Szabadidő, függetlenség... meglegyen a személyes terem.” Más válaszadó esetén: „Vannak korlátok, de tudok önmagam lenni.” Mind arra utal, hogy az önállóság, függetlenség fontos tényező a hallgatók életében. Az „anyagi javak, pénz” értéke más interjúkhoz hasonlóan itt is eszköz jelleggel, eszözértékként fogalmazódott meg. „Valaminek az elindítója.” – A szülői családtól való leválás anyagi feltételeire utalva. „A szükséges rossz”. Azok a hallgatók, akik tanulmányaik mellett dolgoznak bátrabban, nyíltabban tudják megfogalmazni ennek az értéknek a szerepét.

Az értékek sorában itt egy jelentősebb törés, nagyobb ugrás következik. A „haza, nemzet védelme” a jelentősen leszakad az eddig taglalt értékektől. Egy hallgató sorolta a második helyre, saját indoklása szerint: „Idejétmúlt, de tágabb értelemben vett család.” Azon túl, hogy az identitás egyik fontos tényezőjét látják a hallgatók, nem nagyon tudják megtölteni tartalommal. „Nem nagyon fontos az életemben” – több helyen is utalva a vallásos hitre. Tisztában vannak ezen értékek fontosságával, de saját életükben nem tulajdonítanak nekik jelentősebb szerepet. „Nincs fenyegettsége, de fontosnak tartom...” – kijelentések utalnak erre. „Nem vagyok abban az életszakaszban, lehet később változni fog...” Ezek a kijelentések a vallásos hit



értékével rokonítják, hiszen a többség valamiféle életciklus jelenséggént értékeli, hogy jelen pillanatban mindkét érték a lista végére szorult. Ha egy-két esetben fontosabbnak bizonyul (hatodik a legelőkelőbb hely), akkor az a családi szocializáció eredménye, azaz vallásos nevelésben részesültek. Más esetekben a „maga módján vallásos” kategória figyelhető meg: „Nem szoktam tartani a rituálékat... vannak olyan helyzetek, hogy plusz megerősítés...” vagy „Fontosnak tartom, de nem mozgat meg semmit... imádkozok veszélyben.” A „hatalom, ellenőrzés mások felett” teljes elutasításra talált. A többség negatív jelzőkkel párosítja: „negatív csengése van”... „történelmi okok, uralkodás, elnyomás...” szövegkörnyezetben fordul elő. Abban az esetben elfogadható, ha feledatvégrehajtás során mások ellenőrzésére, irányítására van szükség – itt is a bizonytalanságkerülés eszközeként határozható meg.

A harmadik interjú esetén a korábbiaknak megfelelően a család biztonsága és az emberi kapcsolatok értéke őrzi vezető helyét. Ahogyan minden interjúban elhangzott „az ember társas lény”. Leginkább a támasz vonzata jelenik meg az emberi kapcsolatoknak és a családnak is. „Meghitt környezet, hagyományok... kire számíthatunk, ha nem a családtagjainkra. Ide vissza lehet térni, mint a gyökerekhez. Kirajzolódni látszik a kép, hogy a mikrotársadalmi kapcsolatok fontossága a különböző problémák esetén nyújtható támasz mellett önmagunk megismerésének legfontosabb tényezője. Egy interjúalany jegyezte meg, hogy lassan családalapítás előtt áll, így számára árnyaltabb a kép, nem csak a szülei által meghatározott családra gondol ennek az értéknek a rangsorolásánál.

Jelen interjú eredményeinél jól elkülönül a második nagyobb „blokk”, a szabadság, változatos élet és az anyagi javak, pénz. Általában a harmadiktól a hatodik helyig szerepeltek. A központi vezérlév itt is az önmegvalósítás felé mutat. A szabadság esetén a döntési szabadság, „hogy önmagam lehessenek”, a változatos élet megvalósításához van rá szükség, természetesen a hatalomtól függetlenül. Az anyagiak mögött felmerült a karrier lehetősége, azaz az önmegvalósítás sikeresebb útja: „A karriert is jelenti, azaz megtaláljuk önmagunkat, elhelyezkedünk, ez minden alapja, hogy család, otthon stb.” Itt sem találtunk arra utaló kijelentéseket, hogy önmagért való lenne, inkább eszközjellegű érték, „szükséges rossz”. A változatos élet fontossága a korábban említett monotonitástól való félelem mellett a rekreációval kapcsolódik össze, a már elhangzott szabadidőtöltés változatossága.

A harmadik csoportba tartozó értékek esetén a problematikusságuk jelenti a közös metszetet. A „haza, nemzet védelme” érték különös disszonanciával párosul. A válszadók érzik, hogy fontosnak kellene gondolniuk, de mégsem sorolják előrébb. Talán a kognitív és az affektív felület összeütközése mindez. Ahogyan az egyik



interjúalany fogalmaz „Nagy üresség...nem gerjeszt bennem semmilyen érzelmet, nem tudok hozzá mit kapcsolni.” Máshol: „A haza nyomokban megmaradt, a nemzet eltűnt... Kéne, de nem tudok vele azonosulni.” Mindez a társadalmi integráció problémáira hívja fel a figyelmet, az interjú ezen része meglehetősen szomorú hangulatot áraszt. A „vallásos hit” értéke esetén maga a fogalom bizonyult problémának. Több válaszadó külön értelmezte a hitet és a vallást. Röviden összefoglalva a hit fontos, a vallás „elértéktelenedett”. A vallást, mint magyarázatot, világgépet a válaszadók szinte egyöntetűen elutasítják a fanatizmussal kapcsolják össze. Még az önmagukat vallásosnak vallók is különbséget tesznek: „Vallásos vagyok, de számomra is a hit a fontos.” Tehát a hit fontosságát elismerve a szervezett vallások elutasítása a jellemző. A hatalom ebben az interjúban is elutasításra talált. Ebben meglehetősen egyetértettek a résztvevők. „Teljesen lényegtelennek tartom...mások irányítása, hogy ebben leljem örömet?” Káros jelenségként, az elnyomással párosítva jelenik meg a beszélgetés során.

A Kolozsváron készült interjú összesített eredményei esnek legközelebb a határon túlon történt beszélgetések összesített eredményeihez. Viszont ebben az esetben tapasztalható a legnagyobb eltérés az első két érték között. Az „emberi kapcsolatok” érték egy válaszadónál az utolsó helyre szorult, így a legszélsőségesebben értékelt tétellé vált. A különböző kapcsolatoknál a mennyiségi és minőségi jellemzők is felmerültek. Nagyban befolyásolta az eredményeket, hogy az egyik interjúalany épp munkahelykereséssel volt elfoglalva, így minden válaszát ennek fényében kell értékelnünk – erre gyakran felhívta a figyelmünket. Számára az emberi kapcsolatok mennyiségi oldala került előtérbe, hiszen több ismerős, nagyobb munkahelykeresési „piac”. Szép példája, hogy az aktuális élethelyzet milyen hatással lehet az általában vett értékstruktúra megítélésekor. Ezt támasztja alá, egy másik válaszadó, aki épp családalapítás előtt állt, így számára a „család biztonsága”, mint érték egy vágyott, beteljesítendő értéként került megfogalmazásra, míg mások számára a szülei családja, mint támasz, menedék fogalmazódtak meg. A „hatalom, ellenőrzés mások felett” érték elutasítottsága mögött is személyes alkalmatlanságot fedezhetünk fel: „...én nem vagyok érett még erre.” Annak ellenére, hogy a hatalom pozitív oldala is megvilágításra került, azaz a másokon való segítség eszköze is válhat belőle. Az interjú során központi elemként az egyén saját fejlődése került előtérbe. Az anyagi javak, pénz értéke azért vált fontossá (harmadik és negyedik helyeken említve), mert a továbbképzések elengedhetetlen eszköze: „Biztonságot jelent, és hozzájárul a fejlődésemhez, a képzések is pénzbe kerülnek...” Még a vallást első helyre soroló, magát mélyen vallásosnak valló interjúalany is azzal amyarázta, az anyagiak előkelő helyét, hogy: „Anyagi világban élünk, nem tehetjük ki a képletből.” Egyértelműen eszköz jelleggel, főként az önmegvalósítás eszközeként megjelenő értékről



van szó. A változatos élet is élménykeresésre utal, az élmény pedig fejlődés – az önmegvalósítás eszköze lehet. A szabadság értéke hasonlóan az önmegvalósítás feltétele, azonban megjelenik az altruizmus is, szabadság, mely feladható mások érdekeiért is (egy válaszdónál így kerülhetett az utolsó előtti helyre). A „haza, nemzet védelme” vegyes érzelmeket váltott ki. A közösséghez tartozás érzésének melítése során viszonylag hamar felmerült a „...de nagyon távol van, a szűkebb közösség fontosabb.” Úgy tűnik, hogy az Unió és a multikulturalitás erodálja ennek fontosságát. A kisebb, helyi szintű szerveződések több érzellemmel jelentek meg: A falubeli szokásokra gondolok, ...az ételekre.” A társadalmi integráció szintjének változékonyságát véljük felfedezni a válaszdók bizonytalanságában.

A Marosvásárhelyen készült interjú alanyai, a már megszokott módon a család biztonságát helyezték az első helyre. Abban viszont eltérnek a válaszdók, hogy két nagyobb csoportra oszthatjuk őket. Átlag alapján ugyan ez az érték „nyert” azonban jóval nagyobb „szórással”. Akadt olyan válaszdó, aki a negyedik helyre sorolta a „család biztonságának” értékét. Két nagyobb csoport rajzolódott ki. Az egyik akik a család biztonsága köré rendezték értéksorukat, egy másik csoport pedig a „szabadság” értéke köré. Ebben az interjúban fordult elő, hogy a szabadság értéke vezető szerepet kapott – más értékek ebből kerültek levezetésre. Az is érdekes jelenség, hogy a szabadság, mint univerzális, minden ember számára jelentőséggel bíró értéként került megfogalmazásra, nem csak individuális, személyes szabadság jelentéssel, hanem általános emberi szükségletként. További érdekesség, hogy meglehetősen élénk vita bontakozott ki a párkapcsolati szabadság kérdése körül.

Ebben az interjúban mutatkozott meg leginkább az értékeknek az a jellemzője, hogy hiánycikk jellegük, deficitjük növelheti a fontosságukat. Mind a szabadság, mind az anyagiak és haza, nemzet védelme terén megmutatkozott ez a hatás. Az egyik válaszdó meg is fogalmazta a helyzet specialitását: „Erdélyben kicsit más-ként van értelmezve a haza és nemzet védelme”. A vallásos hit a megszokott módon szélsőséges értékeket kapott, viszont a mintának ebben a részében jellemzően nagyobb számban voltak, akik vezető helyre pozicionálták. A világnézet, életfelfogás sarokköveként indokolták az első, második helyet, röviden: „mert hívő vagyok”. Más esetben: „Bármi történik, megnyugvást ad.”

A hatalom, ellenőrzés mások felett biztosan őrzi utolsó helyét – ebben teljesen egységesek a válaszdók. „Ez az egy volt, ami egyértelmű helyet kapott.” Az anyagiak is a megszokott eszköz-jelleget hordozták. Általában a család boldogságának eszköze. Annyit azért érdemes megjegyeznünk, hogy egy esetben sem a saját szabadság, vagy saját boldogulásként említették, hanem közösségek szintjén.



Úgy tűnik, hogy ez az interjú a „szélsőségekkel” hívja fel magára a figyelmet. Az említett „haza, nemzet védelme” érték a második helyet is kivívta magának. Az egyik válaszadó egyenesen a „család biztonsága” érték feltételeként határozta meg, ezzel magyarázta a második helyét.

A Gyergyószentmiklóson készült interjú válaszadói kielemtelenül fontosnak értékelték az emberi kapcsolatokat és a család biztonságát. A mintázatot figyelembe véve itt kapcsolódik össze, és tér el jelentősen más értékektől. Tartalmát illetően itt is felfedezhetők az „önös” motívumok. Azaz: „Sokat tudok tanulni és sokat kapok és ők is kapnak – remélem.” Más válaszadó esetén eszközként jelenik meg: „Eszköz az önmagammal való kapcsolathoz is.” Azonban megfigyelhető a néhol már patetikusán megfogalmazott, messzemenő emberszeretet is: „mindenki gyémánt” – később kiderül, hogy a vallásos szemléletre vezethető vissza ez a fajta hozzáállás. A család biztonságánál is megfogalmazódik, hogy a család biztonsága tulajdonképpen önmagunk biztonsága is. Azt azonban meg kell jegyeznünk, hogy a családi hagyományokra történő gyakori utalás egyértelmű különbség az anyaországi interjúkhoz képest. Lazábban kapcsolódik az emberi kapcsolatokhoz a szabadság értéke, a már korábban felmerül módon, azaz feltételként, eszköz jelleggel – a „merjek önmagam lenni” – mint szabadságot képviselő lehetőség. Általában döntési szabadságról számolhatunk be, melyhez az anyagiak is csatlakoznak. Azaz a „valamitől való szabadság” feltétele az anyagi függetlenség is – amennyiben fontossá válik, az a hiánycikk jellege indokolja. A változatos élet különleges tartalommal bővül. Azon túl, hogy a megszokottól való elrugaszkodás jóval gazdagabb jelentéssel bír. Fontosságát a szakmai fejlődés, az innováció, a megújulás – akár szakmai téren is – indokolja. Kevésbé fontos ennek az értéknek az „élmény” vonzata.

A vallásos hit a megszokott módon szélsőségesen „viselkedik” – bár itt a szélsőségesége az igazán kirívó. Első alaklommal a lista elejére került, természetesen az utolsó-ra is. Nem meglepő, hiszen az identitás, a nemzeti identitás fontos elemeként jelenik meg a kisebbségi lét körülményei között. Tartalmát tekintve a vallásos hit is tágabb értelmezést kap – a hit, már másokban való hit is, azaz a bizalom alapját képezi. A haza, nemzet védelme erősebb kijelentésekkel párosul, átlagértékei viszont a sereghajó értékek közé sorolják. A kettős állampolgárság érzelmi vetületei az interjúk során is megmutatkoznak. „nemzeti identitásomat erősíti” – fogalmaz egyértelműen az egyik válaszadó. Azonban megmutatkozik a kettősség is: „közösségben megtapasztalni jó érzés, de ha kitörne egy háború...nem én lennék az első...” utalva a bizonytalanságra. A hatalom, ellenőrzés mások felett a szokott módon elutasításra talál, a szabadságtól távolodó értékről van szó. Utalást hallhattunk a „múlt rendszer” visszaéléseire, a kommunistának nevezett berendezkedés máig élő emlékére. Egy esetben kapott „felmentést”, amikor a munkavégzés során mások ellenőrzéséről van szó.



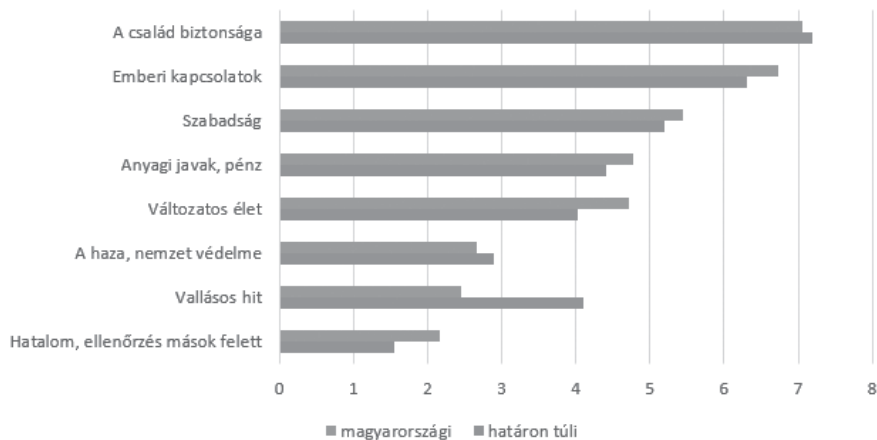
ÖSSZEGZÉS

Összességében megállapíthatjuk, hogy az interjú válaszai megerősítik a kvantitatív vizsgálat eredményeit. A hallgatók számára rendkívül fontosak az emberi kapcsolatok, majd az önmegvalósításra, szabadságra vonatkozó értékek következnek. Ami újabb eredmény a korábbiakhoz képest mindezek tartalma. Az emberi kapcsolatok, gyakran a „család biztonsága” is individuális vonzatú kijelentéseket takar. Mind az emberi kapcsolatok mind a család az egyén boldogságának feltétele, az egyén számára szolgál támaszként. A korábban kialakult kép, miszerint a hallgatók jelentős része kapcsolatorientált, finomításra szorul. Úgy tűnik, hogy a „mások” visszajelzése, a szűkebb környezet jelentősége mutatkozik meg ezekben az értékekben – vagyis azok fontosságában. Kevésbé fontos a mások felé fordulás, a közösségért való aggódás, inkább az önmegvalósítás kerül a középpontba. Ez a „haza, nemzet védelme” esetén is megmutatkozik, azaz a tágabb értelemben vett közösségért való aggódás sem jellemző. Természetesen ez a békés helyzetnek is köszönhető, viszont a magyarázatoknál, indoklásoknál sem merült fel az „áldozatkészség” motívuma. A következő nagyobb „értékblokk” az eszközjellegű értékek csoportja. Az „anyagi javak, pénz”, „a szabadság”, a „változatos élet” kifejezeten eszközként, szükséges feltételként fontosak ahhoz, hogy az egyén saját elképzelése szerint alakíthassa mindennapjait. Ezen értékek magyarázatai során szintén individuális megközelítéssel találkozhattunk, nem jellemző az univerzális szemlélet. Ugyancsak a kérdőíves vizsgálatok eredményeit erősíti, hogy „a vallásos hit” megosztja a hallgatókat. Azonban új eredmény, hogy nem csak fontosságát tekintve viselkedik szélsőségesen, hanem tartalmát tekintve is komplexebb. A későbbiekben megfontolandó a két fogalom szétválasztása. A „maga módján vallásos” hallgatók igyekeznek a vallást leválasztani a hit fogalmáról, külön tartalommal megtöltve azt, a vallás fogalmánál kötetlenebb, egyházaktól független világképként értelmezve. A korábbi eredményekkel ellentétben (közös faktorba rendeződtek) a „hatalom, ellenőrzés mások felett” nem kapcsolódik össze az anyagi jellegű értékkel. Ahogyan láthattuk az anyagi javak eszközként szolgálnak, a „hatalom, ellenőrzés mások felett” egy kivételtől eltekintve teljes elutasításra talál, a „szükséges rossz”.

Lényegét tekintve a határon túli hallgatók értékválasztásai hasonlóak a magyarországi hallgatók választásaihoz. A „vallásos hit” értéke került két hellyel előrébb, és a „család biztonsága” és a „haza, nemzet védelme” kapott magasabb átlagpontoszámokat. Mindez magyarázható a kisebbségi lét körülményeivel, ahol az identitás egyik fontos eleme a vallás és természetes, hogy nagyobb mértékű a biztonságra való törekvés mikro és makroszinten egyaránt. Ezeket az értékeket kivéve, más esetekben az anyaországi hallgatók magasabb átlagot értek el – hiszen ezek „rová-



sára” kaptak kedvezőbb pozíciót más értékek.



1. ábra: a magyarországi és határon túli aspektusok összehasonlítása

A számokon túl az igazi különbségek az elhangzottakban mutatkoztak meg. Addig, amíg a magyarországi interjúk esetén az individuális megközelítés volt megfigyelhető, addig a határon túli minta esetén gyakran történt utalás a szűkebb és tágabb közösségre – kevésbé partikuláris a hallgatók értékmagyarázata. Így ebben az esetben is korrigálhatjuk a kérdőíves vizsgálatok eredményeit. A kvantitatív adatokban a határon túli hallgatók anyagiasabbnak bizonyultak (Pacsuta, 2015). Viszont az interjúkból kiderül, hogy azon túl, hogy eszközértékként tekintenek az anyagi javakra, már nem csak önmaguk biztonsága, fejlődése lebeg a szemük előtt, hanem a szűkebb közösségük biztonsága, anyagi biztonsága is. Mindez hatványozottan igaz akkor, ha figyelembe vesszük, hogy a kvantitatív vizsgálat során az „anyagias” kategóriában (ahol a határon túliak felülreprezentáltak) a „hatalom, ellenőrzés mások felett” érték is szerepel, melyet az interjúk során határozottabban elutasítottak. A kollektívabb szemlélet a „haza, nemzet védelme” érték tárgyalásakor is megmutatkozott, kevésbé individuális megközelítéssel éltek a határon túli hallgatók, tágabb környezetük jelent meg ezen érték mögött.

Úgy véljük, hogy a kérdőíves vizsgálatok eredményeit sikerült korrigálnunk. Látható, hogy a hallgatók értékválasztása nehezen rendezhető egymásnak látszólag ellentmondó érték-tengelyek mentén. Ez alatt az individuális – kollektív tengelyt értjük. Azaz a hallgatók egyaránt törekednek a közösségi kapcsolatok ápolására, és saját élménykeresésre, saját életcéljaik megvalósítására is. Igaz, a közösségért



hozott áldozat kevésbé jelenik meg – inkább a határon túli hallgatókra jellemző.

Fontos kérdés, hogy mely értékekre tekintünk „eszközként”. Néhány esetben bebizonyosodott, hogy saját helyük az értékstruktúrában, csak valamilyen más, magasabb rendű érték eléréséhez, megvalósulásához vezető úton értékelhető. Jól látható, hogy az anyagi javak értéke egyértelműen így viselkedik. Néhol felmerül annak a gyanúja is, hogy a mikroközösség is egyfajta „eszközként” funkcionál, azaz a mások, általános mások fontossága nyilvánul meg a család és barátok fontossága terén is.

FORRÁSOK

Gábor Kálmán (2006): Társadalmi átalakulás és ifjúsági korszakváltás. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): Ifjúságszociológia. Belvedere, Szeged

Hankiss Elemér (1977): Érték és társadalom. Magvető Kiadó, Budapest

Hankiss Elemér (1980): A magyar társadalom értékrendje. Valóság, 1980/9.

Inglehart, Ronald – Norris, Pippa (2003): The True Clash of Civilizations. In: Foreign Policy. No. 135.

Inglehart, Ronald – Welzel, Christian (2010): Changing Mass Priorities: The Link Between Modernization and Democracy. In: Perspectives on Politics. 2010/2.

Inglehart, Ronald (2000): Globalization and Postmodern Values. In: The Washington Quarterly 23/1.

Kapitány Ágnes - Kapitány Gábor (1983): Értékrendszereink. Kossuth, Budapest

Mead, Margaret (2006): Kultúra és elkötelezettség. A generációk közti új viszonyok a hetvenes években. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): Ifjúságszociológia. Belvedere, Szeged.

Szabó Andrea – Bauer Béla (2005): Ifjúság 2004 gyorsjelentés. Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda, Budapest

Utasi Ágnes (2002): A társadalmi integráció és szolidaritás jelzőszámai. KSH, Budapest

Váriné Szilágyi Ibolya (1987): Az ember, a világ és az értékek világa. Gondolat, Budapest

Zinnecker, Jürgen (2006): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): Ifjúságszociológia. Belvedere, Szeged.



LŐRINCZ ANDREA: AZ OTTHONBÓL AZ OTTHONRÓL - AZ „ÁLLAMI GONDOZOTTSÁG” ÁLTAL KELTETT TÁRSADALMI SZORONGÁS JELENSÉGÉRŐL

„Az ember olyan általánosításokat, fogalmakat, kategóriákat hoz létre, melyek tartalmát tapasztalati világának durva leegyszerűsítése adja. Ésszerű kategóriái szorosán kapcsolódnak az első kézből vett tapasztalatokhoz, de egyúttal arra is képes az ember, hogy ugyanolyan könnyen kialakítson ésszerűtlen, irracionális kategóriákat. Ebben szikrányi igazság sincs, mivel teljes egészükben hallomás útján szerzett bizonyosságokon, érzelmekkel teli belemagyarázásokon és képzeleten alapulnak.”

(G. W. Allport)

BEVEZETÉS

Ma is tisztán emlékszem az első gyermekotthonban töltött napomra. Ahogy akkor sem, úgy most – évek távlatából – sem tudom pontosan, hogy mit éreztem abban a pillanatban, mikor a rozsdás kerítés kapuján beléptem. Bár mélyen legbelül azt hiszem, hogy akkor és ott félttem. Minden lépéssel közelebb kerültem a rácsos ablakok és az omladozó vakolat világához. Mikor felnéztem, egy roskadozó épület képe tárult elém, amit már számtalanszor láttam, de most mégis más. „GYERMEKOTTHON” - állt a homlokzaton, mellette egy rozsdától megbarnult címer és egy viharok tépázta nemzetizászló. A hosszú lépcsősor tetején egy biztonságiőr állt, „3-as csoport” – mondta a kísérom, az őr bólintott és lépdelhettünk tovább. Egyenesen előre egy szürke járólappal és barna csempével burkolt folyosón, az ablakokon rács, az ajtók lakattal zárva. A lépcső tetején jobbra – egy hasonlóan rideg szakaszon – és szemben a csoport ajtaja. Csengettünk. Az ajtó nem nyílt, bentről kiabálás hallatszott, majd nagy ajtócsattanás és csend. Újra csengettünk. Ekkor kattant a zár, és az ajtóban egy vékony, sapkás fiú állt. Mosolyogni próbáltam, bár még mindig nem voltam a helyzet magaslatán. A kíséromre néztem, akit már régóta ismert, jól láthatóan örült neki, majd betessékelt minket. És a hátunk mögött ismét kattant a zár. Kíséromet, mint régi jó barátot ölelték körül a gyerekek, kicsik, nagyok, fiúk, lányok vegyesen. Az érzéseim még mindig kavargtak, azon gondolkodtam, hogyan menekülhetnék: „A hátam mögött kulcsra zárt ajtó, velem szemben egy tucat ismeretlen gyerek, vagy kikaparom magam a küszöb alatt, vagy átengedem magam a helyzetnek és bemutatkozom.”



„Ő Andi” – mondta a kísérőm, így legalább nem nekem kellett megszólalnom. Megfagyott a levegő, észrevettem mind. Közledtek. De nem téptek szét. Megöleltek, bemutatkoztak, megdicsértek, milyen szép vagyok, és azt mondták, hogy nagyon örülnek nekem. És én is örültem nekik. És annak is, hogy én önkéntesként lehetek itt és nem akaratom ellenére száműztek ide.

Az iménti szituáció számomra egy örökkévalóságnak tűnt, azonban maximum két perc leforgása alatt történt mindez. Ennek már lassan három éve, azóta minden héten ott vagyok és a gyerekek is. E hosszú idő alatt számtalanszor merült fel bennem a kérdés, hogy a hely ismeretlenségén túl vajon mi keltette bennem az első ölelésekig tartó szorongást? A továbbiakban arra vállalkozom, hogy személyes tapasztalataimra és a szakirodalmi tételekre támaszkodva röviden körül járjam az állami gondozott¹ fiatalok által keltett társadalmi szorongás jelenségét. Ezt követően a gyermekek védelembevételének ismertetésével és a gyermekotthonban végzett kutatási eredményeim felhasználásával igyekszem megcáfolni e szorongás létjogosultságát.

A TÁRSADALMI SZORONGÁSRÓL

Számomra gyermekotthon, sokak számára *nevelőintézet, zaci, kóter, gyivi*. És kik élnek itt? Az én szememben gyerekek, egyesek megítélése szerint *intézetisek, lencek, eldobottak, cigányok és bűnözők*. Mert, aki intézetis, az cigány, aki cigány, az pedig bűnöző, így ezek a szavak szinonimaként használhatók. Ha az ember elhalad egy gyermekotthon kapui előtt, általában lesüti a szemét. Már ha elhalad a kapu előtt, hiszen ha teheti, inkább kerüli a zűrés környék felé vezető utat. Adott egy ember, akit milliónyi példányban klónoztak, egy olyan ember, aki sosem ment az otthon közelébe, és sosem nézett egy családjából kiemelt gyermek szemébe, de ez az ember tudja, „*megérdemelte a kölyök, hogy idekerült*”. Mert „*nem járt iskolába, ellőgta az órákat és ennek fizet az állam*”, bedugták ide „*a normális emberektől távol, mert biztos proszti vagy drogozik*”. És persze „*olyan lesz ez is, mint az apja meg anyja, ingyenélő, börtöntöltelék, megélhetési szülő*”. Az ilyen és ehhez hasonló ítéletek alkotója mindig pontosan tudja azt, amiről valójában nem tud semmit.

Az embert nyomasztja az ismeretlen, egyfajta belső frusztráció lesz úrrá rajta, mikor olyannal találkozik, amiről vagy akiről semmit sem tud. Ilyenkor kapálódzni kezd a

¹ Az „állami gondozott” kifejezés helyett manapság a „gyermekvédelmi gondoskodásban élő”-t illik használni. A továbbiakban felváltva, azonos értelemben használok a két kifejezést.



tudatlansága örvényében, és nagynak tűnő, súlyos szavakkal préseli ki a tüdejéből a levegőt, mert mások is így csinálják és életben maradnak. Az előítéletek így születnek: „*valakitől hallottam, hogy...*”, „*azt írta az újság, hogy...*”, „jobb esetben” az egyénnek van egy olyan személyes és számára negatív tapasztalata, melyre hosszútávon alapozhat. De bárhogy is, egyetlen impulzus hatására képes beleesni az általánosítás csapdájába. Egyetlen általa ismert tulajdonság alapján teljeskörű ítéletet alkot egy másik emberről, egy saját társadalmi csoportjától különböző rétegről. Ahogy Erving Goffman (1981) fogalmaz, az ember nincs tekintettel arra, hogy az előítéletet létrehozó tulajdonságon kívül az adott illetőnek milyen egyéb tulajdonságai vannak. Ez az illető már stigmatizálódott. És ennek az állapotnak a stabilitása érdekében a többségi társadalom egyfajta „stigma elméletet” szerkeszt, amelyben határozottan alátámasztja az adott egyén alacsonyabb rendűségét és jelenléte veszélyességét.

Így van ez, ha hajléktalant, fogyatékkal élő, cigányt vagy éppen állami gondozottat lát. Szembesülni azzal, hogy különbözünk egymástól, hogy az élet váratlan fordulatokat hozhat és bármikor válhatunk hontalanná vagy az állam bármikor kiemelhet egy hozzánk közel álló gyermeket. A gyermekvédelmi gondoskodásban élők esetén az ember a saját szemével látja mindennek a veszélyét. Ezekkel a gyermekekkel találkozni egyfajta „szembesülés a szülői tehetetlenséggel, az ebből fakadó frusztrációval, az egzisztenciális ellehetetlenülés veszélyével, a végérvényes lecsúszás félelmével (Benza, 2001: 8.)”. Vagyis egy olyan pszichésen, mentálisan és fizikálisan is megterhelő állapottal kényszerül szembenézni a mindennapok embere, amelyet nem szeretne észrevenni, hiszen őt magát is fenyegető és rajta kívül álló veszélyként jelenik meg mindez az életében.

Ettől a frusztrációtól és félelemérettől vezérelve beindul a társadalmi gépezet, aktivizálódik a diszkriminációra való képesség. A társadalom a törvényhozással karöltve kitoloncolja ezeket a gyermekeket önmagából és elkülönített, börtönszerű intézményekben helyezi el őket. Egyetlen gyámhivatali határozattal egyszerűen beutaltatja őket egy, a börtönökhöz és az elmeógyógyintézetekhez hasonlított intézményi struktúrába. Pedig akárhogyan is nézzük, a három intézmény nem nyugodhat azonos alapokon. A börtönbe kerülés feltétele, hogy a törvényhozás kimondja, az egyén „*bűnös*”. Az elmeógyógyintézetbe szállításhoz a kezelőorvos megállapítja, hogy az egyén „*pszichiátriai kezelésre szorul*”. A gyermekotthonba költözéshez elegendő, ha „*a szülő nem biztosítja megfelelően, súlyosabb esetben veszélyezteteti gyermeke testi-lelki-mentális fejlődését*”. És ebben az állításban nem szerepel a gyermek mint a kialakult helyzetért felelős egyén. Tehát alapvető különbségként megállapítható, hogy a gyermekotthon nem sorolható a periféria intézményei közé, hiszen a gyerekek nem saját devianciájuk okán kerültek az intézményesült környezetbe, hanem



önhibájukon kívül kényszerülnek egy közösség alkotására (Lőrincz, 2017a). Így ezeket a gyermekeket síttesnek titulálni az egyik legalapvetőbb társadalmi tévedés.

A félelemérzet és a frusztráció mellett (vagy ezek előzményeként/következményeként) a projekció mint pszichés védelmi rendszer is komoly szerepet játszhat az előítéletek kialakulásában. Ilyenkor egy palántaültetéshez hasonló folyamat indul el. Az egyén – a korábban önmagában felfedezett – számára elfogadhatatlan, illetve részéről elutasított tulajdonságokat és az emberi minőség különböző (negatív) jegyeit kitepi személyiségéből. Ezt követően az előítélet tárgyába, esetünkben a gyermekekbe ülteti ezt át. S mivel egy gyenge és sérülékeny énvédő funkcióval, valamint szinte nem létező megküzdési stratégiákkal rendelkező célcsoportról van szó, a negatívumok személyiségbe való betáplálása nem jelent nehéz feladatot. A gyermekek az előítéletek keltette belső feszültség következtében meg sem próbálnak harcolni az őket érő hatások ellen, egyszerűen beépítik ezeket saját sémáikba (Benza, 2001). Az őket sújtó ítéletek olyan mélyen vetnek gyökeret az identitásukban, hogy a legtöbb esetben egy élet is kevés ezeknek a kigyomlálására.

Ha mindezek mellett még azzal az alapfeltevéssel is számolunk, hogy „*olyanok ezek, mint a szüleik*”, akkor érdemes elgondolkodni azon, hogy miként vélekedik a társadalom a gyerekek szüleiről (többnyire sehogy). Mert annak ellenére, hogy ezekben a mondatokban a szülők értéktelenségét verbalizálják, valójában a gyerekekről tesznek értékelő megjegyzést. Ezekben az esetekben nem a szülők vannak megnevezve valódi felelősként, hanem maguk a gyermekek válnak démonizált jelenséggé. Ezzel is erősítve bennük azt a tudatot, hogy ők tehetnek mindenről, hogy az ő hibájuk az otthonba való bekerülésük. Vagyis az – a családjukból kiemelt gyermekeknel egyébként is fokozottan jelenlevő – önostorozás, a magukat bűnbaként való aposztrofálás egyre erősödik (Herman, 2011). Mi érhető el ezzel? James Baldwin² egy levelében, amely a saját feketéségéhez kötődő stigmákat sorakoztatja fel, a következőt írja: „Nem változtathatsz rajta, hogy vágyaid szárnyát egyszer s mindenkorra levagdosták. Beleszülettél egy társadalomba, mely brutálisan a szemedbe vágta, hogy selejtember vagy. A kutya sem kíváncsi rá, hogy mi a jó és mi a nagy benned.” (idézi: Benza, 2001) Ez, a XX. század közepén Amerikában íródott gondolat megállja a helyét akkor is, ha az állami gondozottak mai magyarországi helyzetére vetítjük át. Selejtként, értelmileg fejletlenként, tehetségtelenként kezelik őket, s nem csak a számukra idegenek, hanem gyakran a velük foglalkozó, őket nevelő és tanító (szak)emberek is.

2 Amerikai fekete író (1924-1987).



Néhány példa híven tükrözi a leírtakat. Olyan esetek ezek, amelyek hétköznapiak számítnak a gyermekotthonbeli lét útvesztőiben. Napjaink közoktatási intézményében egy tisztelettudó, tehetséges, ám „gyivis” 10 éves kisfiú élete nem egyszerű. Nem kitűnő tanuló, de kiemelkedően focizik és táncol, szépen olvas és rajong a történelemért. Az ezeken a területeken szervezett versenyeken rendszeresen szép eredményekkel szerepel. És ahogy minden 10 éves, úgy ő is szeret a barátaival játszani, az udvaron szaladgálni és a kelleténél kicsivel többet beszélni. A tanítónéninek meg is gyűlik ezzel a baja s gyakorta panaszáradattal fogadja a kisfiúért érkező önkénteseket és nevelőket. Egy alkalommal tapasztalt önkéntesünk már nem tudta tovább szó nélkül hallgatni a tanítónéni leminősítő monológját, így közbevágva megkérte, mondjon végre valami jót is a gyermekről. Hosszas tépelődés után a válasz így hangzott: *„Van nála rosszabb is.”*

Ezt kiegészítve a következő gondolatok egy gyermekotthonban végzett példaképkutatás (*Karlowits-Juhász, 2017*) részeként láttak napvilágot, itt az otthonban dolgozó nevelők mondják el véleményüket a gyerekek példaképválasztásáról. *„Az ő érdeklődési körüket, kulturáltságukat elnézve szerintem ezekből a reality borzalmakból választottak. Ez ugye szakmailag is ki van mutatva, hogy a negatív példakép nekik a példakép. (...) És az a probléma, hogy ők fel sem fogják ennek a jelentőségét. Mert mi hiába próbálkozunk, ízlést itt nem lehet befolyásolni, én nem tudom rávenni egyiket sem, hogy olvasson el egy könyvet”* – mondja egy nevelő. És így nyilatkozik egy másik: *„Nem indokolták [miért nem választanak példaképet], és hát ez az intelligencia hiányossága és a kulturálatlanság miatt van.”* A pedagógia területén képzett és a hétköznapiakat a gyermekekkel töltő szakemberek szavai ezek, akik munkájuk és mindennapi hivatásuk során sem képesek túllépni a hétköznapi előítéleteken. Még az ő pozíciójukban is nehéz a szocializáció során magukba szívott előítéleteket felszámolni. Főként akkor, ha nem is nyitnak a fiatalok irányába. Hiszen többségükben nem „süllyednek” arra a szintre, hogy a *kulturálatlan és intelligenciahiányos lelencekkel* leüljenek beszélgetni. Annak ellenére, hogy a gyermekekkel szinte együtt élő nevelőknek ugyanolyan módon kellene a gyerekeket nevelniük és hozzájuk közeledniük, ahogy az egy igazi szülő-gyermek viszonyban történik. (*Kozéki, 1993*) Elkeserítő tény, hogy sok esetben ők sem látják azt, amit valójában az „állami gondozott lét” mögött fel kellene fedezni.



A SZAKIRODALOM ELLENTMOND

Magyarországon jelenleg több mint 23 ezer gyermek él a szakellátási rendszerben.³ Közülük csupán 13 ezer gyermek került nevelőszülőknél elhelyezésre, a további 10 ezer fiatal gyermekotthonokban tölti mindennapjait. Az 1997. évi gyermekvédelmi törvény értelmében „a gyermekotthon otthont nyújtó ellátást biztosít az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és a tartós nevelésbe vett gyermek számára.” Átmeneti nevelésről akkor beszélünk, amikor a szülő mindaddig elveszíti gyermeke felügyeleti jogát, amíg a (kiemelést okozó) kedvezőtlen családi viszonyokat helyre nem állítja. Amennyiben ez megtörtént, a gyermeket visszagondozhatják a családjába, s a szülő újra gyakorolhatja jogait. Tartós nevelésbe vételre pedig akkor kerül sor, ha a gyermek szülei elhaláloztak és a továbbiakban nincs felügyeletet gyakorló szülője, illetve ha a bíróság mind a két szülő felügyeleti jogát felfüggesztette. Ebben az esetben hazagondozásra nincs lehetőség. Hazánkban azonban az átmeneti nevelés jelenségét ritkán értelmezik átmenetiként. A legtöbb esetben a gondozásba vett gyermekek egész gyermekkorukat a szakellátási rendszerben töltik (az átlagot tekintve minimum 5,4 évet) (Boytha, 2015). A gyermekvédelmi törvény 2014-es módosítása ígéretes változásokkal kecsegtetett: a 12 év alatti gyermekek – a speciális esetek kivételével – csak nevelőszülői gondoskodásban kerülhetnek elhelyezésre, illetve a nagy gyermekotthonok felszámolására kerülnek (ezzel csökkentve a gyermekek és fiatalok hospitalizációjának kialakulási esélyét) és megkezdődik az intézményes nevelésben élő gyermekek családokhoz való kiutalása. Bár már évek teltek el 2014 óta, a változtatás hozta eredményekre még várunk kell.

A törvénymódosítás ellenére ma is tömegesen kerülnek gyerekek a hazai nagy intézményekbe. S úgy, ahogy az elhelyezésre szoruló gyermekek száma, úgy a családból való kiemelés okai sem változtak az évek során. Ha a gyermekvédelmi gondoskodásba kerülés okait vesszük górcső alá, akkor a gyermekek családban való veszélyeztettsége nevezhető meg elsődleges indokként, illetve szintén gyakori tényező, hogy a szülő nem képes vagy szélsőséges esetben nem hajlandó ellátni gyermeke alapvető szükségleteit. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a veszélyeztettség hátterében leggyakrabban a gyermekek bántalmazása (lelkiterror, fizikaibántalmazás, szexuálisabúzus, elhanyagolás, családon belüli erőszak szemtanúja) áll, de a szülők szerhasználata és hajléktalansága is számbavehető tényezők. A magyarországi adatokat megvizsgálva a családból kiemelt gyermekek 80 százaléka a gyermekvédelmi gondoskodásba vételét megelőzően a bántalmazás valamely formájának áldozatává vált. Esetükben leggyakrabban az ún. komplex és ismétlődő traumatizációról beszélhetünk, vagyis hogy intézménybe kerülésük előtt

3 A TASZ *Hiányzó emlékek* kampányának adatai alapján.



a bántalmazás több formáját is elszenvedték. Egy amerikai kutatás eredményei alapján a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek több mint 70 százaléknak része volt a bántalmazás minimum két típusában, míg 11 százalék körüli azoknak az aránya, akik a bántalmazás mind az öt típusán átestek (Boytha, 2015). Bár magyarországi kutatások erre vonatkozóan nem szolgálnak megbízható adatokkal, feltételezhető, hogy a helyzet itthon sem alakul másként.

Ha nem okozna egy életre elegendő traumát a családon belüli erőszak, majd a családból való kiemelés, akkor az intézetbe kerülés traumatizáló hatásai biztosítják a sérelmek beépülését. A gyermeket nem csak szüleitől (és rokonaitól) szakítják el, hanem a megszokott és ezáltal „biztonságot sugalló” környezetétől (óvoda, iskola, szomszédság, barátok) is elválasztják. Ami sok esetben társul a kiemelés módjának erőszakosságával (a helyzet váratlanságával, az agresszív rendőrségi beavatkozással). A helyzet súlyosságát nem enyhíti az otthonba való bekerülést követő bizonytalanság állapota sem. A gyermek nem tudja, hogy valaha visszakerül-e a családjába, valamikor áthelyezik-e egy másik otthonba (és, ha igen, akkor hányszor), esetleg nevelőszülőknél fog-e élni a továbbiakban és ha igen, akkor meddig. Ez az otthontalanságérzet stigmaként épül be a gyermekek személyiségébe, és nem csak eredeti veszteségeik, hanem a folytonos bizonytalanság és az elhagyatottság állandó jelenléte is mérhetetlen szenvedést okoz nekik (Heineman, 2006). „A korai, intrafamiliaris bántalmazások, a családból való kiemelés traumája, valamint az államigondozás során átélt bizonytalanság, diszkontinuitás és a társas árvaság tartós élménye együttesen súlyos kárt okozhatnak a gyermekek kötődésében.” (Boytha, 2015: 227) Nem beszélve a gyermekotthonban vagy a nevelőszülőknél elszenvedett bántalmazásokról, melyek sajnos nem számítanak ritkaságnak. „Sok rossz ember van az életemben. De a legrosszabbak a legutolsó nevelőszüleim: ittak, ütöttek minket és nem figyeltek oda ránk. Ők sem” – számol be, egy több nevelőszülőt és gyermekotthont megjárt 16 éves lány.

Az intézményes nevelésbe kerülés folyamatában tehát a következő traumatizáló tényezők épülnek egymásra. Ezek a faktorok azok, amelyeknek hatását a negatív társadalmi megítélés még inkább súlyosbíthatja:

- a családon belüli veszélyeztetés,
- a családból való kiemelés ténye,
- a családból való kiemelés módja,
- az intézményes nevelésben jelenlevő létbizonytalanság,
- az intézményen belüli erőszak.



Az otthonba való bekerülés néhány fontos elemének ismertetése elegendő lehet ahhoz, hogy észrevegyük, a gyermekek nem azért kerülnek a családjukból kiemelésre, mert kábítószerkereskedők, prostituáltak, esetleg mert bántalmazták a szüleit vagy egyéb hozzátartozóikat. Persze előfordulnak olyan esetek is, amelyekben a szerhasználat vagy a halmozódó bűnelkövetés következtében kell elhagyniuk a fiataloknak a családjukat, azonban az már egy egészen más, speciális gyermekvédelmi és büntetőjogi kategória.

KUTATÁSOM TÜKRÉBEN

Eddig csupán a gyermekvédelmi törvény és a szakirodalmi adatok ismeretében került megvilágításra az, hogy miért jár tévúton a társadalom a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek és fiatalok megítélésében. A következőkben egy 2017 tavaszán végzett, társadalomra és családra fókuszáló kutatásom eredményeinek segítségével kívánom erősíteni ezt a gondolatot. Jelen kutatásomat Magyarország egy nagy gyermekotthonában végeztem, ahol 14 és 18 év közötti fiatalokat kérdeztem meg arról, hogy hogyan vélekednek a társadalomról és annak egyik fő egységéről, a családról. Emellett kíváncsi voltam arra, hogy többszörösen traumatizált élethelyzetükben hogyan ítélik meg önmagukat és miként számolnak be jövőbeli terveikről.

A kutatás egy korábbi vizsgálatom (Lőrincz, 2017a) során már alkalmazott – s a gyermekotthonbeli lét feltárásához elengedhetetlen és kiváltképp alkalmasnak bizonyult – kvalitatív kutatási metodika szemléleti keretei között zajlott. A vizsgálat alapját 20, gyermekotthonban élő 14 és 18 év közötti fiatallal készített strukturált interjúfelvétel adta (akik eddig átlagosan 4 évet töltöttek gyermekotthonban, a nevelőszülőknél töltött időszak nem került beszámításra). Az interjúkat nem mint az otthonba belépő idegen, hanem mint barát s közeli ismerős készítettem el a fiatalokkal. Ez a pozíció többéves önkéntes jelenlétemnek és korábbi kutatási tevékenységemnek köszönhetően alakult ki. A fiatalok és köztem fennálló bizalmi viszony hozzásegített ahhoz, hogy az interjúszituációk – a kérdések strukturáltsága ellenére – kötetlen beszélgetéssé formálódjanak biztosítva ezzel a bővebb és mélyebb válaszadást. A kutatási eredmények elemzése során érdemes a nagyobb egységtől, mint a társadalom, a kisebb egységek, mint a család, majd az egyén irányába haladni. Ezzel a stratégiával módszeresebben feltérképezhető, hogy hogyan helyezik el a fiatalok önmagukat az őket körülvevő világban. Illetve így az előítéletekben megbúvó főbb motívumok is külön-külön vizsgálhatók.



„Körülöttünk nagyon sok rossz van. Nagyon sok.” (L17)⁴ – hangzik egy fiatal lány elkéseredett ítélete az őt körülvevő világról, mely egy mondatba tömöríti a fiatalok által megfogalmazott számtalan gondolatot. Ha kategorikusan megvizsgáljuk a világról hozott értékelő megjegyzéseket, akkor azok négy fő dimenzióban határozhatók meg (gyakorisági sorrendben, példákkal illusztrálva):

1. Az emberek nemtörődömsége teszi rosszá a világot.

„Sétálok az utcán és látom, hogy mennyi ember szenved, és elsétálnak mellettük. Rájuk sem néznek. Vagy a sok ember, aki kirakja az állatokat az utcára és ott magára hagyja őket.” (L16)

2. Az emberek előítéletesek, és lenézik a tőlük különbözőeket.

„Sokan elítélik az ilyeneket. Mondjuk, itt vagyunk bent mi, és egy kalap alá vesznek minket. Ha az egyik olyan, akkor azt gondolják, hogy a másik is olyan, pedig nem is ismerik. Úgy ítélnék meg embereket, hogy nem is ismerik. Szerintem ezért rosszak az emberek. Csúnyán beszélnek a másikkal és másokról.” (L14)

3. A bűnözés mértéke kezd elharapódzni, túl sok a bűnöző.

„Vannak olyanok, akik börtönbe kerülnek, nem foglalkoznak az életükkel, sem azzal, hogy mi van a gyerekükkel.” (L14)

4. A média jellemzően a világban történő rossz közvetítésére fekteti a hangsúlyt.

„A tévében is mindig azt halljuk, hogy lopnak, meg ilyenek. Mindig csak a rosszat halljuk.” (L16)

Jelen tanulmány fókuszát figyelembe véve főként az első két helyen szereplő állítást érdemes mélyebben megvizsgálni (a bűnelkövetések konkrétsága és a média üzeneteinek behatárolhatatlansága egy másik vizsgálat tárgya lehetne). Ezen állítások szerint az emberek nemtörődömsége és előítéletesége teszi rosszá a társadalmunkat. Rossz az, hogy *nem figyelünk egymásra, hogy egyedül hagyjuk a magatehetetlent és a segítségre szorulókat, hogy nem vagyunk nyitottak embertársainkra, hogy sokan magasabb rendűnek gondolják magukat másoknál, hogy általánosítunk, és hogy előzetes ismeretek nélkül ítélkezünk*. Ha megnézzük ezt a felsorolást, akkor tisztán látható, hogy a társadalom állami gondozottak felé közvetített üzenete célba ér. És milyen következménnyel jár? Főként azzal, hogy a világba és az emberekbe vetett hitük teljesen meginog, illetve, hogy a világról alkotott végkövetkeztetésük nem más, minthogy *„ez a világ rossz”*, főként az emberekben rejlő felsorolt tulajdonságok okán.

4 Az idézetek után szereplő kódok az adatközlő nemét és életkorát tartalmazzák (így azonos kódok nem minden esetben jelentenek azonos adatközlőt).



„Mi idebent vagyunk, az ilyeneket a legtöbben lenézik. Rám néznek, már rögtön mondják, hogy »odavaló vagy«. Iskolában is úgy állnak az emberhez, hogy azt nézik, ki hova valósi” – meséli egy lány (17). „Sok a flegma, »ki vagyok, mi vagyok« ember, lenézik a másikat.” (L14), illetve „Nagyon sok a neveletlen, aki idegen emberekről vagy ismerősökről úgy beszél, ahogy nem kéne, például lekezelően” (L17) – egészítik ki a lányok társuk szavait. Számos olyan gondolat született az interjúk során, melyekkel bővíthető lenne az alábbi gondolatfolyam, azonban egy saját „életfilozófia” beemelése többet elárulhat egy újabb ítéletnél. „Én komolyan nem értem az egészszet. [sóhajt] Idegenekről nem tudom megmondani, hogy ki közülük a jó ember. Megismerem, kiismerem és majd utána” – csattan fel egy lány (17), hangjában erős indulatokkal és némi szomorúsággal. Ő sem érti, hogy miért, egyikük sem érti, hogy mivel szolgáltak rá az emberek negatív ítéleteire. Viszont az nem megkérdőjelezhető, hogy a társadalom általában véve rászolgált az ő ítéleteikre. Szinte mindannyian elismerik, hogy vannak jó emberek, akik segítik, támogatják a másikat, azonban ezekből oly kevés mutatkozik meg az ő környezetükben. Nem kezdenek általánosításba, kiemelik, hogy a társadalomnak csak egy része rossz és hozzáteszik, hogy ők sajnos pont ezt a részét ismerték meg.

Ezt a bizonyos részt azonban nem csupán az őket körülvevő „idegenek” alkotják, hanem gyakorta saját szülei, nevelőszülei, testvéreik és barátai is megjelennek az elbeszélésekben (Lórincz, 2017b). „Anyám iszik, sokat veszekszik. Ahogy apu meghalt, elkezdett hanyagolni, többet volt az élettársával, mint velem otthon” – mondja egy fiú (16) dühösen. Az édesanyja a legrosszabb ember az életében. Hozzá hasonlóan egy fiatal anyuka (17) a következőképpen mesél: „Vannak gyerekei, és azt gondolom róla, hogy rossz ember, mert eldobta a gyerekeit. Fontosabb volt a palija és a pénz.” A megkérdozettek válasza alapján kimutatható, hogy az életük során kialakult legmélyebb ellenszenvet családjuk valamely tagja iránt érzik. Elkészerítő a tény, hogy a fiataloknak saját szülei okozták a legnagyobb fájdalmakat, azonban még erőteljesebben hat, amikor családi megpróbáltatásaikat követően korábbi nevelőszülei tetteiről mesélnek. „Sokszor bántotta az öcsémet is, tudta, hogy milyen körülmények között élünk, hogy honnan jöttünk. Mégis rosszul bánt velünk, minket is bántott, és nem egyszer megalázta anyuékát is.” – magyarázza egy lány (18). A fiatalok csekély számban nyilatkoznak pozitívan otthoni emlékeikről. Egyetlen lány (14) nevezi meg édesanyját élete pozitív szereplőjeként, ezt a következő narratívában teszi: „Gyűlölöm apát, mert mindig ütött minket, és anyut is ütötte. Mindig elvette a pénzt tőlünk és elitta, meg ilyenek. De anyu bátor volt. Nem akarta odaadni neki a pénzt. Ő jól viselkedett.” Vagyis az anya, az erőszakos apukának való ellenállás és a bátorság szimbólumaként jelenik meg. Ez egy ritkán megjelenő jó tulajdonság. De melyek a legelítélendőbb szülői jellemvonások és cselekedetek? Többségükben a



deviáns magatartásformák valamelyikéhez köthetők, ezek főként a bántalmazás és az alkoholizmus, de mások elárulása és az egyéni boldogság előtérbe helyezése is megbocsáthatatlan bűn.

Viszont, ha ilyen erőteljes képekben fogalmazzák meg a családjuk iránti negatív érzéseiket, akkor vajon mit gondolnak, hogyan kellett volna jól csinálniuk? A fiatalok úgy tartják, hogy egy jó szülő...

1. Felneveli a gyermekét;
2. Szereti, odafigyel a gyermekére;
3. Megad mindent a gyermekének;
4. Nem bántja a gyermekét (fizikai, verbális erőszak);
5. Nem iszik alkoholt.

Az öt, nagy számarányban megjelenő tulajdonság mellett olyan tényezők jelennek még meg, mint a: *gondoskodik a gyermekéről, beszélget vele, iskolába járattja, s alapvetően kedves és jószívű.* Ezekben, az elengedhetetlenként meghatározott szülői tulajdonságokban a saját életük során elszenvedett szülői veszteségek felso- rakoztatása mutatható ki. Alapvetően tehát a szeretet, az odafigyelés és a nevelés hiánya, valamint a saját szenvedéseik oppozíciói kerülnek megfogalmazásra. *„Egy jó szülő felneveli a gyereket, törődik, foglalkozik vele. Nem úgy, mint az én szüleim”* - hangsúlyozza egy szüleit önszántából elhagyó lány (17).

De ha ennyire negatív, sőt esetenként közömbös a szülőkhöz és a családhoz, mint egységhez kialakított belsőviszonyulás, akkor hogyan vélekednek vajon a saját „fel- nőttységük” kérdéséről? A téma megközelítéséhez egyetlen kérdést tettem fel az interjúk során: *Felnőttként fontos neked, hogy jó ember legyél?* – a kérdésre 100 %-ban *„igen”* válasz érkezett, és külön kérdés nélkül fogalmazták meg a válaszukat alátámasztó érveket. A kapott válaszok három nagy területre oszthatók:

1. A munka fontossága (4 válaszban jelenik meg);
2. A társadalmi megítélés fontossága (7 válaszban fordul elő);
3. A család fontossága (17 válasz tartalmazza).

A válaszok számarányának tükrében elmondható, hogy kiemelkedően fontos szere- pet tölt be a fiatalok jövőképeiben a saját család jelenléte. Ezen fő kategórián belül is megjelölhetők visszatérő, uralkodó motívumok:

- „fontos, hogy legyen családom”,
- „nem akarok olyan lenni, mint a szüleim”,
- „a gyerekem nem juthat ilyen sorsra, mint én”,
- „a gyerekemnek jó példát kell, mutassak”.



Elsődleges fontosságú tehát a stabil családi körülmények megteremtése, a gyermekek példaértékű nevelése, mely minden esetben összefügg az anyagi jólét biztosításával. Felismerik a munkavállalás fontosságát és az ezzel járó pozitív társadalmi megítélés lehetőségét. *„A gyerekeknek jó példát kell, hogy mutassak. Hogy ne ugyanolyan legyek, mint amilyenek a szüleim voltak velem. Azért szeretnék iskolába is járni, hogy a testvéreim se maradjanak magukra. Mert azért magunkra hagytak minket [a szüleink]. Nekem kell jó példát mutatnom nekik. És a gyerekeket sem akarom, hogy olyan legyen, mint amilyen én voltam”* – vélekedik egy fiatal lány (15), aki jelenleg 3 testvérrel él a gyermekvédelmi rendszerben. Más is hasonlóképpen vélekedik: *„Ha lesznek gyerekeim meg családom, akkor nem a rosszat akarom átadni, hanem a jót, hogy tisztességes, normális ember legyen belőlük.”* (L15) És van, aki szűkszavúan csak így fogalmaz: *„Nem akarom, hogy majd úgy legyen, mint velem volt.”* (L18) S ebben a rövid mondatban minden bőségesen kifejtett gondolat és érzelem veleje benne rejlik. Semmi sem történhet úgy, ahogy velük történt.

„Egy apa évek óta drogot árul kiskorúaknak, hogy el tudja tartani a családját” – vettem fel az interjúk zárásaként e szituációt a fiataloknak. Maga a helyzet rövid, tömör, életszerű, és több súlyosbító tényezőt is tartalmaz: 1. a főszereplő egy apuka, 2. aki kábítószerkereskedő, 3. kiskorúaknak terjeszt drogot, DE 4. a saját gyermekeinek akar jót. Ha a korábban megfogalmazott társadalmi ítéletekből indulunk ki, akkor a fiataloknak ezzel semmi problémájuk nem lesz, hiszen apa dolgozik, hazaviszi a pénzt, és így étel kerül a család asztalára. Sőt szimpatikus is lesz nekik ez a gyakorlat, hisz könnyű pénzkereseti lehetőségről van szó. Vajon így van ez? Ezt mondják a gyerekek:

- *„Jó, mert az ő gyerekén segíteni akar, de a másikon ront. De menjen el inkább dolgozni, akkor inkább a legalján is dolgozom. De nem csinálok ilyet más gyerekekkel, annak is vannak szülei. Egy gyereket könnyű befolyásolni.”* (L14)
- *„Olyan szinten jó, hogy a gyerekének enni ad. De szerintem más lehetőség is volna rá, nem kábítószerrel árulni, vannak könnyű munkák is, amiből tudna pénzt szerezni. Szóval nem jó, amit tesz.”* (L17)
- *„Mert, ha már apuka, akkor nem kábítószerrel kéne kereskednie, hanem dolgozzon, és tanítsa jóra [a gyerekeit], hogy iskolába járjanak, ha már ő nem tudott mást.”* (L16)
- *„Azzal szerzi a pénzt, hogy kisgyerekektől elveszi. Lehet olyan gyerek, aki szegény, és csak annyi pénze volt, ő meg azt is elveszi tőlük. Amúgy sem szabad kábítószerrel adni gyerekeknek.”* (F15)



A válaszok szinte teljes egészében arról tanúskodnak, hogy ez az életforma tarthatatlan. A dílerkedés nem munka, még akkor sem, ha az a családi „jólét” egyetlen biztosítója. Az imént felsorakoztatott (és a további) idézetek fő mondanivalója, hogy mindig van más választás, mindig van egy másik út.

SZEMBEN A VILÁGGAL

„Nehezen viseljük a másságot, veszélyt látunk az ismeretlenben.” (*Radoszáv*, 2001: 33) Félünk az ismeretlentől, és nem is merjük megismerni azt. Mindent tudni akarunk, de nem akarunk tapasztalni. Ezt nem is minden esetben muszáj, hisz hogyan is ismerhetnénk meg az egész világot, ha minden ismeretünk csupán tapasztalati úton lenne megszerezhető? Ebben az esetben ma semmit sem tudnánk a dinoszauruszokról, nem lenne tudásunk a honfoglalásról, és miskolci lakosként nem tudhatnám a szegedi buszmenetrendet. Az élet és a történelem különböző területeihez kapcsolódó információk ezek, olyan tények, amelyeket időbeli, vagy területi akadályok miatt nem ismerhetnénk, hiszen nem tapasztaljuk. Azonban mégis rendelkezhetünk az ezekhez kapcsolódó információkkal, hiszen elegendő egy őslénytannal, illetve történelemmel foglalkozó kötetet fellapoznunk, vagy meglátogatni a város közlekedési vállalatának honlapját. Számunkra ismeretlen emberek teljeskörű tájékoztatást nyújtanak nekünk arról, amiről mi valójában nem tudunk semmit, amiről hétköznapi tapasztalatunk nincs, s nem is (vagy csak nehezen) lehet.

Egy állami gondozott fiatal azonban nem dinoszaurusz. Sem idő, sem tér nem választja el őt az átlagemberektől, így nem szorulunk rá, hogy közvetett, másoktól szerzett információk alapján ítélkezzünk róla. Mégis a világban való tájékozódásunk sokkal gyorsabb és egyszerűbb, ha a sztereotípiákra hagyatkozunk, így válhatott ez gyakoribb módszerré a megismerésnél. És vajon mi a könnyebb, egyesek negatív ítéleteit magunkévá tenni vagy esetleg a „másság” lényegébe önálló munka árán betekinteni? Nem egyszerű „másnak lenni”, főleg ha a „másoknak”, ezeknek a fiataloknak nincs lehetőségük és esélyük a „másságukra” irányuló támadásokat elhárítani és az ellenkezőjüket bebizonyítani (*Radoszáv*, 2001).

E bekezdések írása közben végig az járt a fejemben, hogy a cél azok helyett felszólalni, akik nem szólalhatnak fel, vagy ha felszólalnak, nem terjed a hangjuk. Ennek utolsó fázisaként tegyünk egy kísérletet a kollektív tudatban rejlő társadalmi ítéletek és a gondoskodásba vett fiatalok valós helyzetének összevetésére. A hazai és nemzetközi kutatási eredményeket bemutató szakirodalom és saját kutatásom is a korábban megfogalmazott előítéletek állításainak hiteltelenségét bizonyítják.



- Azokat az ítéleteket, melyek arról szólnak, hogy a gyermekek saját hibájukból kerülnek a gyermekvédelmi rendszerben uralkodó áldatlan állapotok közé, cáfolják a gyermekek kiemeléséről szóló törvényhelyek és a bemutatott történetek.
- Mikor arról szólnak az ítélezők, hogy a gyerekek megérdemelték a gyermekotthonban való elhelyezést, eszükbe kellene jusson, hogy senki sem érdemli meg a terrort és a (főként) szüleitől kapott megalázást és verést.
- Amikor úgy nyilatkoznak róluk, hogy biztosan a szüleik útjára fognak ők is téni, akkor a fülekben kell csengjenek a fiatalok szavai, miszerint „*semmi nem történhet úgy, ahogy velem történt*”, „*nem akarom elkövetni azt a hibát, amit anyuék*”.
- Sokan neheztelnek a védelemben vett gyermekekre fordított, államkasszából kivett összegekért. A gyermekotthonba belépve azonban látható, hogy a gyerekek nem luxusapartmanokban, sőt leginkább szegényesen felszerelt intézményszerű körülmények között kerülnek elhelyezésre. Emellett a gyermekvédelmi szférában elhelyezkedő szakemberek alulfizetettsége is egy valós probléma, mely gyakran alacsonylétszámú és motiválatlan nevelőtestületet eredményez.
- A tudatlanság és a tehetségtelenség nem az állami gondozott lét kötelező velejárója. Csupán a hétköznapiok okozta feszültség és létbizonytalanság élménye nehezen engedi megmutatkozni a tehetség és a tudásvágy jelenlétét. Motivált és megfelelően képzett pedagógusok segítségével azonban mindezek felszínre hozhatók.

Nagy és teljesíthetetlen kérés lenne a társadalom felé, hogy szüntesse meg a maga előítéleteit. Hiszen ha már megszületett egy előítélete, akkor törvényszerű, hogy megkeresi a maga táplálékait, azokat a tényeket és tapasztalatokat, melyekre alapozva életben maradhat. A sztereotípiaképződés egy logikus folyamat: apró tényanyagokat gyűjt össze, melyeket összegyűrva valami nagy és valótlan keletkezik, de az teszi tartóssá, hogy valóságokon alapul (Csepeli, 2001). Mégis a hétköznapi gyakorlat során apró lyukak üthetők a sztereotípiák masszív falán. Véleményem szerint a következő tevékenységek hozzájárulhatnak az előítéletek mértékének – lassú, de maradandó – csökkentéséhez:

- Fontos lenne a gyermekvédelemmel kapcsolatos témák beépítése a pedagógusképzés tanrendjébe. Komolyabb hangsúlyt kellene fektetni a személyes tapasztalaton alapuló tanulásra. Ennek teret adhat a pedagógusjelöltek számára kötelező közösségi pedagógiai gyakorlat, vagy akár egy szociálpedagógiai szeminárium is. A hallgatók meglátogathatnak gyermekotthonokat, valamint a gyermekvédelmi szférában dolgozó és tenni akaró szakemberek bevonásával tartalmas beszélgetéseket valósíthatnak meg. E mélyebb megismerésnek



köszönhetően hitelesebb és tartalmasabb információkkal szolgálhatnak leendő tanítványaik számára.

- A középiskolai etikaoktatás keretein belül a védelemben vett gyermekek életének megvilágítására is lehetőség adódik, például a család vagy az emberi jogok témájának feldolgozása során.
- A magyar nyelv és irodalom órán olyan szerzők élettörténetei és olyan alkotások is előkerülnek, melyek érintik a családból való kiemelés élményét. Ezeket kiegészítve a szövegértés-fejlesztő feladatok anyagába is beépíthetők gyermekvédelemmel kapcsolatos szövegek, melyek közös tanórai feldolgozásra is alkalmasak.
- A középiskolások számára kötelezően elvégzendő iskolai közösségi szolgálat lehetőséget biztosít arra, hogy a diákok segítő tevékenységüket gyermekotthonban élő gyermekek körében folytassák. Az erre a munkára való iskolai felkészítés során bőséges ismeretanyag átadható.
- Civil szervezetek bevonásával – mind középiskolai, mind egyetemi oktatás során – történő társadalmi érzékenyítés is egy létező lehetőség.

A felsorakoztatott alternatívák nem légből kapott ötletek, sok ma is működik a gyakorlatban, több-kevesebb sikerrel. Megfelelő, oktatási keretek között használható módszerek kidolgozásával az iskola fontosabb célokat is elérhetne a bemagolható tudásanyag közvetítésénél. E cél azonban nem hárrítható csupán az oktatási, nevelési feladatokat ellátó intézményekre, szakemberekre. Egyéneként az lenne a feladatunk, hogy nyitott szemmel járjunk és felfedezzük a gyermekotthonban élő fiatalokban rejlő értékeket, hiszen sem tér, sem idő nem választja el tőlünk őket, lehetőségünk van a velük való megismerkedésre. Ne az otthonunkban ülve alkossunk hát véleményt az otthonban élőkről, azokról a nehézsorsú gyermekekről, akik csak a gyermekotthonból képzelhetik el, milyen egy valódi otthon.

FORRÁSOK

Allport, G. W. (1977): Az előítélet. Gondolat Kiadó, Budapest.

Benza Béla (2001): Előszó. in: Benza Béla (szerk.): És az állam gondoskodik. PolgART Kiadó, Budapest, 7–12.

Boytha Zsófia (2015): Állami gondozottak traumatizációja. in: Kuritárné Szabó Ildikó (szerk.): Úgy szerettem volna, ha nem bántottak volna: A családon belüli gyermekkori traumatizáció: elmélet és terápia. Oriold és Társa Kiadó, Budapest, 217–234.

Csepeli György (2001): Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.



Dr. Kozéki Béla (1993): Nevelőotthon – nevelő otthon. Erkölcsi érzelem, ítélet és viselkedés iskoláskorban. Károlyi István Gyermekközpont, Fót.

Goffman, Erving (1981): A hétköznapi élet szociálpszichológiája. Gondolat Kiadó, Budapest.

Herman, Judith (2011): Trauma és gyógyulás. Háttér Kiadó, Budapest.

Heineman, Toni V. – Ehrensaft, Diane (2006): Building a home within: Meeting the Emotional Needs of Children and Youth in Foster Care. Brookes Publishing, Baltimore.

Karlowits-Juhász Orchidea (2017): Példakép, másképp – gyermekotthonban élő gyerekek példaképválasztásainak kvalitatív vizsgálata. in: Nagy Ádám (szerk.): Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest, 301–318.

Lőrincz Andrea (2017a): Testem a vászنام. Az államigazgondozott fiatalok tetováláskultúrájának kvalitatív vizsgálata. in: Nagy Ádám (szerk.): Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest, 319–343.

Lőrincz Andrea (2017b): A családról – kívülállóként. Taní-tani Online, 2017. június 1. http://www.tani-tani.info/a_csaladrol_kivulallokent [2017. 08. 14.]

Radoszáv Miklós (2001): Máságok. in: Benza Béla (szerk.): És az állam gondoskodik. PolgART Kiadó, Budapest, 33–51.

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

2014. évi CI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló

1997. évi XXXI. törvény módosításáról

TASZ Hiányzó emlékek kampánya: www.hianyzoemlekek.tasz.hu [2017. 08. 14.]



KARLOWITS-JUHÁSZ ORCHIDEA: „AZ ÉLET ÚGY JÓ, HA FÁJ” – EGY ÉLETÚTINTERJÚ TÖRTÉNETE

2017. május 5. Szakiskolai ballagás. Két egymásba nyitott, virágokkal feldíszített (különben határtalanul sivár) tanterem. Valahol a hátsó sorok egyikében ülök. Mellettem egy törekeny fiatalasszony rózsás mobilján facebookozik, miközben végig a jobbán ülő férfi kezét szorongatja. Biztos bal kezes – mondom magamban magamnak, próbálva elterelni a fejemben cikázó gondolatokat. Végre Laci osztálya is bevonul. Erika (nem véletlenül tudom a mellettem ülő nő nevét, hiszen ő is Lacihoz jött) elindítja a videófelvételt. A mobiltelefon képernyője mögül büszkén, mosolyogva integet fiának. Laci nevelőapja is – bár kissé kelletlenül – int egyet a fiú felé. De én ekkor már nem látom sem Lacit, sem a többi ballagó diákat, sem a feldíszített tantermet. Csak a szoknyám színes virágait látom. Arra potyognak a könnyeim. Nem a meghatottság és az öröm könnyei, hanem a fájdalom, a szomorúság és a tehetetlenség könnyei.

„- Akkor anyukád még nem vert?

- Nem, ez az erőszakos izé akkor kezdett nála kijönni, amikor nevelőapámmal összejött.

- Előtte volt anyukáddal valami rossz élményed, amire emlékszel?

- Vagy 5 éves lehettem, eső volt, kiszaladtunk a hűgommal, hogy sároskodjunk, meg ilyenek, anya elkapott minket, és a kezünket is, meg a lábunkat is összekötötte azzal a gyorskötözővel. (...) Bennhagyott minket a szobában, ő meg kiment a konyhába a dolgát csinálni. Utána kiment valamiért. Akkor nagy nehezen kiugráltam a konyhába késért. (...) Először a lábamon elvágtam, aztán meg szaladtam be a hűgomon is elvágni azokat a szarokat.

- És otthagyt titeket? A hűgod sírt, megijedt?

- Aha, ő egész végig sírt, amíg rajta volt.

- És mennyi ideig hagyott ott titeket?

- Hát nem tudom, szerintem olyan fél óra lehetett.

- És utána mit mondott?

- Nem mondott semmit, mert elbújtunk. Majdnem egy fél napig ott feküdtünk a franciaágy ágyneműtartójában.

- De nem is keresett?



- Hát kiabált, hogy hol vagytok, meg ilyenek, de nem szólaltunk meg. Nem mertünk megszólalni. Vártuk, hogy apa hazajöjjön. Amikor este apa ágyazott, akkor talált meg minket. Látszódtott a kezünkön, hogy elszorította az a műanyag. Tudod, olyan, mint amikor valakire ráraják a bilincset, és ottmarad a nyoma. Ugyanolyan nyom volt rajtunk is.”

Lacival 2017 elején 12 mélyinterjút vettem fel. A 18. életévét éppen betöltő, állami gondozott fiú teljes életútját rögzítő, közel 20 órányi hanganyag egy olyan világba kalauzol el bennünket, amely általában csupán ritkán és felületesen válik láthatóvá a többségi társadalom számára.

Kutatásom célja egy nehézsorsú fiatal életútjának szenzitív témákra fókuszált feltárása és szociografikus leírása, továbbá, hogy betekintés nyújtsak a gyermekvédelem és a közoktatás ellentmondásokkal teli világába, nem utolsó sorban pedig az, hogy mindezzel megismerésre, nézőpontváltásra ösztönözzem az olvasót. A periférián való lét megdöbbentő képei mögött ugyanis egy olyan sajátos – interjúalanyomon túlmutató – életvitel és értékrend bontakozik ki, amelynek megértése és elfogadása nélkül véleményem szerint nehezen képzelhető el érdemi szociálpedagógiai munka.

Jelen tanulmányomban a kutatás módszertanának, körülményeinek, illetve az interjúfelvétel és tartomelemzés fókuszainak narratívákba ágyazott bemutatására helyezem a hangsúlyt.

INTERJÚALANYOM KIVÁLASZTÁSA

Lacit 3 évvel ezelőtt abban a gyermekotthonban ismertem meg, ahol önkéntes alapon heti rendszerességgel szervezek foglalkozásokat a bentlakó gyerekek/fiatalok számára, illetve ahol 2017-ben egy példaképkutatást is végeztem (Karlows-Juhász, 2017). Bár minden ott élő gyerekekhez igyekszem empátiával és szeretettel viszonyulni, azonban vannak, akikhez erősebben, és vannak, akikhez gyengébben kötődöm. Interjúalanyom kiválasztásánál a kölcsönös rokonszenv megléte határozott szempont volt számomra. A Lacihoz fűződő (érzésem szerint kölcsönös) vonzalmam nyomán feltételezhettem egy olyan személyes bizalmi viszonyt, amely egy életút feltárásánál annak hitelességét erősítheti. Fontos szempont volt az éppen betöltött 18. életév is, hiszen ez egyrészt egy szimbolikus határvonal a fiatalok életében, másrészt egy valóságos választóvonal az állami gondoskodás alatt álló fiatalok számára, harmadrészt pedig könnyítő tényező a kutatás etikai és adatkezelési irányelvek betartásához. Laci kiválasztása mellett szólt extrovertált személyisége,



nyitottsága, beszédessége, illetve az is, hogy a többi, általam megismert bentlakó fiatalhoz képest kevésbé jellemző rá a korlátozott nyelvi kód használata. Nem utolsósorban pedig azért is rá esett a választásom, mert az a néhány momentum, amelyet spontán módon az életéből megismerhettem, kifejezetten erős impulzusokként érték a személyemet, újabb és újabb kérdéseket vetettek fel bennem, és magánemberi kíváncsiságom mellett szakmai/kutatói érdeklődésemet is felébresztették.

LÁTHATÓVÁ TETT SZUBJEKTIVITÁS

Nem. – Ez a határozott válaszom arra a kérdésre, hogy vajon objektív-e az általam feltárt életút, illetve annak közlése. Az élettörténet úgy áll össze Laci 18 évnyi emlékeiből, ahogy ő látja, illetve ahogy tudatosan vagy tudatlanul láttatja velem az eseményeket. Tehát mindez az ő interpretációja az általa megélt valóságról, illetve a történeteiben szereplők valóságáról. Elbeszéléseiben mindig benne van az aktuális lelkiállapota, élethelyzete, az interjú helyszíne, de az is, hogy pont én vagyok az, akinek beszél, és az is, hogy tudja, könyvet fogok írni az életéről. Azért, hogy a történetek minél inkább közelítsenek a valósághoz (az ő valóságához), annyit tudtam tenni, hogy minden alkalommal hosszan beszéltem (8 nap alatt 12 interjút vettem fel velem, összesen közel 20 órában), könnyed, barátságos légkört teremttem (kedvenc energiáival, csokijával, néha közös ebédrel), illetve ügyes kontrollkérdésekkel újra és újra rákérdeztem egy-egy kritikus részletre. Ez utóbbi módszerrel például egyik interjuról a másikra igencsak lecsökkent a szexuális kapcsolatok, vagy éppen a 18. születésnapján elfogyasztott felesek száma.

De az élettörténet nemcsak Laci interpretációja, hanem szükségszerűen az enyém is – mégpedig a kérdések összegyűjtésétől és a fókuszok kijelölésétől kezdve, a beszélgetésben való részvételen át, egészen az írásig, újraírásig. A történetben benne van a személyiségem, az aktuális hangulatom, a fiúhoz és néhány számomra is ismert szereplőhöz való viszonyulásom, az, hogy egy-két történetnek én is a részese voltam, és persze az is, hogy a nagyközönség számára is befogadható könyvet szeretnék írni Laci életútjáról.

Nem célom (és nem is lehet célom) száműzni munkámból a szubjektivitást, azonban a kutatás és az írás folyamatában mindvégig „fegyelmezett szubjektivitásra”, „reflektív szubjektivitásra” (Golnhofer, 2001; Mészáros, 2014) törekedtem/törekszem, illetve arra, hogy szubjektívitásomat dokumentáljam és láthatóvá tegyem az olvasó számára. Továbbá készülő könyvemhez azért választottam a riportkönyv műfaját, hogy hosszú, szó szerinti interjúrészletekkel többnyire beszélgetőpartnerem saját narratíváját közöljem, lehetőséget adva ezzel arra, hogy a fiú



„közvetlenül” szólhasson az olvasóhoz. Mindez reményeim szerint hozzásegít ahhoz, hogy hitelesen mutassam be Laci valóságát, személyiségét, eddig „túlélt” 18 évét.

ÉTIKAI KÉRDÉSEK

Amikor próbáltam „elkapni” a műfajt, kezembe került Géczi János Bunkerrajzoló című könyve (Géczi, 2015). Szerintem jó könyv, legalábbis én nagyon élveztem. Később, a Lacival való beszélgetéseim során többször eszembe jutott Likó Marcell, a Vad Fruttik énekes, akinek az élettörténetét Géczi megírta a Bunkerrajzolóban. Csak akkor gondolkodtam el rajta igazán, hogy ő egy valóságos személy, akinek tudjuk a nevét, aki ismert (vagy legalábbis ismerhető), és akinek a rokonsága, baráti köre pontosan tudja, hogy ki kicsoda az elmesélt – sokszor igen szenzitív – történetben. Véleményem szerint bármilyen beleegyező nyilatkozatot is töltött ki Likó Marcell, a szerző felelőssége elvitathatatlan. Mert, ahogy Golnhofer Erzsébet írja Az esettanulmány című könyvében, mi magunk vagyunk a felelősök minden, a kutatásunk kapcsán felmerülő morális ügyben (Golnhofer, 2001).

Laci már nagykorú, így nekem is csak vele kellett aláíratnom a kutatásra és az eredmények publikálására vonatkozó beleegyező nyilatkozatot. A nyilatkozat azonban azt is tartalmazza, hogy a történetben szereplő neveket (beleértve az övét is) megváltoztatom. Laci hiába erősködött, hogy nincs szükség a nevek megváltoztatására, és hiába tudom én is, hogy lényegében semmi esély nincs rá, hogy funkcionális analfabéta családtagjai, barátai vagy akár ő elolvassa, amit írok, mégsem fordult meg a fejemben, hogy valódi nevekkal adjam közre a történetét. Így is komoly dilemmát okoz számomra, hogy az engem ismerő potenciális olvasók (pl. intézeti nevelők, iskolai pedagógusok) esetleg beazonosíthatják a történet szereplőit.

Persze nem csupán a publikálásra vonatkozóan merültek fel morális problémáim. Például soha nem tudhattam biztosan, hogy – szándékom ellenére – a velem való találkozások hozzájárulnak-e Laci iskolakerüléséhez. Az a helyzet is bizonytalanságot keltett bennem, amikor az egyik interjú során kiderült, hogy Lacinak milyen elképzelései vannak az intézeti évek alatt felhalmozódott szociális juttatások felhasználására vonatkozóan. Meg kell-e próbálnom befolyásolni a döntését (ahogy a nevelői is tették sikertelenül)? Vajon a bizalmában tart-e, ha az övétől eltérő véleményemet megosztom vele? Képes vagyok-e egyáltalán átlátni, hogy a jövőjére nézve mi számít jó vagy rossz döntésnek a pénzzel kapcsolatban?



A legkomolyabb morális dilemmát számomra azonban az jelentette, és jelenti ma is, hogy a rendszeres találkozásokból, a fiú számára teljesen újszerű, mély beszélgetésekből és a tőlem kapott kiemelt figyelemből adódóan milyen felelősség tevődik rám, ha Laci esetleg bajba kerül, például hosszabb-rövidebb időre hajléktalanná válik, vagy éppen öngyilkossági szándékát posztolja a Facebookon. Bár a hogyanra nem mindig tudom a választ, azonban mivel a felelősség terhét folyamatosan érzem magamon, így az ilyen helyzetek nemcsak álmatlan éjszakákat okoznak számomra, hanem további tanulásra és cselekvésre is ösztönöznek.

ÍGY BARKÁCSOLOK ÉN

Kutatói identitásomat leginkább a Denzin-Lincoln által (Lévi-Strauss nyomán) használt *bricoleur* (barkácsoló) szereppel tudnám jellemezni (Denzin-Lincoln, 2000). Barkácsoló antropológusként kutatásaimban mindig aktív, alakító szerepet töltök be, és miközben minél több oldalról, minél komplexebb módon igyekszem megközelíteni a vizsgált problémát, végig tudatában maradok annak, hogy az általam létrehozott *bricolage* (részeket összekötő, komplex, reflektív kollázs) a saját értelmezésemben mutatja be a kutatott jelenségeket. Mivel e barkácsolás egy szüntelenül változó, interaktív folyamat, így vizsgálataim klasszikus kutatási terv helyett egy rugalmas, képlékeny, a részletes előzetes tervezést nélkülöző vezérfonal mentén valósulnak meg.

Valahogy így készült Laci „sorsrajza” is. Az első interjúra csupán annyit terveztem, hogy elmondom a fiúnak, hogy nagyon érdekel az élete, és szívesen írnék róla egy könyvet, amihez a bejegyzésén kívül arra is szükségem van, hogy biztosítsa számomra a többszöri találkozást. Erre az alkalomra vittem magammal egy A3-as méretű papírlapot színes filctollakkal, hogy a technikai részletek megbeszélése után készíthessünk egy vázlatos életvonalat a fiú számára fontos életesemények feltüntetésével. Az így létrejött életvonal, illetve a saját szakmai és civil érdeklődésem függvényében az első találkozás után már hozzáfoghattam a tartalmi fókuszok kijelöléséhez és a félig strukturált (még sok-sok változás előtt álló) interjúk vázlatainak elkészítéséhez.

Az interjúvázlatok kereteit az életút egyes szakaszai adták (pl. „Laci születésétől apja haláláig”). Négy ilyen, lineáris vezetésű interjúvázlatot írtam, ami mellé első körben további öt, témafókuszált kérdéssort is készítettem (pl. „A családon belüli és kívüli bántalmazások”). Ez azt jelentette (vagyis jelenthette volna), hogy ha sikerül a fókuszaimat zökkenőmentesen beillesztenem a négy életszakasz-interjú beszélgetésfolyamába, akkor a teljes életút felvételéhez összesen négy alkalommal kell



találkozom a fiúval. De gyakorlott barkácsolóként már ekkor tudtam, hogy mindez valójában csupán annyit jelent, hogy végre van valami kézzel fogható tervem, amittől el lehet majd térnem.

Jöttek is sorra az értékes kitérők. Ilyen volt például, amikor a Laci 18. születésnapját követő találkozásunkat egészében a két napig tartó ünneplés rekonstruálásának, illetve az egyéb vonatkozó – de nem tervezett – tartalmak feldolgozásának szenteltük. De szintén értékes kitérő volt az is, amikor az online közösségi portálok sajátos használatába nyerhettem betekintést, és ezzel egy – kutatóként és önkéntesként – számomra ismerős kulturális közeg eddig ismeretlen mintázatai tárultak fel előttem. E spontán elmélyülő téma kapcsán egy újabb tartalmi fókusz is manifesztálódott számomra, amely keretében interjúalanyom internetes aktivitását vontam részletes vizsgálat alá. Ennek keretében – többek között – közösen végigbongesztük és értelmeztük Laci négy különböző valós és fiktív Facebook-profiljának megosztott tartalmait, illetve nyilvános és privát interakcióit.

Interjúvázlataim (interjú-vezérfonalaim) igen aprólékosak voltak, azonban soha nem kérdéssorként szolgáltak, hanem a témák fókuszálását, elmélyítését segítették, mint ahogy azt e kiemelt részlet szemlélteti: *„1 év 8 hónap nevelőszülőknél (az odakerülés körülményei, a megérkezés napjáról részletesen, a település bemutatása, a ház külső/belső kinézete, lakókörülmények, hányan laktak benne, ki kívül lakott egy szobában, a nevelőanyáról/nevelőapáról részletesen, családi légkör, viszonyok, barátságok, konfliktusok, szabályok, döntések, dominancia, elvárások, szeretet, törődés, beszélgetéstémák, hétköznapi/hétfvégé általában, ünnepek, játékok, házimunkák, ellátás, zsebpénz, büntetések, jutalmazások, bántalmazások, legjobb/legrosszabb élmény elmesélése, kapcsolattartás a vér szerinti családdal, az elválás körülményei, az elválás napjáról részletesen, esetleges későbbi kapcsolatot a nevelőszülővel).”*

A találkozások során igyekeztem csupán olyan kérdésekkel bővíteni a tervezett interjú tartalmát, amelyek zökkenőmentesen beilleszthetők voltak az aktuális beszélgetés fonalába. A bennem megfogalmazódó, de a témától nagyon elkanyarodó kérdéseimet egy füzetbe jegyeztem le, hogy majd megfelelő helyet keressek számukra egy későbbi interjúban. Ha pedig Laci indított el egy egészen új szálát a beszélgetésben, mindig mérlegettem, hogy megtartom-e a beszélő lendületét, vagy inkább visszaterelem a témát eredeti medrébe, és csak füzetemben rögzítem a leágazást, hogy egy későbbi találkozás alkalmával visszatérhessünk rá.

Minden interjúmat az előző beszélgetés nyomán felmerülő esetleges tisztázó és kiegészítő kérdéseimmel indítottam, jelezve ezt a kitérőt interjúalanyomnak, mint ahogy azt a következő interjúrészlet mutatja: *„Múltkor többek között egy nagyon*



szomorú eseményről, apukád haláláról is beszélgettünk. Mielőtt a mai témába belekezdnenék, még meg szeretnék kérdezni tőled pár dolgot, ami a beszélgetésünk után jutott eszembe. Az egyik, hogy hogyan őrzöd apukád emlékét? Jársz-e ki a sírjához? Van-e valami személyes tárgyad, ami rá emlékeztet? (...) A másik dolog, amit még meg szeretnék kérdezni a múltkori interjúhoz kapcsolódóan, mert nem vagyok benne biztos, hogy jól értettem-e, hogy az anyai nagymamáddal életeredben csak akkor, egyetlen egyszer találkoztál, amikor az utcán megszólított?”

A tisztázó és kiegészítő kérdések mellett kontrollkérdéseket is beiktattam a Lacival folytatott beszélgetésekbe. Mivel például a fiú közegében kifejezetten presztízsertékű a rendőrségi ügyek és a szexuális viszonyok számának egymás közötti túllicitálása, illetve az ezekkel kapcsolatos történetek kiszínezése, így ezekre a témákra különböző kontextusokban is rákérdeztem. Az alábbi interjúrészletek jól szemléltetik a kontrollkérdések fontosságát.

„- Hány olyan ügyed volt, amikor rendőrkezésre kerültél?

- Uh, az nagyon sok

- De konkrétan mennyi, és mik voltak ezek?

- Hát, vagy 6 lopás, 1 betörés, meg vagy 4 verekedés. A többi meg, amikor szökésből megfotgok, és visszavitték a zaciba [az intézetbe].”

2 héttel később mindez már így hangzott:

„- Hány rendőrségi ügyed is volt?

- Hát az volt sok.

- Oké, de elevenítsük már fel ezeket egyenként.

- Volt 4 vagy 5 bolti lopás, 1 betörés, de akkor nem loptunk el semmit, csak ott aludtunk, meg voltak még verekedési ügyeim.

- Oké, akkor ezeket vegyünk már sorra. Kezdjük a betöréssel!

(...)

- Oké, akkor most nézzük ezeket a bolti lopásokat. Mennyi is volt?

- Hát 3-4 alkalommal hívtak rendőrt, de nagyon sokat megúsztam.

(...)

- És hány verekedésből lett rendőrségi ügy?

- Egyik haverommal összebalhéztunk a belvárosban, és elkezdtünk verekedni, arra odajöttek ilyen rendészetisek, és ők szedtek szét, kihívták a rendőröket. (...) A rendőrök bevitték, és kihallgattak minket külön-külön. Abból bírósági ügy is lett. (...)



- És volt még más verekedés is, amiből rendőrségi ügy lett?

- Tán nem volt.”

A mindkettőnket beszippantó izgalmas barkácsolás hevében az első körben tervezett 4 interjúból végül összesen 12 lett, amelyet 8 nap alatt sikerült rögzítenem. Az egyes találkozásainkat kettészelő közös ebédek alatt is többször előkerült a jegyzetfüzetem, hogy az interjúhelyzeteken kívüli beszélgetéseink egyes részleteit is megőrizhessem, illetve szükség esetén azokra visszakérdezhessenek.

Mindezek mellett, közvetlenül a találkozások után egy-egy hangos jegyzetben rögzítettem az adott interjú körülményeit, hangulatát, az ahhoz kapcsolódó érzéseimet, gondolataimat, illetve ugyanígy hangos jegyzetet vettem fel arról is, amikor a kutatás folyamatában bármilyen ügyben telefonon vagy interneten beszéltem Lacival.

Végezetül – hogy minél hűbben vizualizálhassam magamban a feldolgozandó életutat – megkértem Lacit, hogy a közösségi portálokról gyűjtsön számomra fotókat történetei szereplőiről, illetve azt is elterveztük, hogy autóval közösen bejárjuk eddigi életének legfontosabb helyszíneit.

8 FÓKUSZ – 8 (SZOCIÁL)PEDAGÓGIAI PROBLÉMA

Interjúim és tartalomelemzésem fókuszába olyan szenzitív témákat és életeseményeket állítottam, mint 1) a családon belüli és kívüli bántalmazások, 2) a gyermekvédelmi rendszer diszfunkciói, 3) a szakiskolai lét realitása, 4) az internethasználat, 5) a szexualitás, 6) a tudatmódosító szerek használata, 7) a különböző testmódosítások, illetve 8) az öngyilkosság.

Mint ahogy azt fentebb írtam, már a fókuszok kijelölése is egyfajta interpretáció volt, hiszen mindegyik fókuszban benne van a saját szakmai és civil énem – a személyiségem, az érzelmeim, az érdeklődésem, az előzetes ismereteim és vélekedéseim. És ugyanígy, az egész feltárási folyamatot is erősen determinálta a személyem, például a kérdéseimet tudattalanul moderáló szexuális tabuk, a zsigeri közoktatáskritikám vagy éppen a Lacihoz fűződő érzelmi viszonyom.

Az életút feltárájának és közlésének egyik legmeghatározóbb interpretációs keretét munkám pedagógiai jellege adja. Minden egyes általam meghatározott fókuszhoz ugyanis deklarált módon preventív-pedagógiai célok is társulnak. Az alábbiakban elsősorban e pedagógiai jelző mentén, interjúrészletekkel illusztrálva mutatom be kutatásom mélyfúrásjellegű fókuszait.

„- *Nevelőapám eleinte normálisan viselkedett, de hamar megmutatta az eredeti arcát.*



- *Neki nem volt előtte felesége?*

- *Dehogy! 16 éves volt, amikor anyámmal összejött. Anyám meg 24 éves volt akkor, én meg 6.*

(...)

- *Egyszer nagyon felidegeskedett valami miatt nevelőapám, és rajtam és húgomon adta le. És azután már rendszeres volt, hogy ütnek minket.*

(...)

- *Mindig talált valami okot rá, hogy üthessen minket. (...) Volt úgy, hogy kiment mogyoróvesszőért, és ahol ért minket, ott ütött, nem bánta, hogy marad-e nyoma, vagy nem. Amikor már iskolás voltam, akkor mentem úgy suliba, hogy az arcomon végig volt egy véraláfutásos csík.*

- *És a tanárok nem kérdezték, hogy mi történt?*

- *Kérdezték, de azt mondtam, hogy a húgommal kardoztunk, és véletlenül arcon vágott vele.*

- *És miért nem mondtad el az igazat.*

- *Mert félttem nevelőapámtól, meg ilyenek. Meg anya is mondta, hogy ne mondjam.*

(...)

- *Anyánál is, amikor bekattant valami, akkor fakanalakat tört rajtam, meg fűzfaveszszővel kergetett. Nevelőapám meg egyszer eltörte az orrom.*

- *És az hogy történt? Hány éves voltál akkor?*

- *Harmadikos vagy negyedikes. Valami hülyeséget csináltam a suliban, és nevelőapám elkezdett róla kérdezgetni. Én meg kicsi voltam, és csak azt mondogattam, hogy nem tudom. Ez meg felidegesítette, és ököllel orrba vert, elkezdett vérezni nagyon az orrom, utána meg kilökött a házból. Ezért áll így, egy kicsit ferdén az orrom. Látod?*

(...)

- *Hogy a suliban ne derüljön ki a dolog, kezdtek leállni az ütésről, és akkor az lett a büntetés, hogy guggolni kellett, így fel-le, tudod. Este 9-10-től egészen reggelig. De mindig csak hétfévente, amikor nem volt másnap sulis. És nevelőapám képes volt az egészet videóra venni. Reggel meg megnézte a felvételt, és ha nem csináltam végig, akkor megvert.*

- *Egész éjszaka guggolgatnod kellett?*

- *Igen, ami annyiból rossz volt, hogy porckopásom van a térdemben a sok guggolástól, és amikor leülök, recsegnie is szokott. De mondjuk, ha úgy nézzük, a később-*



biekben mégis hasznos volt, mert jól megerősödtem tőle. Például, amikor először elszöktem otthonról, le tudtam gyalogolni 30 kilométert a városig. És akkor még csak 9 éves voltam.”

A családon belüli és kívüli bántalmazások végigkísérik Laci gyermekkorát, jelentős összetevőjét képezve szocializációs folyamatának. Ennek hatásai határozottan megragadhatók a fiú emberi kapcsolataiban, iskolai és nevelőotthoni viselkedésében, fizikai fájdalomhoz való viszonyában, értékítéleteiben, jövőképében. A családi biztonság hiánya, a tágabb családi körön belül is hiányzó oltalom, a baráti társaságok folyamatos fluktuálódása, az iskola személytelensége és az érintett pszichológusok felületessége okán 18 év alatt egyszer sem teremtődött olyan bizalmi légkör Laci körül, amelyben képes lett volna felfedni, kibeszélni egyre halmozódó traumáit. Ennek fényében nem meglepő, hogy Laci már kisiskolás korában sem tudott integrálódni, hiszen minimális szinten sem teljesült az az alapfeltétel, miszerint csakis azt a gyereket tudjuk hatékonyan tanítani és fejleszteni, akit ismerünk (Maria Montessori után szabadon). A fiú antiszociális, agresszív viselkedését csak megerősítette az a tapasztalata, hogy a problémák, konfliktusok megoldására az agresszív reakció teljesen „elfogadott”, hiszen számos esetben látta, tapasztalta ezt tanárok, intézeti nevelők, biztonsági őrök, rendőrök vagy éppen mentősök felől. Tehát amellet, hogy Laci 18 éven keresztül magában tartotta a gyermekkori bántalmazásokból származó traumáit, és senkitől nem kapott segítséget azok feldolgozásához, még a családon kívüli életében is többszörösen létjogosultságot nyert számára a fizikai és lelki abúzus.

„- Amikor bekerültem a gyűjtőbe, aznap még nem mentem iskolába, mert még nem voltam átíratva. Aztán jöttek vissza suliból a gyerekek, és akkor megverekedtünk.

- Kivel verekedtél?

- Mindenkivel. Megvártam mindent, aztán felállítottam őket egyesével, mondtam, hogy verekedjünk meg, mert én nem leszek senkinek a csicskája. (...) Az volt a lényeg, hogy nem én voltam a leggyengébb. Csak a szám szakadt szét, meg innen hátulról kitört egy darab a fogamból. Tudod, a gyűjtő ugyanolyan, mint a börtön. Ha valaki nem verekedik, akkor csicskáztatják, meg lenézik.

- És a nevelők ezt hagyták?

- Persze. A nevelő volt a néző. Beült, és nézte. Ott nincsenek olyanok, hogy gyerekjogok, meg ilyenek. Ott a nevelő is ütheti a gyereket.

(...)

- Egyszer a lenti szinten, ahol a kisebbek laknak, volt egy kis selejt gyerek, akit a többiek szó szerint megszopattak.



- Mit értesz azon, hogy selejt?

- Hát, hogy olyan szerény, meg visszahúzódo.

- És a szopátás?

- Hát szó szerint, mindenki megszopatta. Tudod, a szájába tették a farkukat. Aztán ezt a gyereket a nevelők beküldték a nappaliba, hogy nézze a tévét, a többieket pedig beküldték hozzánk, hogy intézzük el őket. Mi meg letérdepelttünk egyesével őket a falhoz, és megrugdostuk őket. Az egyikkel meg felmostuk a folyosó padlóját.

- Ezt hogy értsem?

- Kiöntöttünk egy vödör a vizet, lerúgtuk a gyereket, megfogtuk a lábát, és mint egy felmosóval, felmostuk vele a követ.

- És a nevelők minderről tudtak?

- Persze. Ha valamelyik gyerek elkezdett hangosan sírni, akkor csak annyit kiabáltak be, hogy halkabban csináljuk. Tudod, ez azért van, mert ők nem verhetik meg a gyerekeket.

- És a gyermekotthonban is voltak hasonló esetek?

- Hát ilyen szopátásokról ott is hallottam. De azért az ritka. Vagy a nevelőkre gondolsz? Mert ott is volt olyan, hogy a nevelő mondta nekünk, hogy intézzünk el valakit, mert ő nem verheti meg. Mondjuk, egyszer Iván bá engem simán felkent a falra, meg gyomorszájon ütött, mert bent cigiztem. Erre a szobatársam [az említett fiú az intézet diákönkormányzati képviselője] beszólt neki, hogy azért ezt nem kéne, Iván bá meg visszaszólt neki, hogy gyere ki te faszszopó, téged is megverlek.”

A fenti idézetben említett gyermekotthonról, illetve ezzel kapcsolatban a gyermekvédelem diszfunkcióiról már egy korábbi tanulmányomban is írtam. Ott röviden bemutatam ezt a túlbürokratizált, folyamatos szakemberhiánnyal küzdő, az érdemi pedagógiai munkát, hátránykompenzálást és prevenciót lehetetlenné tevő intézmény. Ugyanitt utaltam azokra a hazai kutatásokra is, amelyek évtizedek óta igyekeznek felhívni a figyelmet a gyermekvédelmi rendszer diszfunkcionális működésére, amelynek menthetetlen kárvallottjai azok a fiatal felnőttek, akik az intézményből kikerülve nem képesek lezárni halmozottan traumatizált múltjukat, nem tudnak megküzdeni a felnőtt szerepekkel, alacsonyak a foglalkoztatási esélyeik, így a jóléti ellátórendszer állandó támogatására szorulnak (Karlóvits-Juhász, 2017). Laci élettörténete, illetve az interjúfolyamat követő események híven modellálják ezt a szakemberek által prognosztizált folyamatot. A fiú narratíváján keresztül betekintést nyerhetünk a gyermekmegőrzési funkcióját sem ellátó gyermekotthon falai közé, ahol kontraszelektált (felkészületlen, demotivált és frusztrált) nevelőkkel ismerkedhetünk meg, de ugyanígy tanúi lehetünk az intézményből való végleges kikerülés-



kor kapott másfél millió forint „eltapsolásának”, a sikertelen munkakeresésnek és a hajléktalanná válás folyamatának is. A történet ívébe tökéletesen illeszkedik a közoktatás „elfekvőjeként” szolgáló szakiskolai rendszer, amelynek realitásába több szálon is betekintést nyerhettem kutatásom során.

„- Hát az elején papíron voltunk vagy harmincvalamennyien, de a valóságban sosem voltunk tíznél többen. Most már csak négyen járunk be.

- Vagyis csak hárman, amikor lógsz [nevetek].

- Hát van, amikor senki nincs ott, van, amikor csak egy ember megy be. Szóval nemcsak én szoktam lógni. De más osztályokól is hiányzik a fele ember, csak ott többen vannak, így nem olyan gázos.

- Hát elég érdekes lehet nektek órát tartani...

- De legalább a tanároknak van idejük a saját dolgaikat intézni.

(...)

- És mindenből meglesz a kettesed?

- Nekem? Bőven! [nevet] Hármás-négyes vagyok, úgy, hogy be se járok az iskolába.

(...)

- Elmeséled, hogy a mai napod hogy zajlott a suliban? Mennyit voltál bent?

- 1 órát.

- És milyen óra volt?

- Tesi.

- És mi volt a tesianál? Milyen a tesitanár?

- Hát bent ül a kis irodájában, nyomogatja a telefonját, mi meg azt csinálunk, amit akarunk.”

A szakiskolai lét realitásának vizsgálatára irányuló fókuszom kapcsán kiemelhettem volna olyan interjúrészletet is, amelyet olyan napon rögzítettem, amikor Laci több órát is bent tartózkodott az iskolában, és szakmai, közismereti óráinak eseményeit mesélte el nekem. Akkor a telefonját nyomogató testnevelő tanár helyett az órán gitározó magyartanárral, a témába sehogy sem illeszkedő videókat vetítő szakmatanárral, vagy éppen a gyerekük iskolaválasztási dilemmáiról 45 perces keretben egymással csevegő pedagógusokkal találkozhattunk volna. Továbbá azt is megtudhattuk volna, hogyan lehet tanulás nélkül évvégi osztályzatot szerezni, például azzal, ha a diák közvetlenül az órán kiadott kérdések és válaszok átolvása után vissza tud mondani valamit az így „tanultakból”, vagy éppen azzal, ha legalább a „fentről” érkező látogatók számára szervezett bemutató órát rendesen



végig tudja ülni. Az ilyen és hasonló – korántsem hivatalos és morálisan is kétséges – hallgatóságos egyezségeket úgy tűnik, nem maga a pedagógusok, hanem sokkal inkább a rendszer szüli, amelynek sok esetben a tanár éppúgy kárvallottja, mint a szakiskolás diák. Ez a fajta intézményi, intézményrendszeri gyakorlat, a határtalanul alacsony színvonalú szakképzéssel, illetve a morálisan romboló rejtett tantervi hozadékokkal nemcsak Laci életében hagy hiátusokat, hanem ösztársadalmi szinten is beláthatatlan következményeket von maga után.

Ahogy a szakiskolában a választott szakmával kapcsolatban nem szerzett praktikus ismereteket Laci, ugyanúgy az általános iskola által közvetítendő tanítási kánonból és kulcskompetenciákból is csupán igen keveset sajátított el. Lényegében funkcionális analfabéta. Rögzített beszélgetéseinkből, illetve internetes közösségi portálokon nyomon követett interakcióiból egyértelműen érzékelhető általános tájékozatlansága, illetve a kritikai hozzáállást teljes mértékben nélkülöző információ-használata.

Miközben az internethasználat témakörének feltárása során Laci négy különböző Facebook-profiljának titkaiba is betekintést engedett, újra és újra felmerült bennem az iskola felelősségének kérdése. Vajon hány gyereket sodort már, és sodor még veszélybe (akár életveszélybe) felelőtlen közoktatásunk azzal, hogy intézményrendszeri szinten látványosan negligálja a kritikus és etikus internethasználat kérdéskörével kapcsolatos érdemi (preventív) pedagógiai munkát?

„- December 29-én kezdtünk el csetelni egymással. Különbösen mi onnan számoljuk a kapcsolatunkat, pedig csak január 7-én találkoztunk először személyesen. (...)

- Már előtte is küldözgettetek egymásnak képeket? Mi volt az a meztelen kép, amit mondtál?

- Hát én nem voltam full meztelen a képen, boxerben voltam, felálló farokkal. Ő meg olyan képet küldött, hogy feküdt a kádban, full meztelenül, és tényleg látszott mindene.

- És más lányoktól is kaptál ilyen képeket?

- Hát, Annamari is küldött ilyet. Meg különben sok lány küldözgettett ilyen képeket. Viszont Annamarinak én is küldtem olyan képet, amin full meztelen voltam. A térdemtől a nyakamig fotóztam le magam, álló farokkal. De direkt úgy csináltam, hogy a tetovált karomat is odaraktam a combomhoz, hogy tudja, hogy én vagyok.”

Az internethasználat és a szexualitás témaköre több esetben is összefonódik Laci történeteiben, és ahogy az előbbire, úgy az utóbbira is igaz, hogy az iskola és a nevelőotthon világa teljes mértékben érintetlenül hagyta e területet a fiú számára. Nem nyújtott fogódzókat, nem hívta fel a figyelmet a veszélyekre, ha pedig vala-



mi esetleg mégis az iskolai tananyag részét képezte, annak sem volt „életszaga”, így csupán a felejtés számára „leadott” textus maradt. Beszélgetéseinkből kiderült, hogy nemcsak a védekezés nélküli szexuális kapcsolatok veszélyeiről nincsenek érdemi ismeretei a fiúnak, de magáról a fogamzás folyamatáról is irreális elképzelésekkel rendelkezik. Mindezen kérdések azonban – úgy tűnik – nem is bírnak különösebb jelentőséggel számára, mint ahogy barátnői vagy alkalmi szexuális partnerei számára sem.

„- *Hogy szoktál ismerkedni?*

- *Hát, általában a Facebookon szoktam, de ha nem ott, hanem személyesen, akkor az általában valami játék a haverokkal, hogy ki kit tud felszedni. De csak akkor játszunk ilyet, ha van nálunk bőven pénz. (...) De nem magunknak választjuk ki a csajt, hanem egymásnak. És direkt olyat, akire nincs nagy esély, hogy összejön. (...)*

- *Elmesélsz nekem egy olyan történetet, amikor volt valami eredménye az ismerkedésnek?*

- *A plázában ültem az unokatesómmal, és kinézett nekem egy szó szerint nagyon fullos csajt. Sötétbarna haja volt, és testre is full-extrás volt. Mondta az uncsitesóm, hogy menjek oda, és szedjem fel. Odamentem a szokásos szöveggel, hogy vár-e valakit. Mondta, hogy nem. Aztán megkérdeztem, hogy leülhetek-e. Mondta, hogy igen, persze. Kérdeztem, hogy meghívhatom-e valamire. Mondta, hogy már rendelt kaját. Mondtam, hogy ha megkajált, elmehetnénk valamit meginni. Úgyhogy átmentünk egy kocsmába, és ott elkezdtünk iszogatni.*

- *Mennyi pénz kell ilyenkor?*

- *Hát annál az alkalomnál 45 ezer körül volt nálam.*

- *Honnan volt ennyi pénz?*

- *Nyáron, amikor megkaptam egyben az ösztöndíjamat, abból költöttem 25-30 körül.*

- *Ezzel az egy lánnyal?*

- *Aha.*

- *Hogy hívják?*

- *[Nevét]*

- *De azért ugye megkérdezted a nevét?*

- *Aha. Csak egyből el is felejtettem.*

- *És miről beszélgettetek?*

- *Hát hogy hány éves, hol lakik, van-e barátja...*



- És mit tudtál meg róla, amire emlékszel?

- Tán 18 éves, a Babitson lakik, azt tudom, mert az jó volt [nevet]. Utána még ott is aludtam nála. De mire az anyjáiék 6-ra hazajöttek a munkából, addigra én már rég eltűntem.

- Mi volt még a kocsmában?

- Kérdeztem, mit iszik. Valami hülye koktélt kért, én meg mondtam, hogy fizetek mindent. (...) Aztán mindkettőnknek fekete abszintot kértem, mert tudtam, hogy attól teljesen fejre áll. Aztán elcsattant köztünk egy csók. De úgy, hogy nem én kezdeményeztem, hanem ő. És megkérdezte, hogy van-e kedvem felmenni náluk. (...) És akkor kinyitotta az ajtót, és ahogy bezárta maga után, már egyből mászott is rám. Folytassam még? [nevet]

- Csak annyit mesélj el, amennyi nem kellemetlen számodra. De mondjuk, az érdekelne, hogy védekeztetek-e valahogy? Például húztál gumit?

- Nem szoktam, mert nem szeretem azzal csinálni.

- De volt nálad?

- Igen, mert amikor éppen nincs barátnóm, akkor mindig hordok magamnál, de nem szoktam használni.

- De az például kiderült, hogy szed-e gyógyszert? Vagy szóba jött, hogy valahogy védekeztetek-e? Vagy egyáltalán téma az ilyesmi ilyen helyzetekben?

- Hát, igazából sosem téma.

(...)

- Szóval a csaj kezdett rám mászni, elkezdtek egymást vetkőztetni, aztán megtörtént. Aztán még két alkalommal az éjszaka folyamán. Vagy 3-szor, 4-szer élveztem.

- És a lány?

- Mit tudom én. Biztos ő is. Nem panaszkodott [nevet].”

Szexuális úton terjedő betegséget eddig még nem kapott el Laci, és teherbe is csak egy lányt ejtett, aki a terhesség korai szakaszában spontán elvetélt. Kábítószerek-használat miatt azonban már többször is volt komoly egészségi problémája, mégis magabiztosan vallja, hogy bármilyen drogról való leállás kizárólag akaraterő kérdése, semmivel sem másabb, mint a cigarettáról való leszokás. A témában való általános tájékozatlansága szintén nem meglepő, hiszen a tudatmódosító szerek használata, a különböző drogok hatásmechanizmusai, kockázati tényezői ugyanúgy nem kerültek elő iskolai tanulmányai során, mint ahogy az előző témák sem.



„- Akkor nagyon sok fűvet elszívtunk. Dohányt nem raktunk bele, csak tisztán a fű, mert kíváncsiak voltunk rá, hogy mennyit bírunk szívni. (...) Nagyon túlszívtam magam, azt mondták, összeestem, és onnantól képszakadás. Mondták, hogy bevitték a mentősök, meg ilyenek. (...)

- És azt tudod, hogy mi volt, amit szívtál?

- Hát ilyen bio szar, ami le van fújva minden ilyen hülyeséggel, például csavarlazító, patkányméreg, meg ilyenek. De akkor még nem tudtam, hogy ez van benne. Ez csak később derült ki. Azt hittem, hogy rendes cannabis.

- És utána is szívtál még ilyet?

- Hát, egy hétig nem, mert addig kórházban voltam. De amikor kikerültem, utána úgy rákattantam, mint a cigire.”

Egészségügyi (és egyéb) következményekkel a különböző testmódosítások is járhatnak. Tetováláshalmozó interjúalanyomnak azonban eddig nem a házi úton bőrbe varrt motívumok, hanem a teste különböző részein – szintén házilag – átszúrt piercingek okoztak gondot. A szemöldökéből kiszakadt fémdarab helye még mindig látszik, mint ahogy a szöggel átszúrt ajkának begennyesedett sebéből eltávolított piercing nyoma is megmaradt. De a hirtelen ötlettől vezérelve önmaga vagy haverjai által felvarrt tetoválások többsége is örök mementó marad Laci testén.

„- És van még több tetoválásod?

- A mellkasomon volt még egy zsidócsillag, de az kikopott hál istennek.

- De az hogy került oda?

- Volt bent egy gyerek, a Zoli, és mondtam neki, hogy egy ötágú csillagot csináljon egy körben. Tudod, az a sátánista csillag, vagy mi. És akkor az idióta egy hatágú csillagot csinált, az meg a zsidócsillag. De az volt a szerencse, hogy csak tolltinta volt, meg tű, és kézzel ütötte, nem géppel, így egy idő után kidobta a bőröm.

(...)

- És akkor több nincs?

- Ja, meg van még két nyíl itt az alhasamon, ami lefele, a farkamra mutat.

- Mennyire van lent? Megmutatható?

- Hát itt [hirtelen felugrik, és letolja a nadrágját].

- Hű, ez elég lent van [nevetek]. És ezt ki csinálta?

- Én magamnak, saját házi géppel, holló tussal.”

Az olvasó számára talán különösnek tűnhet, de a falcolást (azaz a test, elsősorban az alkar bevagdosását) nem az öngyilkosság, hanem – a tetoválásokkal együtt – a



testmódosítások témakörén belül vizsgálom és értelmezem. Ezt Lőrincz Andrea kutatására alapozva teszem, aki a Laci lakhelyéül is szolgáló intézményben vizsgálta a fiatalok tetoválásainak motivációját és motívumkészletét, hogy ezzel is adalékkal szolgálhasson a gyermekotthon világának és az ott élők sajátos kultúrájának megismeréséhez. A Lacival való beszélgetéseim megerősítették az általa megállapítottakat, miszerint a falcolás és a tetoválás motivációi a gyermekotthonban élő fiatalok körében igen hasonlóak. Tehát nem *szuicid* szándék, hanem sokkal inkább a család hiánya, az elhanyagoltság, egy-egy szerelmi csalódás, az általános frusztráció levezetése és az unaloműzés azok a főbb motívumok, amik elvezetnek az ilyen önkárosításig (Lőrincz, 2017).

„- *Miért szoktad vadgosni magad?*

- *A legtöbbem itt azért csinálják, hogy felhívják magukra a figyelmet, mert el vannak hanyagolva, meg ilyenek. De én általában nem ezért csinálom. Csak így élvezetből.*

- *De mi az élvezet benne?*

- *Hát azt, hogy fáj.*

- *És mivel vadgosod magad?*

- *Én mindig zsillettal csinálom, meg néha üvegszilánkkal.*

- *Szóval ezek soha nem öngyilkossági szándékkal történnek, és nem is azért, hogy felhívj magadra a figyelmet?*

- *Nem. Csak azért, mert szeretem a fájdalomérzetet.*

- *És kb. hányszor csináltál ilyet.*

- *Hát sokszor. Volt olyan, hogy unatkoztam este, és mindkét vádlimat felvágtam.*

- *Azt is így felvagdostad?*

- *Nem, csak egy-egy jó mély csíkot húztam bele keresztbe. Nézd, itt a heg, még mindig jól látszik.*

- *És ebben az is benne van, hogy az ilyen hegek menők és jól néznek ki?*

- *Hát, félig igen. De például ez a vádlimon egyáltalán nem néz ki jól. Viszont nagyon jó érzés volt csinálni [nevet]. Tudod, akkor ilyen hülye időszakomban voltam, és kellett a fájdalom.”*

Bár nyilvánvaló jelei voltak annak, hogy Laci depresszióra és öngyilkosságra hajlamos (amihez talán hozzájárult édesapja önakasztásos halálának emléke is), beszélgetéseink, illetve korábbi tapasztalataim alapján ez mégsem kapott megfelelő figyelmet és szakszerű segítséget a gyermekvédelmi rendszerben. Az odafigyelés és a törődés hiányát jelzi az az eset is, amikor Laci 18. évét betöltve végleg kiköl-



tözött az intézetből, és az egyik nevelő felelőtlenül a kezébe nyomta a fiú évek alatt felhalmozódott, be nem szedett antidepresszáns gyógyszereit. És bár szerencsére öngyilkossági szándék éppen nem állt fenn, mégis baleset történt a nagy mennyiségű gyógyszer kiadásából: egy kiskorú fiú kórházba került, miután Lacival együtt, italozás közben begyógyszerezte magát.

Hangos jegyzeteim segítenek annak az esetnek a rekonstruálásában is, amikor már az interjúsorozat lezárása után Laci a Facebookon posztolta öngyilkossági szándékát. Mint utólag kiderült, csupán ketten (én és Lőrincz Andrea, aki az érintett gyermekotthonban önkéntes- és kutatótársam) vettük komolyan Laci „segélykiáltását”. Sem a bejegyzés alatti kommentekben, sem a barátokat, nevelőket elérő telefonhívásaink során nem utalt rá semmilyen jel, hogy rajtunk kívül bárki bármilyen lépést tett volna Laci megmentéséért, annak ellenére, hogy a fiú nyilvánosan közölte szándékát. Pedagógusként, nevelőként, segítő szakemberként vajon fel vagyunk-e készülve arra, hogy az ennél „halkabb” segélykiáltásokat és a felszín alatt megbúvó jeleket is érzékeljük? És vajon tudjuk-e, mit tehetünk akkor, ha egy öngyilkossági szándék nyilvánvalósága vagy gyanúja a látóterünkbe kerül?

„Szandival mindig összejöttünk, szakítottunk, összejöttünk, szakítottunk. És pont nagyon depis voltam, mert kiderült, hogy megcsalt. És azért volt igazán gázos, mert nem is fiúval csalt meg, hanem egy lánnyal. És az egész sulit tudott róla. Full ideg voltam, hazamentem, de akkor még csak bevagdaltam magam. De attól sem tudtam megnyugodni, és arra gondoltam, hogy már elegendem van mindenből, nem bírom tovább ezt az egész szar életet. Az intézetis laptoptáskáról, meg a saját hátizsákomról leszedtem a hevedereket, egymásba kötöttem őket. Hátra mentem, tudod, arra az erdős részre, és felmásztam az egyik nagy fára. És tudod, ahogy lehet állítani a heveder méretét azzal a műanyagossal, azt a részét a nyakam köré hurkoltam, a másik végét meg felkötöttem egy jó erős ágra. Előtte még ugráltam is az ágon, hogy biztosan ne szakadjon le alattam. Aztán hirtelen leengedtem magam. Hát, nem tudom, meddig lóghattam ott. Gondolom, vagy 5-10 másodpercig. De akkor leszakadt az a kurva ág. Mondjuk, így utólag, már nem bánom.”

„Én sem” – válaszolhatnám megkönnyebbült sóhajjal, azonban egyetlen hang sem jön ki a számon. Nem tudom a szemem elől továbblapozni a képet, amin Laci, nyakára hurkolt hevederrel lóg az intézet mögötti fán. Eltelik 5 másodperc, eltelik 10 másodperc, de nem törik el súlya alatt az ág. Eltelik 20 másodperc, és még mindig nem reccsen az a kurva ág. Nincsenek szavaim, csak bámulok magam elé hosszasan, némán. A fiú is hallgat. Az ő arca is elkomorodik, fájdalmas ráncok húzódnak homlokára. Mindketten benne vagyunk a történetben.



NÉZŐPONTVÁLTÁS

Laci számára az elmesélt sztorik teljesen hétköznapiak, és igazából nem is érti, miért lehetnének ezek bárki számára érdekesek. Számára hétköznapi, ha egy anya gyorskötözővel lekötözi páréves gyerekeit, hétköznapi, ha a zárt mentőautóban megrugdosnak egy fiatal, hétköznapi, ha valaki közönség előtt szexel, hétköznapi, ha valaki üvegszilánkkal vagdossa a testét, ahogy az is hétköznapi, ha valaki felakasztja magát.

Lacit kedvelhetjük, szánhatjuk, utálhatjuk, azonban egy biztos, valamilyen érzést kiváltanak bennünk ezek a „hétköznapi” történetek. Talán csupán annyit, hogy örömmel és megnyugvással tölt el minket, hogy mi jobb helyre születtünk, mint ő. Vagy talán ellenszenvet, sőt undort kelt bennünk egy-egy sztorija, mert annyira elfogadhatatlan saját hétköznapijaink szűrőjén keresztül nézve. De talán az is lehetséges, hogy Laci élettörténetének megismerése, befogadása hozzásegít minket annak felismeréséhez, hogy az ember életvitelét, viselkedését, szemléletét milyen jelentős mértékben meghatározhatja a családi szocializáció vagy annak hiánya.

Laci életútjának feldolgozásával és közlésével nem titkolt célom, hogy nyitottságra, megismerésre és nézőpontváltásra ösztönözzek, mivel meggyőződésem, hogy minderre szükségünk van ahhoz, hogy megérthessük a periférián élő, deprimált gyerekek, fiatalok attitűdjeit, viselkedését, életvezetését, mint ahogy Laci életfilozófiáját is, miszerint „Az élet úgy jó, ha fáj.”

FORRÁSOK

Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (szerk.) (2000): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Géczi János (2015): Bunkerrajzoló. Likó Marcell élettörténet-rekonstrukció. Atheneum, Budapest

Golnhofer Erzsébet (2001): Az esettanulmány. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Kalowitz-Juhász Orchidea (2017): Példakép – másképp. Gyermekek otthonban élő gyerekek példaképválasztásainak kvalitatív vizsgálata. In: Nagy Ádám (szerk.): Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest, 301-318. o.

Lőrincz Andrea (2017): Testem a vásznam – az állami gondozott fiatalok tevékenységkultúrájának kvalitatív vizsgálata. In: Nagy Ádám (szerk.): Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században. Pallasz Athéné Egyetem –



Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest, 319-343. o.

Mészáros György (2014): Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia. Iskolakultúra, Veszprém



FLACH RICHÁRD: AZ ÖNSÉRTÉS ÉS A SZEMÉLYISÉG FEJLŐDÉSÉNEK SAJÁTOSSÁGAI, VALAMINT A SEGÍTSÉGNYÚJTÁS LEHETŐSÉGEI¹

BEVEZETŐ

„Azért vagyok önsebző, mert egy szint után már nem tudok mást kezdeni a fájdalommal. Beszűkül a látóköröm, és minden gondolatom és érzésem a körül forog, amitől szenvedek. Másképp nem tudok kiszakadni ebből...”

Mondja ezt Ágota, a 19 éves egyetemista, amikor arról kérdezem, hogy miért bántja magát. De mi is az önsértés? Mért érzik többen is úgy, hogy az önmaguknak okozott fájdalom vezeti vissza őket az életbe?

Az önsértés a test szövetének szándékos megsértése leggyakrabban egy éles tárggyal (kés, penge, üvegdarab) ejtett felületes, de vérző vágások, vagy a test szövetének másfajta károsítása (égetés, ütés, karmolás, harapás, stb.). Fontos, hogy mindez az öngyilkosság, a meghalás tudatos szándéka nélkül. A nem-szucidális² önsértés (NSSI) a Mentális betegségek diagnosztikai és statisztikai kézikönyve legújabb, 2013-as kiadásában önálló kategóriaként jegyzi. A serdülők önsértő magatartása egy gyakori, ám hazánkban alig kutatott, tabunak számító jelenség. Az öngyilkosság kérdéséhez hasonlóan a társadalom hajlamos elhallgatni, figyelmen kívül hagyni a problémát. A pszichiáterek, öngyilkosság-kutatók között pedig előfordul, hogy, mivel hosszmetseti vizsgálattal sokszor nem fedezhető fel komoly késői patológia, ezért negligálják vagy bagatellizálják a jelentőségét.

Ahogy azt majd a későbbiekben látni fogjuk, az önsértés funkciót tölt be a serdülőknél, fiatal felnőtteknél és nem a „pillanatnyi elmezavar” következménye. Kialakulásának, fennmaradásának, megszűnésének okait azonban alig ismerjük. A viselke-

¹ A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-2-II-8. kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült. Köszönöm Dr. Nagy Lászlónak, Dr. Csorba Jánosnak és Bandi Szabolcsnak a tanulmány kapcsán nyújtott segítő tanácsait.

² Öngyilkosság [lat.] (szucidum): az a cselekedet, amelynek során valaki önkézevel vet véget saját életének (Almássy, 2007. 325.o.).

Az öngyilkossághoz három kritérium tartozik: (1) A meghalás tudatos szándéka. (2) Egy módszer képzelete, amely módszer alkalmas az élet kioltására. (3) A módszer cselekvéssémájának megvalósítása (Buda, 1980).



dés kezelésére alkalmazott eljárások és prevenció programok külföldi dinamikus fejlődése hazánkban egyelőre még nem érezheti hatását.

Az elmúlt évek során elszaporodó cikkek, szakkönyvek és a tanárok, szakemberek munkáját segítő az önsértésről íródott munkák és kezelési eljárások itthon hiánycikknek számítanak. Anekdotikus adatokból tudjuk, hogy (nem csak) a hazai oktatási intézményekben komoly problémát jelent az egyre gyakoribbá váló magatartásforma. Ennek ellenére ritkán kerül fókuszba. Az önsértő fiatalok speciális gondozást igényelnek és esetlegesen a nevelési módszerek megváltoztatását a szülőktől. Általánosságban elmondható, hogy a tanárság és a szakemberek nincsenek felkészülve az önsértés adekvát kezelésére. Általános reakció a tabusítás, elhárítás, aggodalom, kétségbeesés, önmagunk okolása vagy büntudateltetés az önsértőben.

Annak érdekében, hogy részletesebb képet kapjunk, a dolgozatban interjúrészleteket mutatok be, amelyek az önsértést idiografikusan, az individuum egyedisége szempontjából közelítik meg. Ezzel nem kívánom kisebbiteni annak jelentőségét, hogy maga a jelenség rendkívül összetett, sokszor jóval túlmutat az esetleges iskolai környezeten. A segítségnyújtás lehetőségeinek feltérképezéséhez pedig nem nélkülözhetjük a rendszerszemléletet. A személyiség, identitásunk, életünk végéig megőrzi potenciális képességét a változásra, fejlődésre. Ahogy tehát önazonosságunkat sem lehet statikusként felfogni, úgy az önsértés sem egy végleges és tartósan érvényes állapot, sokkal inkább egy dinamikus folyamat, amiből fejlődni, gazdagodni és gyógyulni is lehet.

NEM-SZUICIDÁLIS ÖNSÉRTÉS

A nemzetközi szakirodalomban a jelenség meghatározására egyre elfogadottabb terminus a nem-szuicidális önsértés (non-suicidal self-injury; NSSI).³ A dolgozatban a jelenségre az „NSSI” rövidítéssel, valamint az „önsértés”-sel fogok hivatkozni.

Simeon és Favazza szerint a kulturális kontextusba nem illeszkedő önsértés minden olyan viselkedés, amely magába foglalja a saját test károsodásának szándékos és direkt előidézését anélkül, hogy a személynek szándékában állna a viselkedés következtében meghalni.⁴

A természeti népeknél az önsértés a rítusok, a törzsi szertartások, a férfivé avatás, a nők megjelölése során jelképként funkcionál. A hegtetoválas például más törzsi

3 Nock, 2009

4 Simeon - Favazza, 2001, pp. 1–28.



környezetben, és egészen más színezetet ölt, ha egy férfi a nagyvárosban készítetteti el: a természetihez, a hagyományoshoz, az elveszethez fűződő cselekedet.

A kurrens definíciók és kutatási eredmények kiemelik, hogy az önsértés és az öngyilkosság külön tárgyalandó, eltérően kezelendő, másfajta segítségnyújtási formát igényelnek. Az NSSI-t nem az öngyilkossági szándék motiválja, sőt, előfordul, hogy az öngyilkossági gondolatok vagy kísérlet megakadályozására szolgál.⁵

A szakemberek által sokat vitatott kategória az önsértés és az öngyilkosság kapcsolata. Vitathatatlan, hogy a két jelenség között kimutatható kapcsolat van, és a nem kezelt NSSI éveig fennmarad, növelheti az öngyilkosság kockázatát (önsértőknél nagyobb a kockázata öngyilkossági kísérleteknek és befejezett öngyilkosságnak).⁶ A felmérések szerint az önsértés a legnagyobb halálozási ok a húszas éveik elején járó angliai fiatalok körében.⁷ Wichel és Stanley kutatópáros a magatartásról alkotott definíciójukban a szándékosságra és tudatosságra helyezik a hangsúlyt, egyértelműen elkülönítve az NSSI-t a szuicidumtól.⁸

Az önsértés segít a fájdalmat más modalításban megtapasztalni. A testet ért fizikai fájdalom utat nyit a lelki fájdalmak levezetésére. Ideiglenes megkönnyebbülést, a distresszel való megküzdést jelent, így az NSSI az egyénnek az érzelmek szabályozására kifejlesztett (veszélyes) coping⁹ stratégiájaként is felfogható.

EPIDEMIOLOGIAI ADATOK

Az NSSI jellegzetesen serdülőkorban (12–14 év) induló magatartás. Élettartam prevalenciája (hogy az illető életében már csinált-e ilyet) 15–46% a serdülőknél, felnőtteknél 4%, tehát magasabb a serdülők körében, mint a felnőtteknél. Klinikai serdülő mintán az önsértés prevalenciája serdülők körében rendszerint jóval magasabb (40–80%).¹⁰ Hazai kutatási adatok közösségi (7–17%) és klinikai (25%)

5 Nixon, 2002, 1333–41.

6 Nock, 2006, 65–72.

7 The Lancet Comission, 2016

8 Winchel - Stanley, 1991, 306.

9 Megküzdés [ang. Coping]: Richard S. Lazarus fogalma, amely a stresszhelyzet megoldását célzó alkalmazkodási próbálkozásokat jelenti. Olyan spontán fellépő vagy tanácsok és terapeuták segítségével elsajátított képesség, amely az események konstruktív megoldására, az azokkal kapcsolatos stressz és szorongás kezelésére irányul, főleg krónikus megbetegedések és krízist okozó életsemények esetében. Megkülönböztetünk probléma-, és emóció-fókuszú megküzdést. Almássy Ágnes (szerk.) Pszichológiailexikon i.m.

10 Balázs, 2015, 185-190. o.



populációban alacsonyabb értékeket mutatnak a nemzetközi adatokhoz képest.¹¹ Az NSSI prevalenciája két-háromszor akkora a lányoknál, mint a fiúknál. A képet árnyalhatják a börtönökben sokszor eltérő motivációval felbukkanó önsértések vagy az, hogy a férfiak, ha orvoshoz fordulnak, hajlamosak sebeiket valamilyen baleset következményének beállítani. Az önsértés titokban történik és a legtöbbször nincs szükség orvosi beavatkozásra a sebeket illetően.¹² A jelenség kutatását az is megnehezíti, hogy az NSSI hazánkban is egy rejtőzködő, tabu jelenségnek számít.

A fiatal rejtene akarja a falcolások nyomait. A sebzés titokban, zárt ajtók mögött gyakori, a negatív érzelmek mielőbbi enyhítésére, ez pedig ellent mond annak a hipotézisnek, hogy az önsértő magatartás mindig figyelemfelkeltésnek, „Cry For Help”-nek értelmezendő¹³. Sokan úgy gondolják, hogy szívesen beszélnének a takargatott sebeikről, azonban félnék a nyilvánosság potenciális negatív következményeitől (megalázás, büntudatkeltés, megbélyegzés, verbális bántalmazás, stb). Nagy a veszélye annak, hogy a kamaszok elszigetelődnek, és ezzel csökken a segítségkérés valószínűsége.

Az NSSI egy rendkívül bonyolult (és nem kizárólag!) humán jelenség, számos al-típussal a viselkedést motiváló okkal és lehetséges lefolyással. Egy leírás nem alkalmazható az összes önsértőre. Két személy ugyanazzal a módszerrel sebezheti magát (pl. vágás) eltérő okok miatt (pl: a feszültség csökkentése versus a zsidbadtságtól, érzéketlenségtől való menekülés) vagy ugyanazon októl motiválva (pl: önbüntetés) egymástól eltérő módon (pl: égetés versus harapás) sebezhetik meg testüket. Az önsértésről alkotott kép nem egységes, így a vizsgálatok szempontjából elengedhetetlen homogén csoportok kialakítása is problémás. Aki egyszer önsértő volt, az az is marad?

Aki csak egyszer sértette meg magát az már önsértőnek számít? Jelenleg nem ismerünk olyan megbízható módszert, amellyel jól elhatárolhatóvá tehető, hogy mi önsértés és mi szuicid magatartás.

A szakirodalomban található eltérő adatok oka az is lehet, hogy nem egységes a mintavétel módszertana, továbbá nincs egy általánosan elfogadott definíció a viselkedésre, így olyan személyek is bekerülhetnek az egyik mintába, akiket egy másik minta esetleg kizár.¹⁴ A nehézségek ellenére az NSSI nagyon sokat kutatott terület, mégis nagyon alul kutatott. Az önbeszámolás eljárások elfogultak lehetnek

11 Csorba, 2010

12 Bauer, 2004

13 Klonsky - Victor - Saffer, 2014, pp. 565–568.

14 Bauer, i. m.



az öngyilkossággal kapcsolatos ambivalens érzések miatt. Hazánkban a jelenség tárgyalása során majdnem mindenki a borderline személyiségzavarral élő kliensekre fókuszál, holott a magatartás ezen messze túlmutat.¹⁵ Az NSSI, a személyiség fejlődésének sajátosságai és a különböző pszichopatológiákkal való együtt járás kérdései valóban kikerülhetetlenek, azonban nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy az NSSI önálló jelenség. Ezt jól mutatja a DSM-V azon felvetése, hogy az önsértés önálló diagnosztikai kategória legyen. A kategóriába azok tartoznának, akik a diagnózist megelőző évben legalább öt napon keresztül végeztek nem öngyilkossági szándékú önsértést, és ebben a motivációjuk valamiféle negatív állapot megszüntetése, kapcsolati konfliktus feloldása vagy egy pozitív helyzet elérése volt.¹⁶

MIÉRT DÖNT(HET) VALAKI AZ ÖNSÉRTÉS MELLETT?

Sigmund Freud *A halálösztön és az életösztönök* című munkájában megfogalmazza az örömeiv ökonómiai koncepcióját. A lelki tevékenységeink két meghatározó eleme a kín elkerülése és az örömszerzés.¹⁷ Evolúciónan is arra vagyunk huzalozva, hogy minden testi sérülést és fájdalmat elkerüljünk a túlélés érdekében. Emiatt is talán úgy tűnhet, hogy az önsértés egy „pillanatnyi elmezavar állapota” (Esquirol).

Érdekes paradoxonként jelentkezik, hogy az NSSI a megnyugvás eszköze (is lehet), mivel segít megküzdeni a fájdalmas érzelmekkel. Nézzük, hogyan!

Tény, hogy az önsértés fájdalommal jár. Viszont az a pillanat, amikor az önsértést okozó eszköz elhagyja a testet, vagy csak kicsit is csökken az okozott fájdalom, a személy elkezd jobban érezni magát. Sokkal jobban lesz, mint az önsértést megelőző állapotban (ez az úgynevezett „pain offset relief” elmélet).¹⁸ Az NSSI endorfinokat szabadít fel, ami a katarzis és az eufórikus állapot kialakulását segíti, ezzel csökkentve a fájdalmat és az emocionális distresszt, és növelve a pozitív érzelmet a személyben. Végeredményben a fizikai fájdalom megszűnése okozza a lelki fájdalmak csökkenését.

15 Klonsky - Victor - Saffer, *i. m.*

16 *American Psychiatric Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (5th Edition). Arlington, V.A., American Psychiatric Association, 2013., 803

17 Freud, 1991

18 Franklin et. al, 2013, pp. 110–119.



NÉZZÜNK A SEBEK MÖGÉ!

Kutatásom során kvalitatív módszereket használtam. Egy félig strukturált interjú alkalmazásával feltáró jellegű kutatás fókuszában az önsértés jelenségének részletesebb megértésére állt. Az önsértők a teljes anonimitás tudatában nyilatkoztak. Az alább szereplő interjúk előtt fiktív neveket olvashatunk.

Az NSSI gyakran rejtőzködő jelenség, ami azt jelenti, hogy egy kifejezetten nehezen hozzáférhető populációról beszélünk. A nehéz hozzáférés miatt, a mintavételhez az ún. „hólabda” mintavételt (snow ball sampling) alkalmaztam. Ennek értelmében az egyik vizsgálati személyen keresztül jut el a kutató a következőhöz, azon keresztül a következőhöz, és így tovább. Az adatok összesen 7 személytől származnak. A legfiatalabb 14, a legidősebb 23 éves. Az interjúalanyok mindegyike tanuló. Nem klinikai populációból, hanem egyetemi, illetve gimnazista (közösségi) populációból lettek kiválasztva. Az önsértésről nem könnyű beszélni. Az érzelmileg felkavaró emlékek és történetek megosztása pedig nagy bátorságot kíván.

INTERJÚVÁZLAT

A téma kutatásában nincs általánosan elfogadott kutatási metodológia. Jelen kutatás eredményei egy félig strukturált interjúvázlat nyomán kerültek felvételre. Carla Willig (2013) kutatás metodológiai kézikönyvében (Introducing Qualitative Research In Psychology Third Edition) közreadott, egy félig strukturált interjúvázlat mentén a Foucault által kialakított diskurzuselemzésre (FDA) alapozva vizsgálta az önsértést jelenségét¹⁹. Az itt használt interjúvázlat általam kibővített magyar megfelelőjét használtam a vizsgálat során.

Az interjú során feltett kérdések a következők voltak:

- Mesélj nekem az önsértő múltadról, önsértéssel kapcsolatos emlékeidről.
- Mit jelent neked az önsértés?
- Hogyan értelmezed a te saját önsértésedet?
- Tudnál pár szót mondani az első önsértő élménnyel kapcsolatban?
- Kértél már valaha valakitől segítséget ebben a témában?
- Mit gondolsz, vajon az önsértés megváltoztatta az önmagadról kialakított képet?
- Mit gondolsz, vajon hogy befolyásol téged az, ahogy mások tekintenek rád?
- Mesélj nekem arról, hogy kiket érzel magadhoz közel/ kikben találsz társra az életed mostani szakaszában

¹⁹ Willig, 2013, pp. 637- 670.



- Hogyan vagy jelen más önsértő ismerős az életedben? Mit gondolnak róla barátaid?
- Van valami, amit úgy gondolsz, hogy meg kéne kérdeznem, vagy szívesen elmondanál, megosztanál?

Az interjúzás során feltett kérdések mindegyike arra szolgált, hogy az individuuum szempontjából kerüljön górcső alá az önsértés jelensége. Az eredmények ennek függvényében nem adnak homogén képet, nem reprezentatívak. A kutatás eredményei azonban alapul szolgálhatnak egy jövőbeni kiterjedt kérdőíves vizsgálathoz.

INTERJÚRÉSZLETEK

Az alábbiakban részleteket olvashatunk az önsebzés személyes oldaláról. A fő kérdésünk itt most: „Mi az, ami miatt önsebző vagyok/voltam?”

Adrienn, 19 éves, egyetemista

„Elsősorban inkább azt mondanám, hogy a fájdalom segített kicsit mellőzni a belső ürességet és fájdalmat. Ürességet, mert elszakadtam Istentől, és nem volt semmi, ami az űrt kitölthette volna. Egyszerűen azért, mert semmi más nem képes erre úgy. Fájdalom, mert küzdöttem a macacsságommal, hogy bevalljam, valami nem megy. Harag magam felé, hogy annyira szálnalmas vagyok, hogy még ezt sem tudom megtenni. Nem bírom ki a távolságot, a várost. Megkönnyebbülés volt, mert egy kicsit leveztettem vele a feszültséget és nem éreztem úgy, hogy teljesen elvesztettem az igazi érzéseket, ami a fizikai értelemben valós világhoz hozzákapcsol. Kollégista voltam Pesten, és előtte egy 300 fős kis faluból költöztem oda, meglehetősen hirtelen. Semmilyen ismerős, noha elég hamar összebarátkoztam a legjobb barátnőmmel, de egyszerűen más volt; nem a megszokott nagycsalád. És természetesen Isten hiánya.”

Klára, 21 éves, egyetemista

„Azért vagyok önsebző, mert amíg minden, amire képes vagyok, rosszat tesz a környezetemmel, addig magammal rosszat tenni jó. Az egyetlen módja annak, hogy normálisan viselkedjek, az lenne, ha ezen kívül semmi mást nem csinálnék. De akkor kétségkívül elveszítené a hatását. Ahogy elkezdett szokássá válni, úgy persze más járulékos előnyöket is felszedett: a rutinszerűsége megnyugtát. Magamtól nem jutott volna eszembe, de amit olvastam az anorexiáról, hogy az alanyoknak lehetőséget ad, hogy ha semmi más felett, de a saját testük felett kontrollt gyakorolhassanak, ismerősen hangzik.”



Ágota, 19 éves, egyetemista

„Azért vagyok önsebző, mert egy színt után már nem tudok mást kezdeni a fájdalommal. Beszűkül a látóköröm, és minden gondolatom és érzésem a körülforog, amitől szenvedek. Másképp nem tudok kiszakadni ebből, ilyenkor menekülök az emberek elől, érzéketlenné válok feléjük, nem akarok velük találkozni, nem veszem fel a telefont, stb. Szóval esély sincs rá, hogy segítsenek.

Az akkor aktuális, torz szemléletmódommal pedig nem látom a pozitív dolgokat. A kiutat sem. Így a hangulatjavító cselekvések lehetőségei egyre inkább fogynak. Végül egyedül az önsebzésre van készíttetésem. Egyfajta kényszer. Kilátástalanság, tehetetlenség érzése, feszültség csökkentése, kétségbeesés és a realitáshoz való visszatérés, magány és elhagyatottság, szeretettől való elszakadás érzése mindenképp okai. Van, amikor ezek mellett önbüntetés is, amikor hibásnak, rossznak érzem magam.”

Kata, 16 éves, gimnazista

„Nagyon elfásultam, nem bírtam felkelni, úgy éreztem, üres vagyok.. Érezni akartam, hogy élek, és ki akartam magam zökkenteni a depresszióból. Nem tudtam mit kezdeni az érzéseimmel, a fájdalmas emlékekkel, de érezni akartam, ahogy fáj. Úgy éreztem, ezt legalább én befolyásolom, legalább ezt tudom irányítani. Az érzéseimet, hangulatomat szerettem volna szabályozni. Rettogtem, hogy mások meglátják. Rejtogtettem, nem figyelemfelkeltésnek csináltam.”

Mónika, 23 éves, egyetemista

„Nem emlékszem igazán, hogy gyerekkoromban miért kezdtem el ezt csinálni, illetve azt tudom, hogy azért, mert állandóan veszekedtek, vagy valami rosszszabatt csináltak körülöttem, vagy velem, de hogy ez mégis hogy vezetett pont ehhez, azt nem tudom. Később, mondjuk, olyan 13-14 éves koromtól kb. 2 évvel ezelőt看ig is arra emlékszem, hogy mindig akkor álltam neki magamat bántani, amikor valaki bántott, vagy kiabált velem, vagy csak valamiért úgy éreztem, hogy csalódást okoztam és vártam a következményeket, és ilyenkor mindig valami olyasmit éreztem, mintha kiesnék az időből, és mintha nem lennék annyira összekapcsolva a testemmel és tehetetlen vagyok és nem értem, mi történik körülöttem. De ez nem igazán ilyen érzéketlenség-érzet, hanem inkább pont az, hogy túl sok mindent éreztem egyszerre és teljesen össze voltam zavarodva és nem tudtam, mit csináljak. De egyszerűen muszáj volt valamit tennem, és ez (ti. az önsebzés) valahogy helyrebillentette a dolgokat.



Ez valamennyire benne volt a közelmúltig csinált dolgaiban is. Valami negatív élmény, vagy akár egy apróság is át tudott lökni a fogalmam-sincs-mi-történik-riadókészültség-módba. De az annyiban más volt, hogy miután kiszabadultam abból a katasztrofális párkapcsolatból, amiben benne voltam, és átkerültem hirtelen egy olyan közegbe, ahol nem hogy nem voltam veszélyben és senki nem akart bántani, hanem majdnem mindenki elképesztően kedves volt velem, egyszerűen túl nagy volt a váltás.

Minden rossz, ami történt velem, kicsit olyan lett, mint valami rémálom, ami így visszanezve olyan valóságos és értelmetlen. Ráadásul igyekeztem mindenki elől eltitkolni az egészet, és pont a hozzám legközelebb állók viselkednek velem úgy, mintha semmi nem történt volna, mert ők tényleg nem is tudnak róla, és hiába volt már igazából minden rendben és hiába történt velem rengeteg jó dolog, akkor is borzalmasan éreztem magam még mindig és gyakorlatilag minden mozdulatomat a múltbeli rossz dolgok befolyásolták. Amikor végképp nem tudtam mit kezdeni a rémes gondolataimmal és a rettegéssel és az összezavarodottságommal, akkor azzal, hogy csináltam magamnak új sebeket és véraláfutásokat, és hogy ezeket láttam a testemen, sokkal valóságosabbnak és jogosabbnak tűnt az, amit belül éreztem, és így kicsit egyensúlyba került a testem és a lelkem, és ezután egy ideig újra normálisabban tudtam folytatni a napjaimat.”

Anna, 14 éves, gimnazista

„Régen egy életvidám boldog lány voltam, de minden megváltozott. Depressziós lettem. Az üresség és a magány eluralkodott rajtam. Magamba zuhantam. Egyedül éreztem magam. Félttem az emberektől, a világtól. Egész nap szomorú voltam, vagy az arcomra fagyott műmosollyal járkáltam az emberek között, hogy ne vegyék észre, hogy baj van, vagy csak üres tekintettel és a sírást visszafojtva vártam, hogy vége legyen a napnak. Elüldöztem magam körül az embereket. Egyedül akartam lenni, de legbelül úgy éreztem, hogy elég lenne annyi, hogy teljesen mindegy, hogy ki, csak valaki odajött volna megölelt volna, és mondta volna, hogy jó vagy, szeretlek, egy értékes ember vagy. De nem. Akkoriban megvolt az a szuperképességem, hogy láthatatlan voltam. Menekülni akartam. Nem tudtam, hogy hova, és azt se, hogy miért. Félttem, elmebeteg öngyilkos gondolatok kavargtak a fejemben. Szeretthiányom volt, és úgy éreztem nincsen senkim. Túl sok negatívum gyűlt össze bennem. „Menj el!”, „Dögölj meg!”, „Ronda vagy.”, „Semmit sem érsz.”, „Utállak.”, „Bárcsak meg se születnél volna!”, „Szánalmas vagy.”, „Nem szeretlek.”, „Nem ismerlek.”, „Nyomorult féreg vagy.”, „Dagadt vagy.”, stb. Ez csak pár példa. Régen szerettem



az embereket, de annyit bántottak, hogy nem tudtam megbízni bennük, elkerültem őket.

Már nem tudtam aludni a gondolataimtól. Sok mindenről filozofáltam akkor. De legtöbbet az öngyilkosságról. Rákerestem a neten. Néztam, hogy milyen módjai vannak, mennyire fájdalmas, hogyan kell csinálni, stb. Na mindegy...

Elvesztettem önmagamat és egy önpusztító szörnyeteggé váltam. Egyik nap valahogy a kezembe került egy bicska. Nézegettem. Láttam, hogy milyen éles.

Gondoltam, hogy csak egy kis vágás. Vágtam egy kicsit. Elterelte a gondolataimat, jobb lett egy kicsit. Aztán egy nagyobb vágás... vártam, hogy megszűnjön körülöttem minden, és egy jobb világban ébredjek fel.

De akkorát nem mertem vágni. Csak sok-sok kis tigriscsíkot. Biztonságban éreztem magam, megkönnyebbültem, csökkent a feszítő.

Elfojtott érzéseim egyre hatalmasabbá váltak. Antiszociális lettem, eltűntek az érzéseim. Egy pszichopata lettem, egy emberállat, aki utál mindenkit, de legfőképpen magát, és véget akar vetni mindennek. Utáltam emberek között lenni. Néha, ha nagyon elegendem volt, csak becsuktam a szemem és elképzeltem, hogy hogyan ölök meg mindenkit. Szabadulni akartam az új önmagamtól. Féltek tőlem. Na mindegy... Nem csak a külső dolgok miatt lettem ilyen, volt más több nyomós oka is, de az túl hosszú. Na mindegy... A lényeg hogy a barátaim felkaroltak, és segítettek kimászni. Még nem vagyok teljesen jól, de jól haladok.”

János, 23 éves, egyetemista

„Azt hiszem, így maradok meg a realitásban. A fájdalom, még ha kontroll alatt nem is olyan nagy, mutatja mi a valóság. Az életem korai szakaszában ezen valóságérzet nélkül elveszttem volna a fantáziáim viharában, és ahogy Vörösmarty írja, a bírhatót eladtam volna álmopénzen. A kontrollált fájdalom, amit magamnak idéztem elő, volt az a kapocs, ami mutatta mi a való, egészen addig, amíg az oltáriszentség nem lett az. Ma már sokkalta inkább Krisztus tart meg a valóság kötelei között.”

Az interjúban előkerülnek olyan szempontok, mint a fájdalomtól, gondolatoktól, félelmektől való menekülés; az önsértés megnyugtató rutinszerűsége, vagy a zavarodottságra, tehetetlenségre, bántalmazásra adott válasz. Bauer (2004) tolmácsolásában Favazza (1996) és Miller (1994) alapján további válaszokat kaphatunk arra,



hogy az önsértők „mire használják”, milyen tartalommal töltik meg az önsértést²⁰. A szubjektív okok az önsértésben:

- Az üresség és depresszió érzésétől való szabadulás.
- A feszültség csökkentése.
- Megkönnyebbülés, az intenzív érzések elárasztó mivoltától való szabadulás.
- A pszichológiai fájdalom kifejezése.
- A zsibbadtságtól, érzéketlenségtől való menekülés.
- Eufória érzésének megteremtése.
- Büntudat enyhítése, önbüntetés valamilyen vélt, vagy valós bűn elkövetése miatt, illetve azért, mert a személy azt gondolja magáról, hogy „rossz”.
- A harag kifejezése, illetve a harag érzésének megszüntetése.
- Mások viselkedésének befolyásolása.
- A saját test feletti kontroll érzésének gyakorlása.
- Visszatérés a realitáshoz, a deperszonalizációs és disszociációs állapotok megszüntetése.
- Biztonság érzésének megteremtése.
- A szexuális érzések elnyomása, illetve kifejezése.
- Az elidegenedés érzésének kifejezése, illetve az azzal való megküzdés.

A seb egyfajta emlékeztető. Sajátságos naptár, napló a bőrön. A megoldhatatlan(nak tűnő) gondjaim regisztrálása. Ekkor és ekkor rosszul éreztem magam, megjelölöm a testemen. A fájdalom, amelyet a vágás okoz, öröm. A fizikai fájdalom feloldja a lelki fájdalmakat. Ahogy Nicholson (2004b) megjegyzi: „... a serdülők testükön keresztül ösztönösen fejezik ki változó identitásukat, mivel jelezniük és kommunikálniuk kell egy új állapot láthatatlan megjelenését (vagyis azt a szükségletet, amelyet valamikor a beavatási rítus elégített ki.) ... Továbbá a saját testüktől való elidegenedés élménye, az önsértők közös vonása, még inkább igazolhatja a testnek, mint tárgynak, kifejezési eszköznek a használatát.”²¹

MIT (NE) TEGYÜNK?

Láttuk, hogy milyen sokféle indok vezethet az önsértéshez. Itt most ajánlásokat olvashatunk arról, hogy szülőként/tanárként hogyan és mi módon közeledjünk ahhoz, aki hasonló problémával küzd. A prevenció első lépése, hogy merünk beszélni,

20 Bauer, i. m.

21 Nicholson, 2004b, pp 31–42.



beszélgetni a jelenségről! A következőkben Richard Lieberman (2009) iskolapszichológus és konzultáns tanároknak szánt javaslatai olvashatók.²²

A szakember a következő lépéseket tartja megfontolandónak egy önsértő diák esetében:

- Próbálj meg nyugodtan és gondoskodó módon közeledni a diákhoz.
- Fogadd el őt, még akkor is, ha nem értesz egyet azzal, amit csinál.
- Érzékeltesd, hogy törödsz vele, és bízol a képességeiben.
- Fontos, hogy megértsük az önsértés arra használj a diák, hogy a benne lévő fájdalommal megküzdjön.
- Utald a diákot szakemberhez (pl.: iskolapszichológus).
- Ajánld fel, hogy elkíséred őt.
- Hallgasd meg! Engedd meg neki, hogy veled beszéljen. Légy elérhető!
- Fedezd fel, hogy mik a diák egyéni erősségei és bátorítsd abban, hogy használja azokat.
- Segítsd abban, hogy minél több dologban résztvegyen, tágítsd az érdeklődési körét. (közösségi programok, klubok, sport)

A legnagyobb jószándék mellett is árthatunk, ha nem tudjuk, mi jelent tényleges segítséget. Alapelv, hogy se magunkat, se a diákot ne hibáztassunk, a viselkedés jóval túlmutat a helyzeten. Igyekezzünk elkerülni a következőket:

- Ne mondj semmi olyat, ami a diákban növelni a büntudat vagy a szégyen érzését ("mit csináltál magaddal?")
- Ne döbbenj le, vagy cselekedj dühödten a diák viselkedése miatt.
- Ne beszélj a diák önsértéséről az osztály vagy a kortársai előtt.
- Ne próbáld meg arra tanítani, hogy szerinted mit kellene tennie.
- Ne hibáztasd, még ha nem is értesz egyet vele.
- Ne mondj, vagy ígérj olyat, hogy senkivel nem fogod megosztani azt, amit az önsértéséről elmond neked.
- Ne büntess vagy hangoztasd a negatív következményeit az önsértésnek.
- Ne erőlködj azon, hogy abba hagyja az önsértést.
- Ne ígérj olyat, amit nem fogsz tudni betartani.
- Ne vedd el azonnal az önsértéshez használt eszközöket (penge, tű, stb.)

Az lenne a kívánatos, ha egy nem büntető, ítélkező, hanem egy gondoskodó attitűddel tudnánk odafordulni, szem előtt tartva a háttérben meghúzódó érzelmi problémát.

²² Lieberman - Toste - Heath, 2008.



mákat. Ez komoly önuralmat, önismeretet és felkészültséget kíván a tanár részéről. Sokszor egy pár jó szó, figyelmes meghallgatás sokat tud lendíteni a helyzeten. Tanárként, nyitott szemmel járva észrevehetjük az árulkodó jeleket és még időben megtehetjük a megfelelő lépéseket. Összességében sokat tudunk segíteni azzal, ha képesek vagyunk meghallgatni a fiatalot de fontos észben tartani, hogy a szakszerű ellátás érdekében ne habozzunk szakemberhez fordulni, keressünk adekvát segítséget a serdülőnek!

Következtetések

Annak ellenére, hogy az önsértők legtöbbször szégyellik, rejtegetik hegeiket, közülük sokan a közösségi médiákon az éppen friss vágásokról, vagy hegekről tesznek közzé képeket, szövegeket. Csoportokat alkotnak, ahol rendszeresen osztják meg érzéseiket, gondolataikat.

A posztok a társas/társak támogatást is nyújtják és a megküzdést szimbolizálják ("Marks of a battle"; „We don't cut to die./We cut to live."). A csoporthoz való tartozás az intimitás élményét adja és segít az identitás konstrukciójában. A csoport tagjai „önsértők”. A modellkövetés, (ld.: szociális tanulás hipotézis) szintén befolyásolhatja az NSSI-t, mint funkciót betöltő magatartást. A webes felületek a prevenció területei is egyben, hiszen a közösségi médiák látogatottságát nagy százalékban teszi ki a serdülő populáció. Az a korosztály, ahol az önsértésnek a legnagyobb a prevalenciája.

Gyakran a serdülő „eltanulja” az önsértést a kortársaitól (esetleg kórházi környezetben). A témában (magyar nyelven is) egyre gyakrabban jelennek meg különböző médiumok által közvetített tartalmak, amelyek (1) modellként szolgálhatnak identitásképződés folyamatában lévő serdülő számára (az NSSI, a serdülőknél, mint az énalakotás eszköze kerülhet elő, ahol fontos szerepet kap a kontroll érzése¹). Valamint (2) főleg a prevenció szempontjából megfontolandó rebound-hatásnak van kitéve minden, az önsértésnek nyilvánosságot adó törekvés. Az egyéb (a kutatások során előforduló) iatrogén ártalmak² ugyanakkor elhanyagolhatónak tűnnek.

Az önsértés abbahagyása vegyes érzelmeket válthat ki az önsértőből, hiszen egy relatíve gyors és könnyű eszköznek tűnik az érzelmek, szorongás szabályozására. A szorongás, stressz csökkentésre vágyó serdülő ellazul így félt, hogy a viselkedéssel maladaptív copingot fejleszt. Fontos megjegyezni, hogy a szokásról való leszokás hosszú és türelmes folyamat, ahol természetes a visszaesés, csak úgy, mint a függőségek kezelésénél. Az önsértő magatartás többdimenziós, intrinsik

1 Nicholson, i. m.

2 Iatrogén [gör.]: orvosi kezelésből származó. A beavatkozás következtében fellépő, nemkívánatos hatás.



motivált, önmagában a cselekvés (megszűnése) jutalmazó, élvezetes.

Az önsértés során szerzett sebek ottmaradnak, de halványodnak. Van, hogy ezekre a hegekre később rátoválnak. A hosszútávon fennmaradó viselkedés következményei interferálhatnak a személy későbbi életvitelével. A hegek által kiváltott előítéletek nehezíthetik a munkába állást a szabadidős tevékenységeket, mert esetleg magyarázkodni kell miattuk. Az előítéletek nyomán az elutasítotttság érzése újra előkerülhet, ami a visszaesés lehetőségét növeli (ördögi kör indulhat be). Az önsértés egy perc alatt történik, de évekig tartó hatása lehet.

AJÁNLÁSOK

Az önsértés intenzív kutatása 10-15 éves múltra tekint vissza. Hazánkban még csak most kezdik felfedezni jelentőségét. A kutatások fókuszában főleg a depresszió áll. Ehhez kapcsolódóan kerül elő a serdülőkori öngyilkosság és az önsértő magatartás. A szülőknél, iskolai szakembereknek szóló irodalmak, internetes fórumok és prevenciós technikák meghonosítása időszerű. Michael Hollander szerint az önsértés kezelésére alkalmazott dialektikus viselkedésterápia (DBT) érzelmi tudatosságot fejlesztő és mindfulness gyakorlataival hosszantartó pozitív változásokat érhetnek el.³ A laikus segítség egyéb módjai is nagy haszonnal alkalmazhatóak a kérdésben (kortárssegítés, hiszen a fiatal sokszor a kortársaihoz fordul, ha gondja van). Az önsértők szüleinek havonkénti csoportos találkozója is alternatívaként merül fel. Kerülendő az amúgy is az önsértés után eluralkodó bűntudat érzésének fokozása. Az esetleges iskolai kiemelés (implicit megbélyegzés) nem jár egyértelműen pozitív következményekkel. Ezzel ronthatunk is az önsértő állapotán. Megnyílni azért is nehéz, mert utána sokkal rosszabb is lehet (megalázás, megszégyenítés) azokon a helyeken, ahol ez tabu. Az önsértőket (főleg az LMBTQ serdülőket) gyakran éri iskolai zaklatás (bullying).⁴ A dolgozat keretei nem teszik lehetővé, hogy a Bullying és az önsértés kapcsolatát részletesen tárgyaljuk. Itt csak annyit jegyzünk meg, hogy komoly rizikót jelent a szociális médián keresztül érkező, az „iskola kapuin túl” kezdődő bántalmazások, amikor a serdülő azt éli át, hogy megbélyegzik, kiközösítik, stb. Mivel tabu, a prevenció első lépése, hogy merünk beszélni, beszélgetni a jelenségről! A legnagyobb jószándék mellett is árthatunk, ha nem tudjuk, mi jelent tényleges segítséget. Alapelv, hogy szülőként/tanárként/barátként se magunkat, se az önsértőt ne hibáztassuk. Maga a viselkedés jóval túlmutat a helyzeten.

3 Hollander, 2008.

4 DeCamp - Bakken, 2016, pp.15-24.



A serdülőkkel évek alatt megküzdési-stratégiákat alakítottunk ki, hogy kezelni tudjuk a stresszel teli érzelmeket és élményeket. Klinikusok tapasztalata, hogy különösen sok distresszel járó időszakban (felvételik, vizsgaidőszak) az önsértések száma megnövekszik. Az óvatlan intézkedések (amit természetesen a jó szándék és aggodalom vezérel) könnyen megnehezíthetik az önsértő életét. Egyértelmű célpontjává válnak a kiközösítésnek és megbélyegzésnek.

Komoly dilemmák elé állít a jelenség bonyolultsága és társas /társadalmi keretbe ágyazottsága, amely sokszor túlmutat az iskolapszichológusi vagy a tanári kompetenciákon. Az érzelmekre a háttérben álló okokra és motívumokra kell koncentrálni. Milyen funkciót tölt be a viselkedés? A kutatási és kezelési fókuszot megváltoztatva, képletesen fogalmazva, legyen az a kérdésünk, hogy „mi folyik az önsértőben?” és nem az, hogy „mi folyik rajta?”. Az önsértés, és ezáltal a serdülő megértése és elfogadása út a gyógyuláshoz és az identitás (újra vagy át) definiálásához.⁵

FORRÁSOK

- American Psychiatric Association (2013): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (5th Edition). Arlington, V.A., American Psychiatric Association
- Balázs J. (2015): „Öngyilkos magatartás zavara és nem-szuicidális önsértés.” in: (Szerk: Balázs, J. – Miklósi, M.) Gyermekek- és ifjúkor pszichés zavarainak tankönyve. Semmelweis Kiadó és Multimédia Stúdió, Budapest. 185–190
- Bauer V. (2004): Sebzett lelkek - Sebzett testek, Az önsébzés jelenségének kulturális, fenomenológiai, funkcionális, és dinamikus áttekintése. Szakdolgozat, Pécs
- Buda B (1980): Az öngyilkosság fogalmi meghatározása. In: Cseh-Szombathy L. (szerk.): Tanulmányok a TBZ köréből. Statisztikai Kiadó. Budapest
- Csorba J. (2010): Öngyilkos és önsértő magatartás serdülőkorban. Animula Kiadó, Budapest
- Decamp, W., Bakken Nw. (2016): Self-injury, suicide ideation, and sexual orientation: differences in causes and correlates among high school students. J Inj Violence Res. 8(1): 15–24.
- Franklin J. C., Puzia M. E, Lee K. M., Lee G. E., Hanna E. K. Hanna, Spring V.L., Prinstein M.J. (2013): The Nature of Pain Offset Relief in Nonsuicidal Self-Injury: A Laboratory Study. Clinical Psychological Science 1(2) 110–119

⁵ A cikk az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-16-2-II-8. kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.



- Freud S. (1991): A halálösztön és az életösztönök. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest
- Hollander, M. (2008): Helping teens who cut: understanding and ending self-injury. New York: Guilford
- Klonsky ED, Victor SE, Saffer BY (2014): Nonsuicidal Self-Injury: What We Know, and What We Need to Know. *CanJPsychiatry* pp. 565–568
- Lieberman, R., Toste, J.R., & Heath, N.L. (2008). Prevention and intervention in the schools. In M.K. Nixon & N. Heath (Eds.), *Self injury in youth: The essential guide to assessment and intervention*. New York, NY: Routledge.
- Nicholson, C. (2004): 'Creating the Self through Self-Harm' Therapeutic Communities.: *The International Journal for Therapeutic and Supportive Organizations*, Volume 25:1 pp 31–42
- Nixon MK, Cloutier PF, Aggarwal SJ Am (2002): Affect regulation and addictive aspects of repetitive self-injury in hospitalized adolescents. *Acad Child Adolesc Psychiatry*. 41(11):1333–41.
- Nock MK, Joiner TE Jr, Gordon KH, Lloyd-Richardson E, Prinstein MJ (2006): Non-suicidal self-injury among adolescents: diagnostic correlates and relation to suicide attempts. *Psychiatry Res*. 144(1):65–72.
- Nock, M.K. (2009): Understanding non-suicidal self-injury: Origins, assessment, and treatment. American Psychological Association. Washington
- Simeon, D., Favazza, A.R. (2001): „Self-injurious behaviors: Phenomenology and assessment.” in: (Szerk:Simeon, D., Hollander, E.) *Self - injurious behaviors: Assessment and treatment*. American Psychological Association, Washington, pp. 1–28.
- Willig, C. (2013): *Introducing Qualitative Research In Psychology Third Edition*. Open University Press, Maidenhead, Berkshire, Appendix 3, 637- 670.
- Winchel R. M., és Stanley M. (1991): Self-injurious behavior: a review of the behavior and biology of self-mutilation. *Am J Psychiatry*. 148(3):306.



ARANY ZSUZSANNA – EGERVÁRI DÓRA: AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI A GAMIFIKÁCIÓVAL⁶

BEVEZETÉS

A közoktatásban számos kihívással találkozunk a 21. században. A különböző ismeretelemek elsajátításának segítése mellett egyre nagyobb hangsúlyt kell fektetni a kompetenciafejlesztésre. Am a 20. századi oktatási módszerek a Z és Alfa generációk számára már egyáltalán nem alkalmasak. Az új generációk megjelenése, a tanulási igények és szokások változása új pedagógiai módszerek kialakulását eredményezik. A legújabb tanítási-tanulási metódusok ugyanakkor csak nagyon nehézkesen és hosszú idő után szilárdulnak meg és épülnek be a mindennapi pedagógiai tevékenységbe. Különösen jelentős ez azon módszerek esetében, amikor egy-egy eszköznek is helye, szerepe van a fejlesztésben, így például interaktív táblának, okoskészülékeknek, különböző játékoknak és más szoftvereknek. A legmodernebb oktatási módszerek és modellek már nem csupán egy-egy tudáselem vagy kompetencia elsajátítását segítik, hanem komplex módon, egyszerre fejlesztik a diákok legkülönbözőbb készségeit és ismereteit.

Számos kezdeményezést indítottak az oktatási módszerek fejlesztésére, de ezek legtöbbje kimerül a számítógépek és az interaktív táblák alapszintű alkalmazásában, annak ellenére, hogy jól megfogalmazott igényeket támasztunk a 21. századi információs eszközök használatának irányába. Napjaink társadalmának egyre inkább szerves részét képezik az IKT eszközök, erre jó példa a virtuális világokban való bolyongás, vagy a kiterjesztett valóság alkalmazása, amelyet több magyar vállalat már évek óta alkalmaz, pl. a nagyobb rendezvényeken való tájékozódás segítségével⁷. A jövő tanítási és tanulási módszerei nem nélkülözhetik a modern technológiai megoldásokat.

A gamifikáció a játék, játékos elemek különféle élethelyzetbe való bevonását jelenti. Ez olyan többletet adhat az oktatás folyamatához, amelynek segítségével bi-

⁶ A tanulmány az emberi erőforrások minisztériuma ÚNKP-17-2-i kódszámú új nemzeti kiválóság programjának támogatásával készült.

⁷ Cyber-gyerekeké is a Sziget: http://24.hu/elet-stilus/2010/08/09/cyber_gyerekeke_is_sziget (2017. augusztus 4.)



zónyítottan több ismeret, készség sajátítható el, szemben a hagyományos pedagógiai eszközök alkalmazásával. A gamifikáció mint módszer hivatott hatékonyabbá tenni a tapasztalati úton történő tanulást, amely létfontosságú szerepet tölt be a fiatal generációk hatékony tanulásában és az ismeretek elsajátításában. Különösen jelentős ez a módszer az alapkészségek (írás, olvasás, számolás) mellett a 21. századi kompetenciák fejlesztésében, így iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli oktatás során is hatékonyan alkalmazható.

Az előzetesen megfogalmazott hipotézisünk, amelyre további kutatások során keressük a választ a következő volt: a gamifikáció mint új oktatási módszer kulcsfontosságú lehet az információs műveltség, mint kulcskompetencia fejlesztésében, valamint a tanulásban, a tananyagok hatékonyabb elsajátításában.

A FOGALMI KERETEK ÁTTEKINTÉSE

Tanulmányunk bevezetőjében tisztáznunk kell a címben is feltüntetett két fogalmat: az információs műveltséget⁸ és a gamifikációt⁹. A két kifejezés nem ismeretlen azok számára, akik oktatással foglalkoznak. Az információs műveltség kifejezés már az 1970-es években megjelent, ám hazai elterjedése a kétezres évekig váratott magára. A gamifikáció sokkal népszerűbb kifejezésnek számít, hiszen 2000-es évek eleji megjelenését követően szinte azonnal népszerűvé vált a szakemberek körében.

Az alapkészségek mellett a 21. századi kompetenciák is rendkívül fontos elemét képezik a fejlesztési irányoknak. A 21. századi kompetenciák legnagyobb része a technológia fejlődése következtében alakult ki. A gyors fejlődésnek köszönhetően ez a folyamat nem állt meg, egyre újabb és specifikusabb kompetenciaelemek jönnek létre. Ez folyamatosan változó és szélesedő kompetenciaszisztémát eredményez, amelyben a mai napig nincs állandó helye az egyes készségeknek, hiszen szüntelen változásban vannak. A modern kor kompetenciáiról összességében elmondható, hogy multimodálisak, ugyanis az élet valamennyi területére hatással vannak. A kompetenciák folyamatosan alakítják a tanulási módokat, lehetőséget biztosítanak az interaktív kommunikációra, valamint a média üzeneteinek megértésére és használatára.

8 angolul information literacy

9 angolul gamification



Az információs műveltség

Az „információs műveltség” kifejezés az angol „information literacy” magyar megfelelője. Az angol „literacy” pontos magyar megfelelője: „1. műveltség, olvasottság, 2. írni-olvasni tudás”. A kifejezés magyarázatára az utóbbi időben több definíciót is megalkottak. A fogalom megalapítójának az Amerikai Iskolai Könyvtárosok Egyesületét¹⁰ tekinthetjük, az ő definíciójuk szerint: „az információs műveltség – az információ megtalálásának és felhasználásának képessége – az egész életen át tartó tanulás alapköve”¹¹. Az információs műveltség összetevői közé a következők tartoznak: hatékony és eredményes információkeresés, kritikus értékelés, pontos, kreatív és etikus felhasználás. Ezekhez igazodva az egyénnek rendelkeznie kell megfelelő információkeresési stratégiákkal és kritikai gondolkodással, hogy az élet problémáit újszerűen legyen képes megoldani a válogatott, szintetizált és kritikusan értékelt információk segítségével. Az Amerikai Könyvtárosok Egyesületének¹² leggyakrabban idézett definíciója a következő: „Az információs műveltség azt jelenti, hogy az egyén felismeri, mikor van szüksége információra, és képes megtalálni, értékelni, valamint hasznosítani azt.”¹³ Tudja, hogy kell tanulni, tudja, hogyan szerveződik a tudás, hogyan kell megkeresni a szükséges információkat, és hogyan kell azt felhasználni. Jamie Mackenzie meghatározása¹⁴ szerint az információs műveltséggel rendelkező személy képes sikereket elérni, tehát megtalálni és megszerezni a releváns információt, illetve válogatni belőlük. Értelmezni tudja az adatokat, képes véleményé és meggyőződésé konvertálni azokat. Új eszméket tud alkotni, új belső meggyőződésekre jut. Az információs műveltség követelményrendszerének három alapeleme a hozzáférés, az értékelés és az hasznosítás melyek az IFLA 2006-os javaslatában¹⁵ szerepelnek. Ezek a nemzetközi standardok segítséget nyújtanak, hogy minden ország létrehozassa saját „információs műveltség”-programját. Az információs műveltség alapelemei, a hozzáférés, az értékelés és a használat.

A gamifikáció

Az utóbbi pár évben a gamifikáció, mint fogalom és mint módszer világszerte egyre inkább elterjedni látszik. Az elmúlt években határozott és folyamatos növekedés látható a gamifikációról szóló szakirodalom megjelenésében, amely szoros összefüggést mutat az új módszer elvén működő játékok és más applikációk megjele-

10 American Association of School Librarians, AASL

11 Byerly – Brodie, 1999. pp. 54-82.

12 American Library Association, ALA

13 American Library Association, 1989.

14 McKenzie, 2016.

15 Varga, 2017.



nésével és elterjedésével. Igaz, az elmúlt évtizedekben is léteztek olyan számítógépes szoftverek, amelyek a tanulást, és az információszerzést segítették játékos környezetben, azonban a gamifikáció fogalma akkoriban még ismeretlen volt.

Elsőként talán James Paul Gee fogalmazta meg, mit is értünk a fogalom alatt, anélkül, hogy használta volna a *gamifikáció* kifejezést. *Learning Theory, Video Games and Popular Culture*¹⁶ című művében fogalmazta meg, hogy az emberi agy és a gondolkodás lényegében szimulációk alapján működik, azaz együtt egy szimulációs környezetet alkotnak, a tanulás, tapasztalás pedig ebben a „környezetben” a leghatékonyabb. Tovább elemezve a gondolatot, eljuthatunk egészen a játékokig, azt a következtetést levonva, hogy ezek is egyfajta „szimulációs környezetnek” felelnek meg. Ennek értelmében kézenfekvő lenne a tanulási folyamatok szimulációs környezetbe helyezése, a tananyag ily módú átalakítása, mindezzel megkönnyítve annak hatékonyabb elsajátítását.

Gee elméletéből kiindulva a gamifikáció az a tevékenység, amelynek során játékos elemeket valós élethelyzetekbe ültetünk át, így könnyen befogadható módon adhatunk át információt, sajátíthatunk el ismereteket, illetve fejleszthetünk készségeket.

Maga a gamifikáció minden esetben három fő részből tevődik össze:

- Megvalósuló motivációs eszközök/affordanciák;
- Pszichológiai kimenetek;
- További viselkedési kimenetek.

Ahhoz, hogy egy gamifikációs módszereken alapuló játék, alkalmazás vagy egyéb lehetőség sikeres és eredményes legyen, minden esetben szükség van valamilyen motiváló erőre, amelyet az egyén személyes indíttatásnak érez, segítve az okok és indokok megfogalmazódását a tevékenységben való részvétel mellett.¹⁷ Motiváló erő lehet például a pontok gyűjtése, ezek segítségével pedig egy rangsor, egy ún. „leaderboard” felállítása. A pontgyűjtés segítségével nemcsak a rangsorban való előrehaladás vágya idézhető elő, hanem a különböző eredmények, díjak, jelvények (lásd: www.moly.hu; www.duolingo.com) elnyerése, vagy az esetleges szintlépés is motiváció lehet. Nagyon fontos, hogy a cél világo-

¹⁶ Gee, 2011.

¹⁷ Gamifikációs módszernek nevezhető többek között a nagy áruházláncok pontgyűjtő akciója is, amellyel a vásárlókat a nagyobb mértékű vásárlásra ösztönzik. Remekül megfogalmazott „motivációról” beszélhetünk, hiszen 10-15 pont összegyűjtése után jutányos áron, vagy ajándékként juthatnak hozzá az általuk áhított tárgyhoz. A gamifikáció ténye mellett ez remek gazdasági fogás is, ám jelen tanulmány témájába ez bele nem illesztendő.



san, érhetően kerüljön megfogalmazásra. Ezáltal az könnyebben „megjegyezhetővé” válik, ezzel fenntartva a „játékosok” motivációját. Az is nagyon fontos, hogy a résztvevők állandó visszajelzést kapjanak az addigi munkájukról és eredményeikről. A gamifikáción alapuló tanulási környezet kialakításánál az a legfontosabb, hogy az olyan kihívásokat támasszon a résztvevők elé, amelyek látszólag meghaladják a tudások pillanatnyi szintjét, így nehezebben veszítik el motivációjukat a folyamatos ismeretsajátításhoz. Fontos, hogy világosan fogalmazódjon meg a cél, és az, hogy a felsőbb szint eléréséhez, a kihívás teljesítéséhez nagymértékű energia- és időbefektetésre lesz szükség.

A generációk jellemzőinek rövid áttekintése

A fejezetrész célja, hogy meghatározza az egyes generációk viselkedési és egyéb jellemzőit. Ez azért is fontos számunkra, mert napjainkban a közoktatásban résztvevő tanárok és diákok között legalább négy különböző generáció képviselteti magát. Az ő IKT eszközökhöz való hozzáállásukban, tanítási/tanulási igényeik között jelentős különbségek vannak, amelyek értelmezéséhez elengedhetetlen ismernünk az egyes generációk nézeteit, jellemzőit.

Számos hazai és külföldi kutató foglalkozik a témával, a generációk „felosztásával”. Tanulmányunkban a hazai kutatók közül Tari Annamária felosztását vettük alapul, mivel a mai magyar társadalmi helyzetet véleményünk szerint az ő csoportosítása tükrözi leginkább.

Tudjuk, hogy az internet jelenlegi formáját tekintve 1992-től létezik, és a lakosság körében ekkortól kezdett gyors terjedésbe, az IKT eszközökkel párhuzamosan. A generációk tulajdonságait, viselkedését és az eszközökhöz való hozzáállását ezért is kézenfekvő az 1992-es évhez, az internet- és infokommunikációs eszközök megjelenéséhez és elterjedéséhez viszonyítva vizsgálni.

Az első generáció tagjai, akik a szakirodalom szerint is említésre kerülnek, a *Veteránok*. Ők az 1920-1930-as évek szülöttei. Jellemző rájuk, hogy idős korukban találtak először az internettel. A számítógép-használat hatalmas kihívást jelent számukra, úgy, ahogy a 21. század társadalmába való beilleszkedés is. Nehezen felelnek meg a digitális társadalom által eléjük állított követelményeknek, emiatt pedig az információs társadalomból kívülállónak érzik magukat.

A Veterán generációt követi a *Baby Boom generáció*. Az 1946-1964 között születettek csoportja már könnyebben alkalmazkodik az új társadalomtípushoz.



Tari Annamária úgy fogalmaz, hogy „ők a filmekből ismert *hippinemzedék*”¹⁸. Középkorúként találkoztak először az internettel, így annak használata még nem épült be teljes egészében a munkavégzésükbe, pedig elterjedése nem hozott számukra jelentősebb változásokat.

A következő generáció, a Baby Boomerek gyermekei, az X-ek. Jellemzően az 1965-1975 között születettek csoportját jelölik ezzel az elnevezéssel. Nevezik őket hírnök nemzedéknek is, abból kifolyólag, hogy megélték a technológiák, az internet és a telefonok robbanásszerű elterjedését. Munkavégzésükbe az internet és az IKT technológiák létfontosságú elemekként épültek be. Ők az első olyan nemzedék képviselői, akik elfogadták az élethosszig tartó tanulás fontosságát, hiszen úgy szocializálódtak, hogy naprakész információkkal kellett rendelkezniük, és esetleges érdekkapcsolatokat építeniük a (szakmai) előremenetel és a nagyobb jólét megszerzésének céljából.¹⁹

A szakirodalomban találkozhatunk a *digitális bevándorlók* kifejezéssel, amely szintén rájuk utal. Ennek jelentése szerint ők annak a nemzedéknek a tagjai, akiknél az IKT eszközök használata és az ezzel kapcsolatos kompetenciák teljes mértékben tanult tevékenységnek számítanak.

A következő csoport az *Y generáció*, az 1976-1995 között születettek tartoznak bele, a digitális nemzedék első hullámát képezik. A számítástechnika gyermekkoruktól kezdve jelen van az életükben, szerves részét képezve mindennapjaiknak és munkavégzésüknek egyaránt. Az élethosszig tartó tanulás koncepcióját követve a digitális tanulás fontos szerepet tölt be számukra. A generációt jellemző mottó: „*az élet elég rövid, ezért fontos, hogy boldog legyek.*”²⁰ Az élet rövidségét igyekeznek különböző módszerekkel meghosszabbítani, amely tevékenységek sokszor már egészségtelen életmódként jellemezhetőek. Ezen jellemzőik miatt meghatározó velük kapcsolatban egyfajta narcisztikus világszemlélet kialakulása, amely nagyfokú negatív töltetet ad az életüknek.

A következő generáció a *digitális bennszülöttek*, a *netgeneráció*. 1996-2004 között született az a Z generáció, akik „*Talán az ABC végén vannak, de nemsokára ők lesznek az élen, hogy kezeljék az eddigi legkomplexebb problémákat, amit ez a világ láthatott.*”²¹ Nevezik őket még *digitálisan művelteknek* is. Ez a generáció már teljes egészében az interneten szocializálódott, hiszen sosem éltek a múlt társa-

18 Tari, 2010

19 i.m.

20 Turóczy, 2015.

21 Tari, 2011



dalomtípusaiban, ahol nem játszott ilyen fontos szerepet a világháló és nem volt alapvető elvárás a különböző digitális kompetenciák mindennapi életben való használata. Ennek mentén a náluk idősebb generációkéhoz képest gondolkodásmódjuk is teljesen eltérő. Jellemzően rugalmasan kezelik a változásokat, ezzel párhuzamosan csekély hajlandóságot mutatnak a szigorú szabályok betartására.

Tanulási módszereik (és talán hajlandóságuk) is nagyban eltérnek az idősebb generációkétól. Szeretnek gyorsan, szinte azonnal a lehető legtöbb elérhető, téma szempontjából releváns információhoz hozzájutni. Ezzel párhuzamosan keresési stratégiák is megváltoztak. Míg az X és az Y generáció keresési stratégiáját a lineárisan felépített, egymást logikusan követő lépések jellemzik, a Z generáció ezzel ellentmondásban áll. Mivel rájuk a gyorsaság jellemző, így kijelenthetjük, hogy fontos szerepet kap náluk az asszociatív gondolkodás. Keresési stratégiáik a hálóba módszerhez hasonlóak; a megtalált releváns dokumentumok forrásai mentén haladva szereznek több és több információt, illetve a dokumentum olvasása közben felmerülő gondolatok segítségével jutnak újabb forrásokhoz.

Napjaink legfiatalabb generációja az *Alfa generáció*. A 2005 után születettek csoportja gyakorlatilag már a világháló részét képezi. Részben ezért is kapták a *csendes generáció* nevet. Ez arra utal, hogy nincs fokozott igényük a személyesen ápolandó társas kapcsolatokra, szociális életüket inkább interneten keresztül élik, ahol bármikor elhagyhatják a számukra kellemetlenné váló beszélgetéseket. Ugyan még fiatalok, a feléjük irányuló elvárások igen magasak. A vélemények szerint ők megváltoztathatják a munkaerőpiacot a végzettségeik mennyiségéből és minőségéből, nyelvtudásukból, technikai fejlettségükéből és hozzáértésükéből adódóan.

A 21. század egy másik kardinális kérdése a generációs szakadék megléte, illetve áthidalásának mikéntje. A fogalom a generációk közötti viselkedési és gondolkodási különbségekből adódik, amely egyfajta feszültséget szül az együtt élő és dolgozó generációk között.

A közoktatásban napjainkban egyszerre, akár mind a négy generáció (Baby Boom, X, Y, Z) tagjai jelen lehetnek, akik más-más nézeteket képviselnek; ez adódhat értékrendjeik, világnézetük és neveltetésük minőségéből is. Ezek nem ritkán komoly nézeteltérésekhez vezetnek a generációs szakadék két oldalán álló résztvevők között, sokszor tapintható feszültséget érzékelhetünk a tanár-diák viszonyban, ez pedig nagyban megnehezíti a közös munkát. A mindennapi tanulási és tanítási folyamatokat szinte teljességgel gátolja a generációk attitűdjeinek különbsége. A múlt századi oktatási módszereknek megfelelően oktató tanárok és a *digitális bennszülöttek*, a csendes generáció megváltozott tanulási igényei már nem ugyanazok, nehezen összeegyeztethetőek. A pedagógusok számos esetben ragaszkodnak az



általuk megtanult és begyakorolt módszerekhez, a továbbképzés pedig sokszor csak nyűg a számukra. Az információs társadalom velejáróját, az élethosszig tartó tanulást ilyen szempontból merőben elutasítják, pedig a pedagógus hivatás is azon foglalkozások közé tartozik, ahol ez elengedhetetlen volna.

A KOMPETENCIAFEJLESZTÉS 21. SZÁZADI MÓDSZEREKKEL A KÖZOKTATÁSBAN

A Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban NAT) meghatározza a köznevelés alapadatait, célja, hogy a diákok képessé váljanak az önálló tájékozódásra, véleményformálásra, illetve cselekvésre. Ezáltal már az alapidokumentum céljainak és feladatainak meghatározásakor egyértelműen körvonalazódik, hogy a közismereti oktatás elemeinek, tanegységeinek definiálása mellett az egyes kulcskompetenciák elsajátításának képességére is nagy hangsúlyt fektettek. A NAT részletesen bemutatja a fejlesztendő területeket, a kulcskompetenciákat és ezeknek az alapját adó rész-készségeket. A kulcskompetenciák meghatározása során két részletre különösen ügyeltek: a készségeknek köszönhetően a diákok gyorsan képesek legyen alkalmazkodni az őket körülvevő, modern világ változásaihoz, valamint, hogy a változások irányát és tartalmát cselekvően ők maguk is befolyásolni tudják. A NAT részletezi, hogy a közoktatásban elsajátított tudásnak értékállóan kell lennie, valamint maximálisan meg kell, hogy feleljen a modern kor igényeinek. A NAT kifejti, hogy több olyan készség létezik, amely valamennyi műveltségterületen fejlesztésre szorul. Ezeknek tartalmát, fejlesztési irányait és lehetőségeit ugyanakkor nem részletezi a NAT, és az egyes tantárgyak fejlesztési feladatainak szerkezeti elemeiként pedig csupán egy-két készség jelenik meg, ezáltal különösen nehézkessé válik az egyes készségek elsajátítására, fejlesztésére vonatkozó oktatási feladatok megtervezése és ellátása. A NAT-ban körvonalazott és fejlesztési területként megfogalmazott 21. századi készségek, képességek, kompetenciák vitathatatlanul egymásba fonódnak, részben fedik egymást. Ám nem részletezi a kompetenciák egymáshoz fűződő viszonyát, nem fejt ki, hogy az egyes rész-készségek fejlesztése melyik szomszédos képességre van hatással. Ez nagyban megnehezíti az egyes kompetenciák megalapozását és fejlesztését, hiszen a pedagógusok számára nem biztos, hogy ismertek az egyes készségek egymásra épülését tárgyaló legújabb elméletek, illetve abban sem kapnak segítséget, hogy az egyes tantárgyakba integráltan hogyan alapozzák meg, illetve fejlesszék a különböző képességeket. A NAT a legnagyobb hangsúlyt a kulcskompetenciákra helyezi, amelyek az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció, a matematikai, a természettudományos és technikai kompetencia,



a szociális és állampolgári ismeretek, a kezdeményezőképeség, az esztétikai-művészeti tudatosság, az önálló és hatékony tanulás képessége, valamint a digitális kompetencia. Elmondható, hogy a kilenc készségből hat nem nevezhető klasszikus kulcskompetenciának, hiszen az egy-egy tantárgyhoz kapcsolódó alapkészségeket fogja magában. Az egyes tantárgyakhoz, tantárgycsoportokhoz köthető alapkészségek mellett ugyanakkor megjelent három kompetencia, melyeknek elsajátítása valóban létfontosságú a 21. század világában való eligazodáshoz, amelyek közül kiemelkedik az önálló és hatékony tanulás képessége és a digitális kompetencia. A NAT definiálja valamennyi kulcskompetencia fogalmát, valamint részletezi az egyes rész-készségeket is. Ebből válik egyértelművé, hogy az önálló és hatékony tanulás képessége, valamint a digitális kompetencia szoros viszonyban állnak egymással, hiszen mindkét kulcskompetencia alapját az információk hatékony megszerzése adja. Ezáltal az információk kezelésével kapcsolatos készségek kitüntetett szerephez jutnak. Itt ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a 21. századi kompetenciák rendszerében kitüntetett helyen szerepel az információs műveltség, amely azokat a tudáselemeket tartalmazza, amelyek az információ megtalálására, elemzésére, szintetizálására vonatkoznak. Ennek ellenére a NAT még említés szintjén sem foglalkozik az információs műveltséggel, holott elsajátítása nélkülözhetetlen lenne, ugyanis hozzájárul a többi kulcskompetencia hatékonyabb megalapozásához és továbbfejlesztéséhez.²²

Az információs műveltség fejlesztése a közoktatásban

Az információs műveltség megalapozása elsősorban a közoktatás feladata. A NAT²³-ban ugyanakkor csupán érintőlegesen kerül elő az információs műveltség oktatásban betöltött szerepe, elsajátításának fontossága. Az információs műveltség megalapozása kapcsán azzal a kettősséggel találkozunk, hogy míg a digitális kor szülöttei szabadidejük nagy részét a számítógép előtt és a világhálón töltik, addig az iskolákban még nem beszélhetünk a technológiai újítások gyors ütemű és nagyarányú elterjedéséről. Az oktatás modernizálását célzó kezdeményezések sorát jól példázza az interaktív tábla megjelenése. Ám annak ellenére, hogy mára már a legtöbb iskola rendelkezik team- és projektmunkára is alkalmas eszközökkel, ezek kihasználtsága még mindig alacsony. A fiatalok autodidakta módon tesznek magukévá olyan készségeket, képességeket, kompetenciaelemeket, amelyeket később már nem csak szabadidejükben, hanem a tanulás megkönnyítése érdekében is elkezdenek alkalmazni.

²² Egervári, 2014. 61-83. o.

²³ Nemzeti alaptanterv In: Magyar Közlöny 2012. évi 66. sz. 10654 p. <http://www.magyarokozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/megtekintes> (2017. május 16.)



Az egyes tantárgyak esetében a NAT javaslatokat tesz az egyes kulcskompetenciák fejlesztése érdekében. Elsősorban a hatékony és önálló tanulási képesség, illetve a digitális kompetencia azon készségeleit vizsgáljuk, amelyekben felfedezhető az információs műveltség részegységei. Mindezzel arra próbálunk rávilágítani, hogy a kulcskompetenciaként definiált készségelemek fejlesztése a magyar közoktatási rendszerben nem egységes, komplex módon, hanem elaprózottan, egyes kitüntetett tantárgyakhoz kapcsolva valósulhatnak meg.

Az információkezeléssel kapcsolatos készségek elsajátítására az általános iskola felső tagozatában fordítják a legnagyobb hangsúlyt. Ugyanis ezen a négy évfolyamon kell a gyerekeknek már használniuk azokat az ismereteket, amelyekkel az alsó tagozaton ismerkedtek meg, ezzel párhuzamosan pedig meg kell alapozni azokat a speciálisabbnak mondható készségeket, amelye majd a középiskolában kapnak főszerepet.

Az általános iskola alsó tagozatú osztályaiban az egyes ismeretelemek tanári irányítás melletti elsajátítása a feladat, a könyvtári informatika fejlesztési területen a diákok megismerkednek a könyvtári rendszer alapjaival, a különböző dokumentumtípusokkal és információforrásokkal. A négy évfolyam alatt meg kell alapozni az önálló információkeresést és feladatvégzést, valamint megjelenik a biztonságos internethasználattal kapcsolatos ismeretek elsajátítása is, amely különösen izgalmas kérdés, hiszen az alsó tagozatban csupán 2-5% az informatika műveltségi terület százalékos aránya, amely során elsőként az informatika alapjainak átadása lenne a fő feladat. A felső tagozat során a diákok elmélyíthetik könyvtárral kapcsolatos ismereteiket, az egyes információforrások etikus felhasználása. A könyvtári ismeretekkel párhuzamosan a nyomtatott (szótár, lexikon, enciklopédia, kézikönyv) és elektronikus forrásokkal összefüggő tudást is el kell mélyíteni a felső tagozatban. Az internet is nagy hangsúlyt kap, hiszen a diákoknak ismerniük kell webes szolgáltatásokat, képesnek kell lenniük az általános keresőmotorok és portálok kezelésére, mindezeket a feladatokat pedig biztonságosan kell tudniuk elvégezni. Itt egy érdekes ellentét kerül elő a felső tagozatosok készségeivel összefüggésben, hiszen egyes tantárgyaknál még előírják, hogy a szövegalkotás alapjainak elsajátítása tanári irányítás mellett történik. Ám máshol ez a képesség már sokkal professzionálisabb szinten jelenik meg, mégpedig, hogy hagyományos vagy elektronikus publikálásra szánt dokumentumok megalkotására is készen kell állniuk a diákoknak. A két készségszint között óriási a különbség, a diákok így nem tudják megfelelően megalapozni, majd fejleszteni a különböző kompetenciáikat, hiszen a különböző órákon különféle ismeret és tudásszinteket várnak el tőlük. Ám a tantárgytól független, mégis egységes szinteken történő készségfejlesztés nagyban megkönnyítené a kompetenciák elsajátításának módját, ezáltal a diákok valamennyi óra keretében – a képességeiket illetően – azonos elvárásoknak kellene



megfelelniük. Az információszerzés és -felhasználás területén is hasonló megosztottságot figyelhetünk meg. Nincsenek egyértelműen megfogalmazva az információs műveltség egyes elemei, ugyanis azokat mindig másképp, más szövegkörnyezetben és megközelítésben vázolja, ezáltal a diákokban nem alakul ki az egységes kompetencia, amely az információ megtalálására, elemzésére és felhasználására irányul. A NAT során egy alkalommal sem kerül elő az információs műveltség első elemeként definiált információs igény felismerése, ennek tudatosítása ugyanakkor lényeges az iskoláskorúaknál, hiszen ennek nem csupán az oktatás, hanem a hétköznapi élet során is nagy jelentősége lesz. A középiskolásoknak elsősorban a már megszerzett készségek elmélyítése, tudatossá tétele lenne kulcsfontosságú. A NAT a következő elemeket tartalmazza, amelyek több ponton megint ellentmondanak egymásnak. Egy ilyen például az elektronikus könyvtárak és adatbázisok megismerése, ám a különböző elektronikus információforrásokból történő hatékony és céltudatos információszerzés, valamint az adatbázisokból való információszerzés módjainak megismerése már a felső tagozatosok készségeinek sorában helyet kapott. A készség szintek között ismét szakadék húzódik, hiszen, ha a diákok a felső tagozaton megtanulják az adatbázisokból való információszerzés módjait, akkor a középiskolában nem szükséges, hogy új információforrásként mutassák be ezeket. Amellett pedig nem célravezető, hogy az interneten egyetlen hiteles és ellenőrzött információt tartalmazó forrásokkal, így az adatbázisokkal és az elektronikus könyvtárakkal először a középiskolában találkozassanak a diákok. Egymás mellett jelenik meg az internet tudatos használata és az internetes adatgyűjtés módszereinek megismerése is, amely szintén logikai ellentétben állnak egymással. A középiskolában elsajátított ismeretek között szerepel még a szerzői jog, valamint a hivatkozásjegyzékek összeállításával kapcsolatos kérdések is, amelyeket nagyon fontos már ebben a korban átadni és tudatosítani a diákokban.²⁴

A gamifikáció lehetőségei a közoktatásban

A gamifikációs módszerek közoktatásba való nagyobb mértékű bevezetése formabontó előnyökkel rendelkezne, amelyek nagymértékben hozzájárulnának a fiatal generációk tanulásának megkönnyítéséhez.

A közoktatásban jelen lévő Z és Alfa generációs diákok információs igénye, ezzel párhuzamosan pedig információkeresési stratégiáik is megváltoztak. Fokozott mértékben vágnak az új információkra, a tudásra, ám azt nem a szigorú értelemben vett „tanulással” kívánják elérni, sokkal gyorsabb megoldás ugyanis „rákeresni az interneten”.

²⁴ Egervári, 2014. 61-83. o.



A generációk új igényeihez szorosan hozzátartoznak az IKT eszközök. Az információs és kommunikációs technológiák jelenléte az oktatásban, felhasználásuk a tanulásban és a tanításban hatékonyabbá tenné számukra a tananyag elsajátítását. Ám az iskolák, és legfőképpen a tanárok nincsenek felkészülve az új technikák alkalmazására. Egyes eszközök használatát macerásnak tartják, sokallják a plusz idő- és energiaráfordítást, amelyet a digitális eszközök igényelnének.²⁵ Az okostelefonokat és a tableteket merőben elutasítják túl sok funkciójuk miatt, a diavetítéshez elképzelhető, hogy nem értenek, így marad a frontális oktatás, a tankönyv elolvasása és a lényeg kiemelése, a lecke végén pedig a témazáró dolgozat. Ám ez a fajta tanítás, a múlt században kidolgozott oktatási módszerek a Z és Alfa generációk számára már nem alkalmasak.

Korábbi kutatásaink, amelyek az IKT eszközök közoktatásban való megjelenését vizsgálták, rávilágítottak arra, hogy hiába találhatóak meg az eszközök egy-egy oktatási intézményben, a tanulóknak pedig hiába van meg a hajlandóság azok használatára, tanáraik számtalanszor nem használják az azokban rejlő lehetőségeket, a gamifikáció tényétől elvonatkoztatva sem.

Korábbi kutatásaink igazolják, hogy három olyan IKT eszközzel beszélhetünk, amelyek az iskolák nagyrésztében megtalálhatóak. Ezek az interaktív tábla, a számítógép és a projektor. Ezek együttes alkalmazása nem jelent kihívást, viszont nagyban hozzájárulhatna ahhoz, hogy a vizualitásra fokozott igényt támasztó diákok számára a tanórák interaktívvá, érdekessé váljanak.

AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI A GAMIFIKÁCIÓ SEGÍTSÉGÉVEL – APPLIKÁCIÓK ELEMZÉSE

Az információs műveltség fejlesztése napjaink egyik kardinális kérdése. Az információs társadalom legfontosabb értéke mára az információ lett. Az internet elterjedésének köszönhetően az olvasók, az információk fogyasztói szerzőkké váltak, bárki tartalmat – információt – oszthat meg, így az évek során információs szmog kezdett körül venni bennünket. A mérhetetlen nagyságú információhalmazban való eligazodáshoz elengedhetetlen a kritikus gondolkodás, az információk relevanciájának felismerése és a forráskritika.

A gamifikáció módszerén keresztül könnyen fejleszthetők olyan kompetenciák, mint matematika, azaz a számolás készsége, az írás, az olvasás és a szövegértés, a

²⁵ A megállapítást egy korábbi kérdőíves kutatásunk során kapott válaszok alapján tehetjük.

logika vagy a gazdasági készségek, ám annak ellenére, hogy a NAT is foglalkozik ezekkel a területekkel, sokszor mégis megfélekedünk az információs műveltség és a kritikai gondolkodás fejlesztéséről, pedig ezek tanulható és tanítható készségek.

Az oktatójátékok, kvízzjátékok akaratlanul is azt az érzést keltik a játékosokban, hogy utánanézzenek, tanuljanak, információt keressenek. Ha egy kérdésre nem tudjuk a választ, de kíváncsiak vagyunk, kénytelenek vagyunk utánanézni, ezzel pedig felismertük, hogy információra van szükségünk, amely az információs műveltség egyik alappillére. A keresési stratégiák fejlődnek, a forráskritika szükségessége pedig fokozottan jelen van, általában ugyanis nem elég egyetlen forrást megtalálni, többre van szükség az információ – vélt – helyességének meghatározásához.

Számos, hazánkban is megvalósult kezdeményezéssel, ötlettel, lehetőséggel találkozhatunk magunk is, amely a gamifikációs oktatási módszerekre épülve teszi vagy teheti érdekesebbé a mindennapi tanulást és tanítást



1. ábra: Minecraft építészet. A kép forrása: <http://data.whicdn.com/images/174770815/large.jpg>

Remek példa erre a Nádori Gergely által 2015-ben publikált cikk, amely a méltán híres, napjainkban is közkedvelt Minecraft nevű játék oktatásba történő bevezetéséről szól. Egy magyar-történelem szakos tanárnő, Bognár Amália Minecraft-os tapasztalatai olvashatóak a cikkben²⁶, aki aktívan használta diákjaival a játékot, annak érdekében, hogy órái izgalmasabbak, az olvasmányok és a tananyag pedig érthetőbb legyen.

26 Nádori, 2015



Amellett, hogy cikkeket olvashatunk arról, miként használható a Minecraft többek között kémia (Molcraft²⁷), matematika, fizika²⁸ vagy idegennyelv órákon, Bognár Amália is kifejti, hogy az ő tantárgyait hogyan segíti. Történelemórán lehetőség van egy-egy méltán híres csatajelenet, egy helyszín, egy korszak felépítésére, míg irodalomórán az olvasmányok feldolgozására, a helyszín megalkotására és a cselekmény érthetőbbé tételéhez is felhasználható.

Senki nem gondol az *Angry Birds*-re oktatójátékként, pedig sokkal több lehetőség van benne, mint hinnénk. A fizikaórák monotonitását is képes lenne megszüntetni, ha a tananyag megfelelő részét ezzel a mindenki által ismert játékkal szemléltetnék a tanárok.

A diákok körében nagy népszerűségnek örvendő játékról sokan nem is gondolnák, mennyit tanulnak a különböző erők, a gyorsulás és a gravitáció kölcsönhatásáról, valamint a testekre gyakorolt hatásáról.



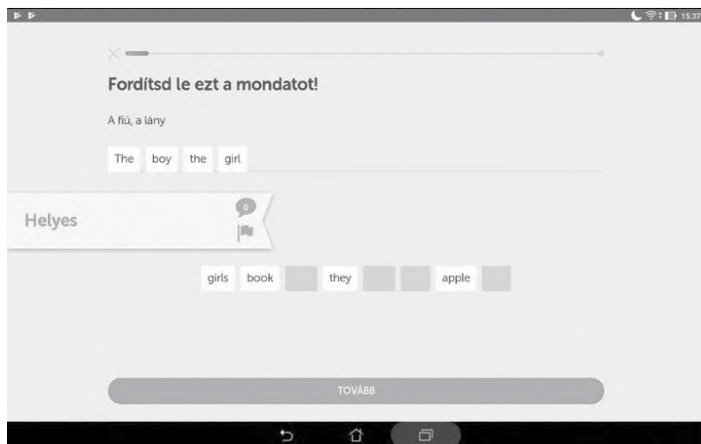
2. ábra: Az Angry Birds játékképe. A kép forrása: saját felhasználói fiókból

27 Nádori, 2015

28 Minecraft Physics, 2017.



Az egyik legnépszerűbb „oktatóalkalmazás” a *Duolingo*. Él a gamifikációban elengedhetetlen motiváció eszközeivel, hiszen a cél a nyelvtanuláson kívül a Lingotok, azaz pontok gyűjtése az egyes szintek megoldásával. Nagy előnye az idegennyelvi szókincs fejlesztése, egyszerű használata, könnyű kezelhetősége. Hátránya viszont, hogy a nyelvtant konkrét formában nem gyakoroltatja, ebből adódó egyszerűsége, valamint az, hogy a magyar nyelven beszélőknek kizárólag az angol társítható (más nyelv Duolingoval való (pl.: német, francia, svéd stb.) tanulásához kiváló angoltudás szükséges). A rendszer átültethető lenne a közoktatásba, akár a nyelvtanulás keretéből is kilépve. Pl. a történelemoktatás során az évszámok eseményhez való hozzákötése vagy irodalmi alkotások, korszakok és történelmi események egymáshoz való kapcsolása. Mindezek a kompetencia alapú oktatás által elvárt komplex tudás kialakítását segítenék.



3. ábra: A Duolingo játékképe. A kép forrása: saját felhasználói fiókból

Annak érdekében, hogy bizonyíthassam, a gamifikáció nem újkeletű dolog, be kell mutatnom a *Der erste Kaiser: Aufstieg des Reichs der Mitte*²⁹ című játékot, amely 2002-ben jelent meg a híres Városépítőjáték-sorozat³⁰ hatodik részeként. A játék lényege, hogy egy jól működő államot hozunk létre, házakat építünk és munkahelyeket teremtünk úgy, hogy közben a városunk lakóinak felmerülő igényeit is kielégítjük. Ha a lakosság elégedetlen, elköltözik a jobb élet reményében, sorsára hagyva addigi házáat, amely idővel az enyészet martaléka lesz.



4. ábra: A *Der Erste Kaiser* játékképe. A kép forrása: <http://www.pcgames.de/screenshots/original/2002/09/snap319.jpg> (2017. augusztus 2.)

Ahhoz, hogy egy jól működő államot alakíthassunk ki, alapos történelemtudásra van szükség. De nem elég csupán ismerni a nép szokásait, életkörülményeit, igényeit, a logikus gondolkodás is elengedhetetlen, hiszen az élethez vízre, tűzre, csatornára, házakra, ételre van szükség. A játék cselekménye valós történelmi adatokat dolgoz föl.

29 angolul: Emperor: The Rise of the Middle Kingdom

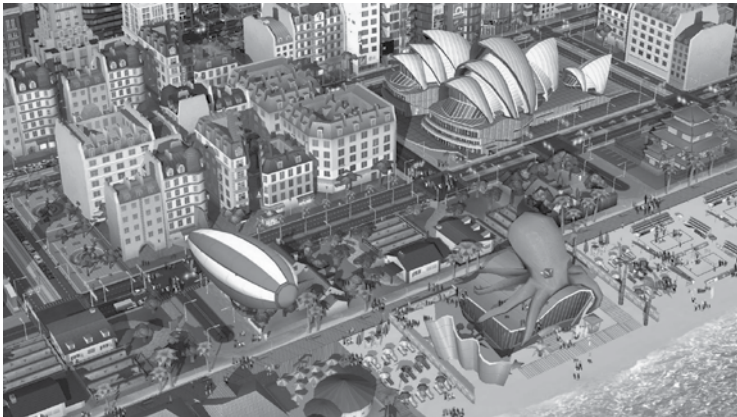
30 Városépítőjáték-sorozat.



A fent említett játék modernebb, ismertebb változata a *SimCity*, amelynek legújabb része 2013-ban jelent meg, népszerűsége pedig azóta is töretlen. A Der Erste Kaiserhez hasonlóan itt is egy jól működő város felépítése és működtetése, valamint a lakók igényeinek kielégítése a cél, akik azonban ahelyett, hogy elhagynák a várost, ötleteket adva segítenek annak felderítésében, hogy miért nem érzik jól magukat „nálunk”.

Ahhoz, hogy játékunk, ezáltal pedig városunk sikeres legyen, a logikus gondolkodás mellé némi gazdasági érzékre és tudatos döntésekre van szükség.

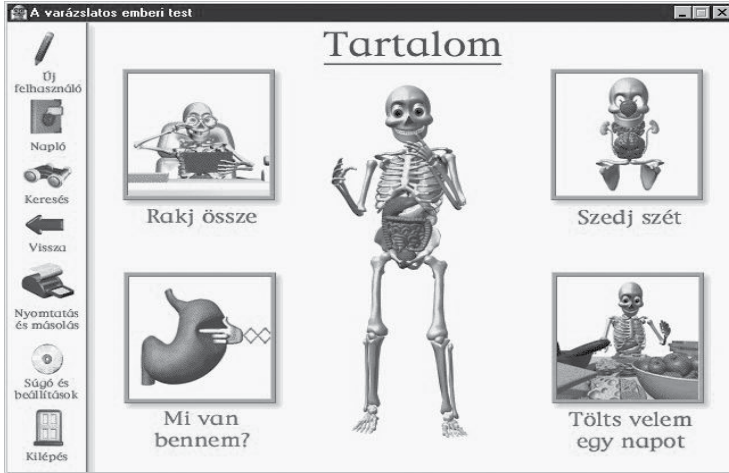
A játék okos eszközökre kifejlesztett változata a *SimCity BuildIt* nevet viseli, amely elérhető Android, iOS és Windows platformokra is.



5. ábra: A *SimCity BuildIt* játékképe. A kép forrása: <https://lh3.googleusercontent.com/6Vvm4k2czPhKxNUKHVd00hoz4sShdXnvFzQTDmKDvj875gUhvX4UmKht7Pv6i4NMUlc=h900> (2017. augusztus 2.)



A 2000-es évek elejének ikonikus PC játéka, amit minden, fiatalon túlságosan is kíváncsi mai huszonéves játszott: *A varázslatos ember test*. A játékban Át László, a csontváz kalauzolja a gyerekeket az emberi test tudnivalói között, akik így játszva tanulhatják meg a szervek és csontok elhelyezkedését, olykor mókás arcokat készítve belőlük vagy egy róluk szóló villámkvíz kérdéseire válaszolva.



6. ábra: *A varázslatos ember test* képernyőképe. A kép forrása: http://1.bp.blogspot.com/-twXtizBOfrg/T0lvbT1CUI/AAAAAAAAABwQ/GvQ_z5m72-o/s1600/noanamb04n62bem4uzy.jpg (2017. augusztus 2.)

A játék hatalmas segítséget nyújt(hat) a biológiaórák izgalmassá, érdekessé tételére. Noha manapság egy elavult program érzetét kelti, a modern operációs rendszereken pedig már csak nehézkesen fut, mégis remek szórakozást nyújt az érdeklődő, tanulni vágyó diákoknak.

A programról Szatmári Péter 2001-es blogbejegyzésében³¹ olvashatunk bővebben.

31 Szatmári, 2001



Remek példa az információs – és emellett az általános – műveltség fejlesztésére a *Honfoglaló* nevű internetes játék, amely napjainkban már családi társasjáték formájában is elérhető. A játék internetes változatának felépítése és működése az évek során sokat változott, ám az alapkoncepció ugyanaz maradt. A játék összetett, több készség fejlesztésére hat egyszerre, ahogy a mottója is mutatja: „*Stratégia. Tudás. Szórakozás.*”. A cél: Magyarország elfoglalása, vagy az ellenfelek legyőzése minél több helyes válasz adásával, azaz minél több pont gyűjtésével.

A gamifikáció alappilléreinek teljes egészében eleget téve működik, azonnal visszacsatolást kapunk ugyanis mind a sikerekről, mind a bukásokról, illetve motivációkat¹ is ad számunkra, akár a játékról, akár az egyéni teljesítményről beszélünk. Ha egy kérdés újra és újra előfordul, az nem csak a memória fejlesztésére szolgál, hanem az információszerezés igényét² is felébreszti.



7. ábra: A *Honfoglaló* játékképe. A kép forrása: saját (<https://honfoglaló.hu/?> 2017. augusztus 4.)

A játék fejlesztői gondoltak a fiatal generációk igényeinek kielégítésére is, amikor web 2.0-s módszereket kezdtek bevezetni. A felhasználók mellett, hogy chatelhetnek egymással, érzelmeik kifejezésére emojikat is küldhetnek játék közben. Emellett pedig kérdéseket is beküldhetnek, illetve javíthatják a hibás válaszokat.

1 Motiváció lehet a játékban az ország elfoglalása, az ellenfél területeinek meghódítása, egyéni teljesítményünket pedig a minifeladatokkal fokozzák; pl.: mind a 19 megye címerének megszerzése.

2 Pl.: egy-egy évszám, történes, mitológiai alak történetének részletesebb megismerésére.



Napjaink kommunikációjában egyre nagyobb és nagyobb szerepet játszanak a közösségi média felületei. Előszeretettel gondolunk Facebook vagy LinkedIn profilkat, órákat töltünk a Facebook-hírfolyam olvasgatásával. Remek felismerés volt Vajda Éva, a budapesti Madách Imre Gimnázium tanárának Facebookos ötlete. Diákjai azt a feladatot kapták, hogy készítsenek Facebook profilt már elhunyt, ikonikus szerzőknek. Így született meg Petfői Sándor, Szendrey Júlia, Prielle Kornélia, Arany János, Vörösmarty Mihály és Kölcsey Ferenc profilja.

A közösségi média ily módú oktatásba való bevonása érinti a gamifikáció módszerének jellemzőit. A diákok számára – akik kénytelenek voltak komoly kutatómunkát végezni és számos szakirodalmat olvasni a feladat hiteles megoldása érdekében – nagy jutalmat jelentett a megszokott pontgyűjtés helyett a „likevadászat” és a követők, ismerősök gyűjtése, hiszen publikus profilokról beszélünk.

A közösségi média használata során folyamatosak voltak a sikerélményeik a feladatok megoldása közben, így a gamifikáció által megfogalmazott „visszacsatolási igény” is teljesült.

Sajnálatos módon már csak a két ikonikus hölgyalak, Szendrey Júlia³ és Prielle Kornélia⁴ profilja érhető el, de a forrásjegyzékbe helyezett linkeken látható néhány „bejegyzés”, amely a diákok feladatmegoldása közben született.

ÖSSZEGZÉS

A közoktatásnak egyik alapfeladata, hogy a tanuláshoz és munkához szükséges készségeket megalapozza és fejlessze. Ehhez nélkülözhetetlen folyamatosan figyelemmel kísérni a legújabb kompetenciákat valamint tanítási, tanulási módszereket. A pedagógusok óriási feladattal állnak szemben, amikor a tantárgyi ismeretelemek mellett az egyes kulcskompetenciák fejlesztésére, az adott generáció tanulási elvárásaira, valamint a legdivatosabb pedagógiai metódusokra is figyelmet kell fordítaniuk. Ám minél több a feladat, annál kevesebb energiát tudnak a részletekre szánni, így például új módszereket beemelni a mindennapi tanításba vagy az ismeretelemek mellett kompetenciát fejleszteni. A gamifikáció segítségével több ismeretelem és kompetencia – így az információs műveltség – is fejleszthető egy időben, szinte észrevétlenül. Ezért fontos mindinkább szélesebb körben népszerűsíteni ezt az oktatási módszert, hiszen ez lehet a legalkalmasabb a Z és az Alfa generáció

3 Szendrey Júlia Facebook profilja: <https://www.facebook.com/julia.szendrey.3> (2017. augusztus 2.)

4 Prielle Kornélia Facebook profilja: <https://www.facebook.com/kornelia.prielle> (2017. augusztus 2.)



fejlesztésére. Emellett szükséges lenne az információs műveltséget a NAT-ban is a kulcskompetenciák közé emelni, hiszen ennek elsajátításával a diákok számára a többi készség is könnyebben elsajátítható és fejleszthető lenne.

FORRÁSOK

American Library Association Presidential Committee on Information Literacy (1989): Final Report. Chicago, American Library Association

Byerly, Greg – Brodie, Carolyn (1999): Information literacy skills models: defining the choices. In: Stripling, Barbara (ed.): Learning and libraries in an information age: principles and practice. Englewood, Libraries Unlimited 54-82. p.

Cyber-gyerekeké is a Sziget (2012). http://24.hu/élet-stilus/2010/08/09/cyber_gyerekeke_is_sziget/ (2017. augusztus 4.)

Egervári Dóra (2014): Az információs műveltség megjelenése a magyarországi köz-, felső- és felnőttoktatás területén hatályos alapdokumentumokban. In: Fodorné Tóth Krisztina, Németh Balázs (szerk.): A felnőttek tanulását érintő változó szakmai és szakpolitikai felfogások a társadalmi, gazdasági és kulturális kontextusok terében: Tudományos tanácskozás a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából. Pécs:Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, 61-83. p.

Facebook profilt készítettek Petőfinek. <http://www.szeretlekmagyarorszag.hu/jeloldbe-arany-janost-a-facebookon/> (2017. augusztus 2.)

Hamari, Juho; Koivisto Jonna; Sarsa, Harri: Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=6758978> (2017. július 25.)

McKenzie, Jamie: Filling the Tool Box: Classroom Strategies to Engender Student Questioning. <http://fromnowon.org/toolbox.html#Class> (2016.december 29.)

Nádori Gergely: Minecraft a tanításban. <http://tanarblog.hu/cikk/minecraft-a-tanitasban> (2017. augusztus 2.)

Nemzeti Alaptanterv (2012) https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2017. július 11.)

Rab Árpád: A digitális kultúra hatása az emberi viselkedésre a gamifikáció példáján keresztül. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/916/1/Rab_Arpad.pdf (2017. július 11.)

Szalmári Péter: A varázslatos emberi test. <http://www.szpeti.hu/2001/11/21/a-varazslatos-emberi-test/> (2017. augusztus 2.)

Tari Annamária (2010): Y generáció. Budapest: Jaffa Kiadó



Tari Annamária (2011): Z generáció: Budapest: Tericum

Turóczy Árpád: A generációk. 2015. <http://turoczy.blogspot.hu/2015/05/a-generaciok.html> (2017. augusztus 9.)

Varga Katalin (szerk.) (2008): A 21. század műveltsége. E-könyv az információs műveltségről. Pécs, PTE FEEK Könyvtártudományi Intézet, <http://mek.oszk.hu/06300/06355/html/> (2017. május 27.)

Városépítőjáték-sorozat. <http://wikivisually.com/lang-hu/wiki/V%C3%A1ros%C3%A9p%C3%ADt%C5%91j%C3%A1t%C3%A9k-sorozat> (2017. augusztus 2.)



HORVÁTH ÁGNES: A KÖZÖSSÉGSZERVEZÉS ALAPSZAK, MINT AZ IFJÚSÁGSEGÍTŐ KÉPZÉS UTÓDA

Az ifjúsági szakma és az ifjúság körében az oktatáson kívül végzett tevékenységek társadalmi elismertsége szempontjából igen fontos lépés volt, amikor felmerült a lehetősége annak, hogy Magyarországon is legyen külön felsőfokú képzés az ifjúsági szakemberek számára. Első lépésként ez szakirányú továbbképzésként valósult meg Pécsen, diplomával rendelkező, elsősorban ifjúságüggyel foglalkozó, az államigazgatásban, a szociális és a civil szektorban dolgozó munkatársaknak (ifjúsági szakértő képzés a Pécsi Tudományegyetemen). Ezzel párhuzamosan azonban már az 1990-es évek végén elkezdődött a gondolkodás az önálló, érettségire épülő ifjúságsegítő szak létesítéséről.

AZ IFJÚSÁGI MUNKÁRA FELKÉSZÍTŐ KÉPZÉSEK TARTALMI ÁTTEKINTÉSE

1999-ben az Ifjúsági és Sportminisztérium foglalkozott először önállóan, az ifjúsági szakterület kormányzati irányításával, koordinálásával. Ekkor fogalmazódott meg először Magyarországon az ifjúsági munka tartalma, feladata, az ifjúsági munkát végzők professzionális felkészítésének és elismerésének igénye. 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 7/2002. (V. 25.) ISM – OM együttes rendelet, amely tartalmazta az ifjúságsegítő szak szakmai és vizsgakövetelményeit, valamint meghatározta a szakképesítéssel betölthető foglalkozásokat (FEOR)⁵: 3419 - egyéb pedagógusok, 3713 kulturális szervező munkatárs, 3715 szociális, gyermek- és ifjúságvédelmi ügyintéző. A FEOR besorolások alapján már itt is világosan értelmezhető a képzés hármaskötődése a pedagógiai, a kulturális, illetve a szociális tudományterületekhez. E jogszabály alapján 2003-ban indult el, majd a következő években egyre több felsőoktatási intézmény (elsősorban óvó- és tanítóképzéssel, foglalkozó egyetemi/főiskolai karok), és középiskola indított ifjúságsegítő képzést.

A szakmai vizsgakövetelmények meghatározták a munkaterületet, amelynek leírása a későbbi dokumentumokban is visszatérő alapelemeket tartalmaz: „Az ifjúságsegítő alapvető feladata a fiatalok szociális és kulturális módszerekkel történő

5 Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere (Központi Statisztikai Hivatal)



aktivizálása, érdekvédelme, a helyi társadalom és a helyi közösségek támogatása. A szubkulturális csoportok közötti kapcsolatépítés és –tartás, 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 akkreditált felsőfokú Ifjúságsegítő szakképzés regionális és országos, szociális-, kulturális- és civil szervezetek adminisztratív és szervező munkaköreire készíti fel a képzésben résztvevőket. A képzés célja olyan szakemberek képzése, akik — a tágran értelmezett kultúra eredményeinek birtokában — felkészültek az összeurópai értékek közvetítésére, az ifjúság érdekeinek, szervezeteinek képviselőire, érzékenyek és fogékonyak az ifjúsági szubkultúra (társadalmi, szociális, kulturális) problémái iránt, képzetek ezen problémák szociokulturális megoldására, a korosztályos közösségek fejlesztésére.” [3] Ez a szöveg ugyan nem tartalmaz direkt pedagógiai vonatkozásokat, a szakmai vizsga tantárgyai között azonban szerepel az általános pedagógia és didaktika, valamint az andragógia is.

Az írásbeli vizsga tantárgyai:

- Magyarország a XX. században;
- Állampolgári ismeretek;
- Jogi ismeretek;
- Egészségfejlesztési alapismeretek;
- Drogprevenciós alapismeretek;
- Andragógia;
- Általános pedagógia és didaktika;
- Munkavállalási ismeretek, irodai ügyvitel és oktatásszervezés.

A szóbeli vizsga két kérdést tartalmazó komplex tételait az alábbi tantárgyakból kellett összeállítani, itt szerepeltek a szűkebben vett ifjúságszakmai tantárgyak:

- Ifjúságpszichológia;
- Kommunikáció;
- Pszichológia;
- Az ifjúsági tanácsadás módszertana;
- Az ifjúsági csoport szerveződése, kultúrákövetítés;
- Szociokulturális animáció;
- Ifjúságpolitika;
- Választott specializáció.

A frissen bevezetett képzés tapasztalatait még alig összegezték, amikor beindult



a felsőoktatást és a szakképzést egyaránt korszerűsíteni 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 felsőfokú 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 OKJ (1/2006 (II.17) OM rendelet) alapján a szakképzési struktúra szellemében alakult át az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés képzési szerkezete is (a szakképesítés azonosító száma: 55 762 01 0000 00 00). A moduláris rendszerű, kompetencia-alapú, valamint az elvégzendő feladatokra fókuszáló szakmai és vizsgakövetelmények (15/2008. (VIII. 13.) SZMM rendelet, illetve 18/2009. (IX. 10.) SZMM rendelet) megfeleltek a nemzetközi trendet követő szakképzés-politikai elvárásoknak. [4] Az új dokumentumok a következő FEOR besorolást tartalmazzák: 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. Bár a képzés nemzetközi azonosító száma (762) egyértelműen a szociális vonatkozásra utal, ehhez képest komoly ellentmondás, hogy első helyen az egyéb pedagógusok FEOR besorolást jelentette meg.

A moduláris jellegű szakképzések szakmai és vizsgakövetelményei kidolgozásának első lépése az úgynevezett feladatprofil meghatározása volt. [5] Ez nem más, mint egy olyan strukturált lista, amelyben feladatokra, feladat elemekre, sőt műveletekre bontva szerepel az adott szakma gyakorlásánál előforduló munkafolyamat valamennyi egysége. A szakmai ismeretek tekintetében – vezérfonalként tekintve a szakma képviselője által ellátandó feladatokat – tudományterületenként kellett meghatározni a konkrét ismeretanyagot, figyelembe véve mind a közös modul (szociális támogató), mind az ifjúságsegítő képzés szakma-specifikus ismeretanyagát, utalva a rokon területekre (pl. közművelődési szakember vagy családpedagógiai mentor). Az ifjúságsegítő szakképzéshez ajánlott központi program is készült (a Magyar Közlöny 2008/133. szám (IX. 12.) Hivatalos értesítő 6268 oldalán a 2008/37. számában közleményként, jóváhagyási szám: 14430-2/2008) [6], amelyben az ismeretek végül a következő tantárgyi struktúrát alkották:

- Jogi, szociálpolitikai és etikai ismeretek;
- Társadalomismeret;
- Pszichológiai ismeretek;



- Kommunikáció;
- Informatika;
- Pedagógia, pályaorientáció, foglalkoztatás;
- Bűnmegelőzési és drogrevenüciós ismeretek;
- Adminisztráció és dokumentáció;
- Egyéni és közösségi fejlesztés;
- Az ifjúságsegítés módszertana;
- Idegen nyelvi kommunikáció;
- Közösségfejlesztés;
- Társadalmi részvétel.

E struktúrában már egyértelműen látszik a társadalomtudományi, azon belül is a szociális orientáció, míg a bölcsészettudományi (pedagógiai, de leginkább a köz-művelődési) vonatkozások csak közvetett formában jelennek meg (Horváth, 2008).

A szakmai vizsga általános követelményeit – talán felesleges hangsúlyozni, hogy az összes szakképzésre általánosan jellemző módon – képzési modulonként és vizsgarészenként határozták meg.

A szociális segítés alapfeladatai című modulhoz rendelt vizsgafeladatok:

- Esetleírás elemzése az egyén társadalmi, pszichológiai és szociálpszichológiai meghatározottságáról (írásbeli);
- Az előzetesen elkészített életútinterjú megvédése (szóbeli);
- A családtámogatások jogi kereteinek ismertetése (szóbeli).

Ez a vizsgarész úgy tekinthető, mint egy alapvizsga a tényleges szakmai ismeretek elsajátításához, az ifjúsági munka szociológiai, szociálpolitikai megalapozása, amely az adott esetben értelemszerűen az ifjúságra, mint célcsoportra vonatkozatható. Az alapfeladatokat rögzítő modult követően már nagyobb szabadsággal lehetett és kellett kigondolni a modulokhoz társítható vizsgafeladatokat. A szakmai és vizsgakövetelményekben itt a következők szerepeltek:

Az ifjúságsegítő információs, tájékoztató és tanácsadói feladatai című modulhoz rendelt vizsgafeladat: adott esetleírás alapján a vonatkozó információk összegyűjtése, rendszerezése, a tájékoztatás és tanácsadás módjának és tartalmának meghatározása (írásbeli).

Adminisztrációs és dokumentációs feladatok: adott ifjúságpolitikai témához kapcsolódó dokumentum és adatbázis készítése (írásbeli).



Egyéni fejlesztés és segítő támogatás: eseteírás alapján személyre szabott fejlesztési és támogatási stratégia kidolgozása (írásbeli).

Ifjúsági szolgáltatások és kapcsolatok

- Adott ifjúsági szolgáltatás komplex megvalósításának leírása;
- Indirekt segítő beszélgetés kezdeményezése és dokumentálása (gyakorlat),

A társadalmi kohézió erősítése, közösségfejlesztés (szakdolgozat védeése prezentációval).

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 a korábbinál kevesebb vizsgafeladat megoldásával teljesíthették a követelményeket, csökkentve a vizsgáztatás időtartamát is.

2013-tól az OKJ átalakítása miatt felsőfokú szakképzés már nem indulhatott, így a képző intézmények – a 2012 őszén kiadott képzési és kimeneti követelmények alapján – a felsőoktatási szakképzések sorába illetve indíthatták az ifjúságsegítő asszisztens képzést. A tudományági besorolás és a teljes strukturális átalakulás komoly nehézségeket okozott a képző intézményekben, ráadásul az akkreditációs követelmények sem voltak egyértelműek. (Horváth, 2011)

A 39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet alapján az ifjúságsegítő képzés a szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés egyik szakirányaként indítható. A befogadó szakokhoz való illeszkedés komoly problémákat vetett fel elsősorban a pedagógusképzésben érintett képző intézmények számára (a képzés pedagógiai-szociális és andragógiai (művelődésszervező) irányultsága miatt), így a felsőoktatási szakképzésben megszerezhető kreditek beszámítása több területen és képző intézményben csak erős kompromisszumok révén volt megoldható:

Képzési terület: társadalomtudomány;

- ifjúságsegítő szakirányon további képzési terület: pedagógusképzés, bölcsészettudomány

Képzési ág: szociális;

- ifjúságsegítő szakirányon további képzési ág: óvodapedagógus, tanító; pedagógia és pszichológia
- Besorolási alapképzési szak: szociális munka, szociálpedagógia;
- ifjúságsegítő szakirányon további besorolási szak: óvodapedagógus, tanító; andragógia, pedagógia



A felsőoktatási szakképzettséggel legjellemzőbben betölthető FEOR szerinti munkakör(ök): 2499 Egyéb szakképzett oktató, nevelő, 3410 Oktatási asszisztens, 3511 Szociális segítő, 3515 Ifjúságsegítő, 3719 Egyéb művészeti és kulturális foglalkozású, 3910 Egyéb ügyintéző. Ez az első (és mindeddig az utolsó) képzési dokumentum, ahol az ifjúságsegítő mint önálló foglalkozás megjelenik, a többi megnevezett foglalkozás pedig a társadalomtudomány mellett világosan utal a pedagógiai és a bölcsészettudományi (kulturális) vonatkozásokra.

Érdeemes egymás mellett is megjeleníteni a FEOR besorolásokat:

Ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés (OKJ – 2002)	Ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés (OKJ-2006)	Szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés
3419 Egyéb pedagógusok, 3713 Kulturális szervező munkatárs, 3715 Szociális, gyermek- és ifjúságvédelmi ügyintéző	3315 Szociális és gyermekvédelmi ügyintéző, 3311 Szociális asszisztens, 3412 Gyermek- és ifjúsági felügyelő, 3713 Kulturális szervező munkatárs, 3719 Egyéb kulturális foglalkozások	2499 Egyéb szakképzett oktató, nevelő, 3410 Oktatási asszisztens, 3511 Szociális segítő, 3515 Ifjúságsegítő ² , 3719 Egyéb művészeti és kulturális foglalkozású, 3910 Egyéb ügyintéző

2. táblázat. A képzés FEOR besorolásának változásai

A pedagógiai, szociális és kulturális foglalkoztatási orientáció mindhárom képzés esetében kirajzolódik, azonban ezek a foglalkozási besorolások nem jelentek meg az ágazati jogszabályok végrehajtási rendeleteiben, így valójában nem segítettek elő a végzettek foglalkoztatását. Pedig a fiatalok társadalmi szerepvállalását meghatározó szocializációs közegek mindegyikében szükség lenne a fiatalokkal professzionális szinten foglalkozó ifjúságsegítőkre (Nagy-Trencsényi, 2012).

A felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeiben már nem jelennek meg konkrét tantárgyak, csak a szakképzettség megszerzéséhez szükséges kompetenciák, ahol a korábban már említett tartalmi elemek szintén megtalálhatók. Fontos újdonság volt viszont a valamennyi szakképzésben kötelezően szerepeltetett munkaerőpiaci ismeretek, kommunikáció, információ-feldolgozási ismeretek és szakmai idegen nyelv megjelöltetése (12 kredit értékben). Mivel a képzési és kimeneti követelmények nem határoztak meg konkrét tantárgyakat, szakmai vizsga-követelményeket, továbbá hiányoztak a központi programok és vizsgafeladatok,

⁶ 2011-ben jelent meg az új FEOR besorolási rendszer, amely már tartalmazta az ifjúságsegítő foglalkozást



a képző intézmények korábban nem tapasztalt önállósággal alakíthatták a képzési programjukat. A képzési terület(ek) szerinti közös modul 21 kredit értékű meghatározása azonban már egyértelműen utal a tudományági hovatartozásra, ráadásul ebből az adott képzési ág szerinti közös modul 6 kredit, ami – a különböző képzési ághoz tartozó befogadó szakok miatt – meglehetősen változatossá teszi az egyes képző intézményekben kidolgozott képzési programokat.

A szociális és ifjúsági munka felsőoktatási szakképzés 2016-ban indult utoljára, így a képzés szakmai tapasztalatait kellő számú végzett évfolyam hiányában nem lehet, sőt már nem is érdemes összegezni. Az ifjúsági szakma és a képző intézmények viszont várakozással tekintenek a Közösségszervező alapszak (BA) ifjúsági közösségszervező szakiránya felé, amelynek indítására 2017 szeptemberében kerülhet sor először.

KÖZÖSSÉGSZERVEZÉS ALAPSZAK – IFJÚSÁGI KÖZÖSSÉGSZERVEZÉS SZAKIRÁNY

A 2016 augusztusában megjelent képzési és kimeneti követelmények a bölcsészettudomány területére sorolták be a szakot, tehát visszairányították a kiindulóponthoz, a hajdanvolt andragógia / művelődésszervező szak területére. Talán nem érdektelen megjegyezni, hogy a közösségszervező szak szakképzési területek egységes osztályozási rendszere szerinti tanulmányi területi besorolása: 312, azaz Szociológia- és kulturális tanulmányok, tehát a korábban sokszor emlegetett hármas kötődésből hiányzik a pedagógiai vonatkozás. Ugyanakkor a képzési és kimeneti követelményekben felsorolt kompetenciák jórészt tartalmazzák a korábbi képzési programokban szereplő ifjúságsszakmai feladatok megfelelő ellátásához kapcsolódó ismereteket és képességeket. Ez nagyrészt annak köszönhető, hogy az Emberi Erőforrások Minisztériuma akkor Ifjúsági Főosztálya által koordinált, az ifjúságsegítő képzést folytató intézmények szakfelelőseit tömörítő műhely (röviden IS Műhely) és a közösségszervezés szak képzési és kimeneti követelményeit kidolgozó szakmai kollégium között időben megkezdődtek az egyeztető tárgyalások.

- Az ifjúsági közösségszervezés szakirányon megfogalmazott szakmai kompetenciák jelentős mértékben megjelenítik „Az ifjúságsegítő képzés interprofesszionális fejlesztése” című pályázat⁷, című projekt egyik legfontosabb

⁷ TÁMOP-5.4.4-09/2-C-2009-0002, a konzorcium tagjai: Kecskeméti Főiskola, Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat, Magyar Pedagógiai Társaság)



eredményét, az ifjúságsegítő képzés kompetencia-hálójának főbb elemeit.

- A közösségszervezés alapképzési szak (BA) három szakirányon kínál képzési lehetőséget: kulturális közösségszervezés, ifjúsági közösségszervezés és a humánfejlesztés területén. A képzőhelyek önállóan is indíthatják az egyes szakirányokat, a végzettség az egyes szakirányoknak megfelelő megnevezést kap, például ifjúsági közösségszervező.

Közösségszervezés alapképzési szak képzési és kimeneti követelményeiben megfogalmazott képzési cél:⁸

„Az alapképzési szak célja kulturális, humán, közösségi alapú társadalom- és gazdaságszervező munkát végző szakemberek képzése, akik el tudják látni művelődési, egyházi, civil, vállalkozói és nonprofit szervezetek, állami vagy önkormányzati intézmények, integrált, többfunkciós szervezetek, intézmények működtetését, kárpótlási 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 szinterein közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori, koordinátori munkakörököt, 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.”

A közösségszervezés alapképzési szak céljának megfogalmazása világosan utal a társadalmi (állami) feladatellátás intézményrendszerére, az ebben közreműködő szervezetekre, ezen intézmények és szervezetek működtetésére. A tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori, koordinátori munkakörök megnevezése konkrét foglalkoztatási szempontokra utal, ugyanakkor a felsorolásban szereplő tevékenységek jórészt nem tükrözik a bölcsészettudományi orientációt. Ugyanakkor a szakon belül önálló végzettséget és szakképzettséget adó szakirányok – azon túl, hogy a másik két elemzett szaktól alapvetően elkülönítik a közösségszervezés szakot – három különböző szakterületre vonatkozóan határozzák meg a szakot végző szakemberek tevékenységét.

8 1. melléklet a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelethez, 125. p.



Talán nem érdektelen összevetni a tervezett, de meg nem valósult Ifjúságsegítő BA alapszak és a közösségszervezés alapszak képzési és kimeneti követelményeit a tartalmi elemek különbségeinek feltérképezésére⁹:

Ifjúságsegítő BA (tervezett)	Közösségszervezés
<p>Pedagógiai, pszichológiai alapozó ismeretek: 12-16 kredit</p> <p>Neveléstudomány – neveléstörténet, tanulási stratégiák, pedagógiai értékelés, bevezetés a pszichológiába, fejlődéslélektan, önismeret</p> <p>Társadalomtudományi, jogi- és közigazgatási, közgazdaság-tudományi, ifjúságsszakmai alapozó ismeretek: 12-16 kredit</p> <p>jogi és közigazgatási ismeretek, kommunikáció, szociológia, gazdasági alapismeretek, politológia, információ feldolgozási alapismeretek</p> <p>Szakmai törzsanyag kötelező ismeretkörei: 78-86 kredit</p> <p>Ifjúságszociológia, család-szociológia, szociálpolitika, szociálpszichológia, andragógia, nemformális tanulás, ifjúságpolitika, helyi/önkormányzati ifjúsági munka, személyes ifjúságsegítés, ifjúsági projekt- és szervezetenedzsmen, ifjúsági közösségfejlesztés, szociokulturális animáció, ifjúsági közművelődés, ifjúsági részvétel/érdekérvényesítés, konfliktuskezelés, szakmai etika, ifjúsági egészségfejlesztés/önfejlesztés (egyéni autonómia), jövőtervezés/ karriertervezés, társadalmi sokféleség – interkulturalitás, emberi jogok- gyermeki jogok, prevenció (drog-prevenció, bűnmegelőzés), civil szervezetek, pályázatírás, európai ifjúsági munka.</p>	<p>Általános kompetenciákat fejlesztő bölcsészettudományi és társadalomtudományi ismeretek (filozófiatörténet, társadalmi ismeretek, nyelv-tudomány, irodalomtudomány, kommunikáció, informatika, könyvtárismeret) 11-23 kredit;</p> <ul style="list-style-type: none"> - művelődéstudomány- és történet, közművelődés 23-34 kredit; - közösségi fejlesztés 17-29 kredit; - kultúrák közvetítés és ifjúsági kultúra 17-29 kredit; - ifjúsági- és humánfejlesztés, felnőttképzés 17-29 kredit. - a választott szakirány szerinti speciális ismeretek legfeljebb 50 kredit. <p>A szakirányok tudományágai, szakterületei és azok kreditaránya:</p> <p>a) kulturális közösségszervezés szakirány:</p> <ul style="list-style-type: none"> - közművelődés és kultúrák közvetítés 22-28 kredit, - közösségi fejlesztés 22-28 kredit; <p>b) ifjúsági közösségszervezés szakirány:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ifjúsági munka 22-28 kredit, - ifjúságsegítés és közösségi nevelés 22-28 kredit; <p>c) humánfejlesztés szakirány:</p> <ul style="list-style-type: none"> - felnőttképzés 22-28 kredit, - humán fejlesztés 22-28 kredit.

⁹ A táblázatban szereplő ismeretkörök részletezésében megmutatózó különbség abból adódik, hogy a tervezett ifjúságsegítő alapszak képzési és kimeneti követelményeinek megfogalmazása a korábbi, az ismeretkörökre koncentrált jogszabályi előírást követi, míg a közösségszervezés alapszak esetében az új, kimeneti kompetenciákra épülő gondolkodás érvényesül.



3. táblázat. Képzési és kimeneti követelmények összevetése (forrás: saját szerkesztés)

A táblázat alapján világosan megmutatkozik, hogy az ifjúságsegítő szak esetében egy generációs gondolkodásmód érvényesül, ahol az ifjúsági munkához kapcsolódó tantárgyak részletes felsorolása található meg, ezzel szemben a közösségszervezés alapszak esetében csak a főbb, tantárgyakba is csoportosítható tartalmi elemek szerepelnek. Az alapozó ismeretkörök esetében sok átfedés található az egyes szakok között, bár a bölcsészettudományhoz sorolt közösségszervezés alapszaknál hangsúlyosan szerepel az általános bölcsész tárgyak felsorolása. Mivel az alapszakokra vonatkozóan nem állnak rendelkezésre bevezetett és kipróbált tantervek (az ifjúságsegítő szak esetében ez nem is készült, a közösségszervezés szak esetében 2017 szeptemberétől vezetik be a fent idézett képzési és kimeneti követelmények alapján készülő tanterveket), így a táblázatban szereplő ismeretkörök konkrét, tantárgyi megjelenését még nem áll módunkban elemezni.

A különböző szemléletmód alapján készült képzési és kimeneti követelmények, a felsorolásban szereplő tartalmak és a hozzájuk rendelt kreditszámok csak erős fenntartásokkal hasonlíthatók össze, annak ellenére, hogy a tervezett ifjúságsegítő szak és a megvalósult közösségszervező alapszak egyaránt 6 féléves képzés 180 kredittel, kiegyensúlyozott elméleti és gyakorlat aránnyal (50-50%).

A konkrét ismeretkörökre vonatkozó előírások a képzési és kimeneti követelményekben – a különböző szempontrendszernek megfelelően – eltérő részletességgel jelennek meg, ugyanakkor egyértelműen utalnak bizonyos tantárgyakra, tantárgyi modulokra. A tervezett és elvetett ifjúságsegítő alapszak esetében az alapozó ismeretkörök azonos kreditszámokkal tartalmazzák a pedagógia-pszichológia, illetve a társadalomtudományi ismeretköröket (utóbbiakhoz csatolva a közgazdasági, jogi és információ-feldolgozási területeket), a szakmai törzsanyag (a korábbi képzési és kimeneti követelményekben szereplő terminológia) pedig lényegében az ifjúsági szakmához közvetlenül köthető tantárgyakat sorolja fel. A közösségszervezés alapszak esetében a bölcsészettudományi képzési területhez való besorolás, valamint a közösségi művelődés szakterületéhez való kapcsolódás eleve más tantárgyi struktúrát feltételez. A képzési és kimeneti követelmények itt is meghatározzák az egyes szakterületi (tantárgyi) modulokat, ahol viszonylag szűkebb a bölcsészettudományi és társadalomtudományi alapozás (az összes kredit 8-12 százaléka), döntő jelentőségű viszont (akár a kreditek kétharmada) a művelődésemélet- és történet, közművelődés, közösségi fejlesztés, kultúráközvetítés és ifjúsági kultúra, ifjúsági- és humánfejlesztés, felnőttképzés modulja. A szakképzettséget adó szakirány legalább 50 kredit, amely igen kis mozgásteret ad a szak-



mai gyakorlat, a szakdolgozat kreditértékére vonatkozóan, pláne ha figyelembe vesszük a szabadon választható tárgyak kötelezően előírt arányát. A képzési és kimeneti követelmények illetően meghatározása ugyanakkor igen tág keretet ad a képző intézményeknek a tantervi struktúra kialakítására, a hagyományos tantárgyak beépítésére vagy éppen egy teljesen új moduláris rendszer kialakítására. (A jövőben az akkreditáció szempontjából a kompetenciák tantervi lefedettsége lesz a legfontosabb kritérium, azonban a kompetenciák értelmezési lehetőségei többféle megoldást is kínálhatnak.)

A fentiek mellett még két tényező alapján érdemes összevetnünk a vizsgált képzéseket: az egyik a szakmai gyakorlat helye és súlya a képzés egészéhez viszonyítva, a másik a végzett szakemberek foglalkoztatásának jogszabályi kerete.

A szakmai gyakorlatra vonatkozóan szintén eltérő részletességű a képzési és kimeneti követelmények előírása:

Ifjúságsegítő: „Az ifjúságsegítő alapképzési szakon hat hétig tartó összefüggő szakmai gyakorlatot kell szervezni az 5. vagy a 6. félévben, melynek kredit értéke 18, továbbá a 3-5. félévben gyakorlat szükséges (pl. oktatási / közösségi művelődési intézményben, ifjúsági információs és tanácsadó irodában, ifjúsági civil szervezetnél, önkormányzat ifjúsági referense melletti gyakorlat, ifjúsági projektben való közreműködés) két-két hét időtartamban, 3x4 kredit értékben. A végzettség megszerzésének kritérium feltétele a 4. félévet követően legalább két hét ifjúsági táboroztatás. A gyakorlati helyet – a képzés minőségi alapelveit figyelembe véve – a felsőoktatási intézmény jelöli ki azon települési önkormányzatok, kistérségi IKSZT-k, ifjúsági információs és tanácsadók irodák, oktatási /közösségi művelődési intézmények, ifjúsági vagy ifjúsággal foglalkozó szervezetek, ifjúsági szociális intézmények közül, amelyek rendelkeznek a szakmai gyakorlat szakszerű irányításához és felügyeletéhez szükséges felkészültségű, a gyakorlatot teljesítő hallgató munkáját segítő menttorral (gyakorlatvezetővel / tereptanárral).”

Közösségszervező: „A szakmai gyakorlat a kiscsoportos tantervi gyakorlaton túl magában foglalja:

- a harmadik vagy negyedik félév során egy alkalommal kulturális intézményben vagy szervezetben teljesítendő kéthetes (80 óra), adott képzési időszakhoz kapcsolódó gyakorlatot, valamint
- a szakirányú szakképzettség szerinti, a választott szakiránynak megfelelő intézményben vagy szervezetben biztosított, legalább 160 óra, képzési időszakhoz kapcsolódó (a nyári szünet időtartamára is kiterjeszhető) gyakorlatot.



A szakmai gyakorlati helyet a felsőoktatási intézmény jelöli ki a hallgatóval egyeztetve. A gyakorlati helyszínek lehetnek: települési önkormányzatok, oktatási, közösségi művelődési intézmények, közösségi színterek, 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.”

Az ifjúságsegítő képzés tervezetében és a közösségszervezés alapszak képzési és kimeneti követelményeiben igen részletesen szerepel a szakmai gyakorlat helyszíne és tartalma (sok tekintetben átfedést is felfedezhetünk a két szak között, ami nem véletlen, mivel a közösségszervezés alapszak kidolgozásánál szakmai konzultációk voltak a szakértők között). A közösségszervezés szak kiegyensúlyozott jellegű, ahol nagyobb arányú az elméleti képzés, és adott esetben előfordulhat, hogy egy képző intézmény a képzési programjában nem rendel kreditet a szakmai gyakorlathoz, hanem kritérium-feltételként tekint a KKK-ban felsorolt intézményekben, szervezetekben végzett gyakorlatokra.

A szakmai szttenderdek kérdése egyértelműen túlmutat a képzési követelményekben szereplő gyakorlat meghatározásán: egy szakma, egy tudományág társadalmi elfogadottságát, szakmai presztízsét és képviselőinek elismert szerepét tükrözi. Az ifjúságsegítő vagy a közösségszervező tevékenysége sokszor magyarázatra szorul, az értelmezési keretek sokszínűsége, akár eklektikusnak is mondható multifunkcionalitás jellemzi, szemben például a szociálpedagógussal, aki a szociális munkával párhuzamosan kialakult (kialakított) szakmai protokoll szerint végzi a munkáját világos célok, keretek és módszerek elsajátításával. Itt mutatható ki bizonyos ellentmondás az interdiszciplináris, horizontális megközelítésű ifjúságsegítő / közösségszervező szakok több ágazatot, tudományágot és szektort érintő jellegéből fakadó előnyei, és az – ugyanezzel a sokféleséggel magyarázható – standardizálási nehézségek között. A sokoldalúság nagyszerű erény, de vajon nem akadály-e az elmélyült, koncentrált, kiértelmezett módszereken alapuló hatékonyságnak? Mivel alapos kutatások e tekintetben még nem állnak, nem állhatnak rendelkezésre, a következő időszak feladata lesz megtalálni azt az egyensúlyt, ami széles alapon kiépítve megteremtheti az új szak tevékenységi és foglalkoztatási kereteit.

A vizsgált szakokon végzetek foglalkoztatása alapvető kérdés egy olyan időszakban, amikor az egyes végzettségek sokak számára valós értékét a foglalkoztatási lehetőségek, az elhelyezkedés és a kereset határozzák meg. E tekintetben szintén



figyelemre méltó eltérések, olykor besorolási anomáliák figyelhetők meg. Az ifjúságsegítő alapképzés nem jött létre, tehát az ott végzetek foglalkoztatásának kérdése nem releváns, azonban azt érdemes megjegyezni, hogy a felsőfokú, illetve a felsőoktatási szakképzéshez kapcsolódva a FEOR 08 tartalmazza az ifjúságsegítő foglalkozást a szociális foglalkozások alcsoporthoz tartozóként, 1315-ös jelzéssel. A közösségsszervező foglalkozásnak nincs különálló FEOR száma, viszont a kulturális, az oktatási és az ügyintézői területen is léteznek olyan álláshelyek (foglalkozások), amelyek (főleg a civil és az egyházi szférában) kifejezetten közösségsszervezőket igényelnek.

ÖSSZEGZÉS

A képző intézmények az akkreditációt követően a Nemzeti Művelődési Intézet által koordinált munkacsoportban készülnek fel a képzés indítására: egyeztetik a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott tartalmi elemeket, a záróvizsga tárgyait, módját, a szakmai gyakorlat lehetőségeit, valamint közösen indítanak kampányt a közösségsszervezés szak népszerűsítésére. A munkacsoport tevékenysége valamennyi szakirányra vonatkozik, tehát a korábbi szakképzések tapasztalatai ezen a csatornán keresztül is beépülhetnek az ifjúsági közösségsszervezés szakot választó hallgatók képzési programjaiba. Ami a korábbi szakképzésekben érintett intézmények számára a legnagyobb kihívás, az a szociális jellegű tartalmi elemek újra-gondolása, megtartása az elsődlegesen a közösségi művelődés szempontjait figyelembe vevő képzési és akkreditációs követelmények teljesítése mellett.

Összességében elmondhatjuk tehát, hogy – a képzési célok és a foglalkoztatási szándékok különbségei ellenére – az ifjúsági közösségsszervezés szakirány kompetenciáinak felsorolásában, valamint a képzési tartalmak összeállításánál egyértelműen fellelhetők a korábbi képzésekben bevált tantárgyak, módszerek és szakmai gyakorlati követelmények. Az ifjúsági szakma és az ifjúsággal foglalkozó szakemberek számára oly fontos, a szakképzettség mellé végzettséget is adó képzés tehát megvalósult, ha nem is önálló szakként, de önállóan indítható szakirányként.

HIVATKOZÁSOK

Horváth Ágnes (2008): Az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés ajánlott központi programja. In: Új Ifjúsági Szemle, VI. évfolyam 4. sz. 57-70.p.

Horváth Ágnes (2011): Ifjúságsegítő képzés a közeli és a távoli jövőben.. Új Ifjúsági



Szemle 33. IX. évfolyam 4. szám, 64-70.p.

Nagy Ádám – Trencsényi László (2012): Szocializációs közegek a változó társadalomban. ISZT Alapítvány, Budapest

Az ifjúságsegítő szakember kompetenciahálója - TÁMOP-5.4.4-09/2-C-2009-0002 „Az ifjúságsegítő képzés interprofesszionális fejlesztése” <http://ifiped.uni-pae.hu/images/kutatas/13.Az%20ifj%C3%BAs%C3%A1gseg%C3%ADt%C5%91%20szakember%20kompetenciah%C3%A1l%C3%B3ja.pdf>

Jogszabályok, rendeletek:

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

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

18/2009. (IX. 10.) SZMM rendelet

39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelethez 1. sz. melléklet (132.oldaltól)



RÁCZ ANDREA: GYERMEKVÉDELEMBEN NEVELKEDETT GYERMEKEKET ÉS FIATALOKAT CÉLZÓ INNOVATÍV PROGRAMOK

BEVEZETÉS

Jelen tanulmányban¹ három, gyermekvédelemben élő gyermekeket és fiatalokat célzó programot mutatunk be, melyek a Rubeus Egyesület keretében készültek, ezek a következők: FIFTI-klubsorozat, FIFTI-képregény és a YounGo telefonos applikáció. Mindhárom innovatív gyermekvédelmi gyakorlat elődleges célcsoportja a család nélkül felnövő, alacsony önbizalommal és önértékeléssel, valamint gyenge érdekérvényesítő képességgel, szűkös jövőbeli kilátásokkal rendelkező gyermekek (12-18 évesek) és fiatal felnőttek (19-25) köre. A projekt másodlagos célcsoportjába a gyermekekkel és fiatalokkal együtt dolgozó szakemberek tartoznak. Fontos eleme a bemutatásra kerülő projekteknek, hogy a fiatalok nyelvén, számukra fogyasztható tartalmakkal, általuk használt kommunikációs technikákra építve hozza közel az egyes témákat, mint továbbtanulás, lakhatás, szexualitás, szermentes élet, kapcsolati háló támogatása, munkakeresés, gyermekvállalás, ezáltal elősegítve a felnőtté válást, tágabb értelemben a sikeres társadalmi integrációt.

A KSH (2015) adatai szerint 20271 kiskorú nevelkedik a gyermekvédelmi szakellátásban, ennek 49%-a 12-18 éves. Illetve 2873 fiatal felnőtt veszi igénybe nagykorúsága után az utógondozói ellátást. Kutatások bizonyítják, hogy az önálló életre való felkészítést nem elegendő megkezdeni a nagykorúvá váláskor, hanem ezt tudatosan, 10-12 éves korban célszerű elkezdni. (Szikulai 2006; Rác 2012) Az elmúlt években az önálló életkezdés megalapozását és a sikeres társadalmi integrációt elősegíteni kívánó szakmai anyagok, képzési segédletek (Szikulai 2004; Kuslits et al. 2010; Rác 2013) is azt hangsúlyozták, hogy egy tudatos szakmai munkára épülő folyamatról kell beszélni, melynek egyértelmű célja, hogy a rendszert elhagyó fiatal képes legyen megállni a helyét a társadalomban és ne szoruljon a jóléti ellátásokra, szociális támogatásokra. Mindez a szakemberek részéről nagyfokú tudatosságot és felkészültséget igényel. Ehhez az is hozzátartozik, hogy a szakemberek ismerik a helyi támogatási formákat és aktívan keresik azokat a lehetősége-

¹ Jelen tanulmány alapját képezi a *FIFTI –Fiatal Felnőttek Társadalmi Integrációjának szakmai megalapozása* c. (2016) Kézikönyv (szerk. Rác Andrea) Budapest: Rubeus Egyesület. http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2016/12/FIFTI_kezikonyv_2016_FINAL_20160723.pdf



ket, amelyek a fiatalok önállósodását és az életük összes területén sikerességüket szolgálják. (Szikulai 2004; 2006)

A FIFTI-PROGRAM

A FIFTI-klubsorozatot megalapozó kvalitatív kutatás főbb eredményei

A *FIFTI-klubsorozat* 2015-ben valósult meg a Rubeus Egyesület által, melynek egyik eredménye a *FIFTI-képregény*. A FIFTI-programot összesen 4 fókuszcsoporthoz tartozó interjú alapozta meg, kettő vidéken és kettő a fővárosban, ez alapján került kidolgozásra az 5 alkalmas programsorozat tematikája, melyet 5 csoportban próbáltunk ki. Elsőként a kvalitatív kutatás főbb eredményeit ismertetjük, majd a klubsorozatok legfontosabb tapasztalatokat összegezzük.

14-18 éves gyermekvédelmi gondoskodásban élők

A 14-18 éves gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalokkal készült fókuszcsoporthoz tartozó interjú 8 interjúalannyal (5 lány, 3 fiú) készült. A gyermekek közül hárman nyilatkoztak úgy, hogy korábban nevelőszülői ellátásban éltek, két lány (14 és 16 évesek) azért került be az intézményes ellátásba, mert gyermekük született. Többségük lakhatási problémák miatt került a rendszerbe, a valódi okokról nem szívesen, vagy csak nagyon szűkszavúan nyilatkoztak.

A nyolc interjúalany közül egy sem volt, aki ne esett volna már át kényszerű iskolaváltáson, sőt ritka, aki eddigi iskolai pályafutása során háromnál kevesebb oktatási intézmény tanulója volt. A gyakori iskolaváltások okaként a fiatalok leginkább a lakhelyváltást említik, mások az igazolatlan mulasztások nagy száma, illetve a bukások miatt kényszerültek intézményt váltani. A negatív tapasztalatok témájában a gyermekek elsősorban a kiközösítést és a hátrányos megkülönböztetést említették. Ennek okaként egyértelműen származásukat jelölték meg első helyen, ezen kívül a gyermekvédelmi gondoskodásban létük ténye és szerény anyagi helyzetük az, ami miatt szerintük sérelmeket kell elszenvedniük.

„– Ők kötekedhettek órán velem, meg csúnyán beszélhettek velem, de hogyha én csúnyán beszéltem velük, akkor fölküldtek az igazgatóiba.

– Tehát érezted, hogy emiatt van, mert te gyerekkotthonos vagy?

– Nem, hanem mert cigány vagyok, azért. ”



A felnőtté válás folyamatában önmagukat kevésbé tudják elhelyezni a megkérdezett 14-18 éves fiatalok. Ennek a kérdésnek is a legfontosabb dimenziója az iskola, a megszerezhető és a vágyott képesítés, szakma, de a gyermekeknek többnyire nincs reális elképzelésük arról, hogy mivel szeretnének foglalkozni, és hogy az milyen összefüggésben van azzal, amilyen oktatási intézménybe adott esetben éppen járnak. Legtöbbjük egy elvégzendő feladatként tekint az iskolára, mely után következik majd a felnőtt élet, a munkába állás, pénzkeresés, de a tanulmányok és a munkaerő-piaci elhelyezkedés között csak elvétve fedeznek fel kapcsolatot. Ugyanígy nincs reális képük arról, hogy milyen munkával mennyit lehet keresni, illetve hogy egy bizonyos mértékű fizetésből milyen megélhetési körülményeket lehet fedezni. A gyakori iskolaváltásokkal az eredetileg sem túlságosan megalapozott szakmaválasztást a teljesen esetleges, sodródó pályaorientáció váltja fel.

„– Én a jelen embere vagyok, szóval én ilyenekre nem gondolok.

– Te sem gondolsz a jövőre?

– Hát nem, egyelőre az a lényeg, hogy iskolába bejárjak, mert elég nehezen megy ez a dolog.”

Konkrétabb célok egyfelől a rendszerből való kikerülés utáni lakhatással kapcsolatban fogalmazódtak meg, itt az interjúalanyok egy része a vér szerinti családjához való visszatérést és a velük való együttélést tervezi, más részük, főleg a lányok pedig a párkapcsolat részeként képzelik el a lakhatási problémák megoldását, vagyis jövőbeni párjukhoz való költözést tervezik. A gyermeket nevelőknek voltak konkrétabb terveik a jövőre vonatkozóan, ők egyértelműen gyermekük felnevelését, számukra a sajátjuknál jobb életkörülmények biztosítását tűzték ki célul. *„Fel szeretném nevelni normális körülmények között, nem az intézetben. És nem szeretném, hogy ő is intézeti legyen. Szeretném, hogy ha elvégezné az iskolát, nem úgy, mint én. Lenne neki is majd idővel egy családja, munkahelye. És ennyi.”*

19-25 éves utógondozói ellátottak

A 19 -25 éves, utógondozói ellátásban részesülő fiatal felnőttekkel készített fókusz-csoportos interjú 4 fő vett részt. Az interjú készítése idején a fiatal felnőttek közül egy szerzett már szakmát, ő jelenleg munkát keres, ketten még középfokú oktatási intézménybe járnak és egyikük felfüggesztette tanulmányait, ő külföldi munkavállalását szervezi. Egy interjúalany élt nevelőszülőnél korábban, egy pedig speciális ellátásban is részesült. Egyikőjüknek van stabil párkapcsolata.

Arra a kérdésre, hogy ki hogyan élte meg ezt a fordulatot, kaptak-e segítséget a nagykorúság új kihívásaira való felkészülésben, többségében nemleges válasz érkezett.



Az utógondozói ellátásba való átkerülés kapcsán arról számoltak be a fiatal felnőttek, hogy nem kapták meg a kellő felkészítést. Elmondásuk szerint inkább egyfajta fenyegető magára maradottság képével riogatták őket, de arról, hogy a megváltozott élethelyzetre hogyan kell fölkészülni, milyen új lehetőségek és milyen új kötelezettségek várhatók, senkitől nem kaptak használható információt. Összességében úgy érzik, hogy az életük sokkal nehezebb utógondozói ellátottként, mint korábban volt. *„[...] nehezebb, de igazából, amit én így hallottam a saját részemről az, hogy most mitől lesz nehezebb? Hát nem lesz eléd rakva a kaja, nem lesz kinyalva a segged, ilyen hasonló beszólások. Igazából nem nagyon készítettek fel, hogy most utógondozott leszel, ennyi és ennyi pénzed lesz, ezt valahogy be kéne tudnod osztani vagy, hogy mit kezdjél, hogy dolgoznod kéne vagy, hogy. Igazából így ki lettünk engedve.”*

A jövőre vonatkozó tervekről többüknek konkrét elképzelésük van, de a kivitelezés, a terv megvalósításához szükséges lépések részleteivel kapcsolatban már sokkal nagyobb a bizonytalanság. Leginkább abban biztosak, akik még nem szereztek szakmát, hogy az iskola elvégzése a következő legfontosabb lépés, ezt követően pedig külföldön képzelik el további életüket. A mindennapi élet praktikus feladataira, ügyintézésre, pénzkezelésre vonatkozó kérdések kapcsán a fiatal felnőttek arról számoltak be, hogy sokszor egyszerűnek tűnő helyzetekben sem boldogulnak segítség nélkül. *„Még egy kártyát, egy OTP bankkártyát sem tudtam, mert féltem bemenni, mert, hogy mit mondjak, lehet, nem fogom érteni, hogy miről beszél, és ott ülök majd, mint egy hülye.”*

A lelki konfliktusok terén és a társas kapcsolatok kezelésében is szívesen vennének segítséget a megkérdezettek. Többen számoltak be olyan krízishelyzetekről, melyekben nagy szükségük lett volna adekvát támogatásra, így például volt, aki depresszióval küzdött, volt, aki egy szakítás feldolgozásában akadt el, más bántalmazás áldozata lett, illetve egy időre alkoholfüggővé és szerhasználóvá vált. Ezekben a konfliktusos szituációkban elmondásuk szerint semmilyen segítséget nem kaptak a gyermekvédelmi rendszertől és meglátásuk szerint nem is lett volna kitől kérniük. Az interjú tapasztalata egyértelműen az, hogy a 19-25 éves korosztály bár részben már önálló életet él, ez az önállóság egyfelől kényszerű, másfelől hatékony támogatás nélkül, felkészítés és iránymutatás hiányában rendkívül veszélyes szabadságot jelent, mely a fiatal felnőtt számára egy szorongással teli, bizonytalan és tervezhetetlen, lényegében véletlenszerű irányokba sodródó életet jelöl ki.



Nevelőszülői ellátásban élők

A nevelőszülői hálózatban élőket megszólaltató fókuszcsoporton 8 gyermek és fiatal felnőtt vett részt. Az interjúalanyok 14-19 évesek, öt lány, három fiú, az interjú időpontjában mindannyian nevelőszülőnél élnek, vidéken. A nyolc fő közül hárman testvérek, ők ugyanazon a gondozási helyen élnek. A megkérdezettek többsége hosszú ideje (5-10 éve) ugyanannál a nevelőszülőnél él, korábban többségük sok gondozásihely-változáson esett át, egy részük korábban az intézményes ellátásban is gondozott volt.

Iskolai pályafutásukkal kapcsolatban hasonló fordulatokról számoltak be az interjúalanyok, mint az intézményes ellátásban nevelkedők. Mindegyiküknél fordult elő bukás, a tanulással általában is nehézségeik voltak, vannak. Segítséget rendszerint a nevelőszülőktől, ritkábban a vér szerinti rokonságtól kaptak. A pályaválasztással, iskolaválasztással kapcsolatban legtöbbszörüknél kényszer szülte megoldás született, a már szakmát tanulók közül mindössze egy nyilatkozott úgy, hogy eleve az adott iskolát szerette volna választani. A többiek jellemzően olyan irányba orientálódtak volna, melyről nevelőszüleiük úgy vélekedtek, hogy nem reális választás, nem ad piacképes végzettséget (volt, aki sport vonalon szeretett volna továbbtanulni, más táncban képezte volna magát), illetve más esetekben a választott képzésre nem sikerült felvételt nyerniük, így szükségmegoldásként olyan iskolába mentek, ahova felvették őket. Pozitívum azonban, hogy az iskolában hátrányos megkülönböztetés, bántalmazásban nem volt részük gyermekvédelmi háttérük okán.

Az önálló életre való felkészülés szempontjából fontos, hogy a háztartás működtetésébe is aktívabban bevonódnak, részt vesznek a házimunkák elvégzésében, van rálatásuk arra, hogy miből, hogyan, milyen szervezési elvek és lehetőségek mentén alakul a család gazdálkodása. Ugyancsak fontos különbség, hogy a nevelőszülőknél élő gyermekek, fiatal felnőttek életében fontosabb szerepet játszik a sport és a hobbi, mint azt az intézményben élőkénél. Többen számoltak be arról, hogy járnak valamilyen edzésre, sőt akadt olyan is, aki versenyszerűen űz valamilyen sportot, és többségüknek van valamilyen hobbija, mint például a tánc, kertészkedés, szerelés-barkácsolás stb.

Általában a nevelőszülői elhelyezésről a gyermekek nagyon pozitívan nyilatkoznak. Egybehangzó véleményük, hogy jól tudnak együttműködni az őket befogadó családdal, többen hangsúlyozták, hogy őket tekintik igazi szüleiknek. *„Az nekem nagyon jó, hogy mindig számíthatok rájuk, bármi van, bármilyen baj. Ők mindig mellettem állnak. Úgyhogy nagyon összennőtünk, nagyon szeretjük őket. Hát, minden jó velük. Nem tudok rosszat mondani.”*



A felnőtté válásról, az iskola utáni életről a megkérdezetteknek összességében konkrét elképzelései vannak. A jövőre nézve legtöbbszörüknek szerepel a tervei között, hogy külföldön vállal munkát, van olyan, aki egyetemi tanulmányokat tervez, a nyolc interjúalany közül egy volt, akinek semmilyen elképzelése nem volt a jövőjére vonatkozóan. A felnőtt lét alapelemeit a válaszokból kirajzolódóan a lakhatás megoldása, elégséges kereset megteremtése és családalapítás sorrendjében határozzák meg.

Intézményes ellátásban dolgozó szakemberek és nevelőszülők meglátásai

A gyermekvédelmi szakemberekkel és nevelőszülőkkel készült fókuszcsoporthoz interjú 4 szakember és 2 nevelőszülő vett részt. A szakemberek olyan szakterületeket képviseltek, mint gyermekvédelmi gyám, nevelőszülői tanácsadó, illetőleg a válaszadók között volt egy gyermekotthon-vezető is.

A megkérdezettek az általuk nevelt, illetve a munkájuk során velük kapcsolatba kerülő gyermekek és fiatal felnőttek legfontosabb problémáit áttekintve az alábbiakat emelték ki: a vér szerinti családtól való elszakadás traumája, illetve a kapcsolattartás esetlegességéből adódó bizonytalanság; kötődési zavarok, ezzel kapcsolatban magatartási problémák és devianciák; szocializációs problémák a rossz családi minták nyomán, ami komoly konfliktusokhoz vezet a gondozási hellyel és a gyermekek között is.

Arról, hogy a rendszerből kikerülő fiatal felnőttek honnan kérhetnek segítséget, a szakemberek véleménye meglehetősen pesszimista. Úgy vélik, hogy a gondozási hely mindenképpen kötődést jelent, az tehát egyfajta visszatérési pont, de leginkább érzelmi támogatást és életvezetési kérdésekben adható tanácsokat jelent, gyakorlati, praktikus segítséget ritkán és esetlegesen, anyagi támogatást pedig – legalábbis rendszerszerűen – egyáltalán nem.

Az otthonteremtési támogatásról többen is megállapították, hogy az esetek többségében nem tölti be funkcióját, a kapható maximum összeg is kevés ahhoz, hogy olyan helyen jusson lakhatáshoz a fiatal felnőtt, ahol munkalehetőség is elérhető, albértletre költve pedig egy-két év alatt elfogy az összeg. A lakhatás rendezésének kérdésével kapcsolatban jó gyakorlatnak tartják az ún. félutas házak, illetve Fecskeházak működtetését, azzal a kitételrel, ha ezek az együttlakó közösségek vegyesen állnak családból érkező fiatalokból és gyermekvédelmi gondoskodásból kilépőkből, mert a korosztályon belüli produktív együttműködés, végső soron a sikeres társadalmi integráció csak így valósulhat meg. A szakemberek úgy vélik, hogy célzott programokra, támogató eszközökre nagy szükség van, így a klubfoglalkozások témáit és annak felépítését megfelelőnek tartották.



FIFTI-klubsorozat témái és főbb tapasztalatai

A kutatás eredményeire építve dolgoztuk ki 5 alkalomból áll klubsorozatunkat, mely 5 csoportban zajlott. A klubok 2 órásk (2x45 perc) voltak és minden klubot 2 fő vezetett.

A klubok az alábbi kompetenciákat igyekeztek fejleszteni:

- Az értő figyelem, az aktív meghallgatás módszerei, empatikus részvétel;
- Együttműködési képesség és készség;
- Problémafelismerő és problémamegoldó képesség;
- Reflexív gondolkodásmód, reflektáló képesség;
- Kapcsolatteremtő képesség;
- Kezdeményező készség;
- Kreativitás;
- Vitakészség;
- Konszenzuskészség;
- Konfliktuskezelés;
- Stressz-kezelési módszerek alkalmazása;
- Racionális érvelés, és az ehhez szükséges kapcsolatteremtés, kapcsolatalakítás és kommunikációs technika fejlesztése.

A témák – igazodva az egyes klubokba járók igényeihez, tudásához – a következők voltak:

- *Személyes és környezeti higiéné:* tisztálkodási szokások, tisztasági szerek beszerzése és azok funkciói, személyes környezet tisztán tartása. Biológiai funkciók kielégítése. Egészséges életmód kialakítása, betegség idején gyógyszeres adekvát használata. Mindennapi praktikumhoz kötődő tudások, mint a háztartási gépek alapvető működésének megismertetése és azok kezelése készség szinten, feladatellátás ésszerűsítése, bevásárlás ésszerűsítése (mit, mennyiért), ételkészítés.
- *Szabadidő hasznos eltöltésének támogatása:* sport, kulturális programok, egyéni érdeklődés kielégítése, hétvége és szünidő tudatos tervezése.
- *Iskolai pályafutás támogatása, pályaeorientáció:* sikeres iskolai előmenetel támogatása, pályaeorientáció, tehetséggondozás, felzárkóztatás lehetőségei és módszerei, piacképes szakmák keresése, felsőfokú tanulmányok ösztönzése, munkába állás elősegítésének szakmai lehetőségei.
- *Személyiségfejlődés, devianciák megelőzése:* düh és agressziókezelés, konfliktusok és kezelésük, monotonía tűrés, kudarctűrés, a kamaszkor, magatartási, beil-



leszkesedési zavarok, pszichés zavarok, depresszió, motivációs-érzelmi-akarati élet korrekciója és fejlesztése. Ide tartozik a deviáns magatartásmódok elkerülésének támogatása, és társadalmilag elfogadott, helyes és követendő minták nyújtása.

- **Munkakeresés, munkavállalás:** az állásinformációs források, a munkáltatók alkalmazási eljárásai, az ehhez kapcsolódó önéletrajz és kísérőlevél elkészítése és a telefonálási technikák elsajátítása, személyre szabott tanácsadás (pl. interjú történet viselkedés, öltözködés), melynek célja az állásmegtartás is. Munkavállaló fiatal esetében azokat a készségeket kell átadni, melyek segítik a pénzkezelést, pénzbeosztást, a napi életvezetést és a jövőbeli tervezés szintjén a feltételelességből/ideiglenességből (egzisztenciális bizonytalanságból) adódó következményekkel való számolást, az állampolgári kötelezettségek teljesítését (pl.: adóbevallás készítése). Vállalkozás indítása esetén a szükséges ismeretek átadása.
- **Networking, személyes kapcsolatok ápolása:** családdal, kortársakkal, segítő szakemberekkel való kapcsolatok kiépítése és ápolása.
- **Önállóvá válás, lakáshoz jutás:** pénzkezelés, hivatalos ügyek intézése, megtakarítások, bevásárlás, háztartásvezetés, lakhatás hosszú távon történő biztonságos rendezése.
- **Családi életre való felkészítés:** párválasztás, szexuális felvilágosítás, **gyermekvállalás**, önismeret és érzelmi intelligencia, értékrend, konfliktuskezelés, nemi önanonosság és szerepek. (FIFTI Kézikönyv 2016)

FIFTI-képregény

A kutatási eredményekre és a klubok tapasztalataira építve készült el a képregény, mely az alábbi 12 tématerületet öleli fel:

- Tanulási zavarok
- Szabadidő
- Családi kapcsolatok
- Kortársakkal való kapcsolatok
- Szexualitás, párkapcsolat
- Alkohol, drog, áldozattá válás, bűnelkövetés
- Munkavállalás
- Pénzkezelés
- Lakhatás
- Kilépés a rendszerből



Célunk volt, hogy az online formában letölthető képregény (Kész felnőtt! 2016) minden szakellátó helyre eljusson, és ne csak a fiataloknak, hanem a szakembereknek is adjon lehetőséget a beszélgetésre, a fiatalok megnyitására az egyes témákban.



1. ábra: Munkavállalás témakör bemutatása – képregény részlet



YounGo – telefonos applikáció

A FIFTI-program folytatása a *YounGo – Segítség, felnőtt leszek! c. telefonos applikáció*² (2016), melynek fejlesztésében gyermekvédelmi szakemberek, kutatók és maguk a gyermekvédelemben élő fiatalok vettek részt. Az applikáció a felnőtté váláshoz kapcsolódó témákat mutat be, mint továbbtanulás, lakhatás, szexualitás, szermentes élet, kapcsolati háló, munkakeresés, gyermekvállalás. A projekt elsődleges célcsoportjába a gyermekvédelem rendszerében család nélkül felnövő gyermekek és fiatalok tartoznak 12-30 éves kor között. A témák azonban az ifjúsági korcsoport összes tagja számára promotálhatók. A projekt másodlagos célcsoportjába pedig a gyermekekkel együtt dolgozó szakemberek tartoznak.

A YounGo projekt az Android és iOS platformokon elérhető mobilalkalmazásból, egy szenzitív weboldalból, valamint egy szerkesztőségi rendszerből áll.

Az alkalmazás szakmai hasznosulása gyermekvédelmi szempontból:

- Egyedülálló önálló életre való felkészítő program;
- Új módszer, új kommunikációs forma és stílus alkalmazása;
- Szakmai témák tematizálása a gyermekek és fiatal felnőttek számára;
- Szakmai témák tematizálása a gyermekekkel és fiatal felnőttekkel dolgozó szakemberek számára, akinek jelenleg a témához kötődően szűkös az eszköztárak;
- Társadalmi érzékenyítés a gyermekvédelemben élők felé, valamint a program kapcsán a téma megnyitása a családban élő gyermekek számára, valamint más ágazatban dolgozók felé, pl. Köznevelés szereplői, illetve a szülők felé.

² Az applikáció tartalmi elemei webes felületként a <http://youngo.hu/#/> oldalon érhető el, ahonnan az áruházakhoz is el lehet jutni.



2. ábra: Képernyőkép

		Hol fogok lakni?			Munkakeresés
		Családot akarok?!			Szabadidő
		Kapcsolataim és konfliktusaim			Egyeszséges vagyok!
		Problémák és tévutak			Pályát választok
					Önálló vagyok

3. ábra: Témák, vezetőszerepek és láblécek



Az applikáció nyilvánosságra hozatala előtt 50 gyermek és fiatal használta és adott iránymutatást, hogy milyen témák lennének még fontosak az önálló életkezdés támogatása céljából. A tesztek több helyszínen (Debrecen, Kecskemét és Budapest) folytak, a szervezett csoportokban esetenként létszámon felül felnőttek (nevelők, nevelőszülők) is részt vettek. A teszten résztvevő fiatalok kiválasztása az alábbi szempontok szerint történt: a csoportokban összesen legalább 10 fő utógondozói ellátott legyen, rendelkezzenek okostelefonnal, összességében legyenek civil, állami és egyházi fenntartásban működő intézményekből érkező gondozottak. Legyenek olyanok a mintában, akik intézményben, illetve olyanok is, akik nevelőszülőnél élnek. A korcsoport a tesztelés során 12-24 év volt.

A tesztelés tapasztalatai szerint a gyermekek és fiatal felnőttek nagyon jól fogadták az alkalmazást, általános vélemény, hogy a tartalom hasznos, sokaknak volt olyan tématerület, amiben új információhoz is jutottak, de a már ismert témák feldolgozását is hasznosnak tartották, hiszen így egy helyen, összeszedetten érhetik el ezeket. A működés, funkciók használhatósága az általános vélekedés szerint tökéletesen megfelel az elvárásoknak. Az app könnyen kezelhető, logikusan működik, kényelmes a használata. A fiatalok visszajelzései szerint az alkalmazásban elérhető tartalom megfogalmazása megfelel az ízlésüknek, könnyen érthetőnek, egyúttal tartalmasnak ítélték meg a szövegeket. A feldolgozott témák tekintetében szintén az volt a visszajelzés, hogy nincs fölösleges téma a listában, és nem érkezett olyan észrevétel, mely egy újabb főtéma létrehozása irányába mutatott volna. Ugyanakkor a tesztelők visszajelzései alapján több ponton alakítottunk a tartalomra a véglegesítés előtt. Elsősorban kisebb kiegészítéseket tettünk, egyes témák részletesebb kifejtését igényelték a fiatalok. Másrészt helyenként új altémák felvételére is sor került a visszajelzések alapján, pl. főzés, olcsó ételek témakörben. Összességében véleményük szerint az applikáció valóban „*egy mindig ráérő segítőt a zsebben*”.

ÖSSZEGZÉS

A kvalitatív kutatás eredményei ráirányították a figyelmet arra, hogy a nagykorúsággal megsokasodó feladatok és a velük járó felelősség a gyermekvédelmi rendszerben felnővők többségét felkészületlenül éri. A praktikus tudás csak elméletileg áll rendelkezésre például a gyermek szociális hálójában, ide érve a környezetében tevékenykedő szakembereket, a vér szerinti családot és baráti kört, vagy akár az interneten, ha a gyermek, a fiatal felnőtt nem tudja, hol juthatna hozzá, vagy nem meri jelezni, hogy igénye lenne segítségre.



A klubsorozatok főbb tapasztalatai, hogy nagyban hiányoznak az intézményen belüli külső és belső önálló életre felkészítő programok, pedig igény lenne rá a célcsoport részéről. Probléma, hogy a gyermekek és fiatalok többségének nincs konkrét hasznos, aktivizáló, tudatos hobbi, ezáltal szabadidejükben kallódnak, illetve lefoglaltságuk hiányában könnyebben kerülnek rossz társaságba, konfliktusba társaikkal. Sokuk élete iskolai kudarcokkal terhelt, ezzel párhuzamosan hiányzik a tudatos pályaválasztás, amihez a pályorientációs szolgáltatás hiánya is társul. A feldolgozott témakörök kapcsán a pénzgazdálkodás terén rendelkezett a célcsoport a legkevesebb információval és gyakorlati tapasztalattal. Sajnos a fiatalok többségének nincsenek konkrét elképzeléseik a munkáról, a lehetőségeikről, képességeikről, általában önmagukról, sokszor a múlt is feldolgozatlan, különösen a családban történt negatív események.

Mind a FIFTI-program, mind a YounGo telefonos applikáció fejlesztése és tesztelése során szerzett tapasztalatok szerint elmondható, hogy nélkülözhetetlen a gyermekek és fiatalok meghallgatása és olyan nyelvezet megválasztása a velük való munka során, amelyek a fiatalok nyelvén szólítják meg őket, ezzel könnyítve az értelmezést is és kifejezni azt, hogy fontos szerepük van az önálló felnőtté válásban, tehát ez nem egy olyan folyamat, amelynek passzív szereplői, vagy áldozatai, hanem éppen ellenkezőleg, főszereplői. Olyan programokra van szükség, amelyek a célcsoport igényeire alapoznak, és a feladatok teljesítése sikert nyújt a gyermekek és fiatalok számára, és ez által az önbizalmuk is növekszik. A foglalkozások, a programok sikerességének az alapja, hogy a célcsoport konkrét példával, személyes tapasztalattal rendelkezzen, mert csak ez által lehet őket motiválásra, gondolkodásra. A fiatalok véleménye szerint a FIFTI-képregény és a YounGo applikáció is ezeket a hiányzó tudásokat tudja megerősíteni, egy-egy fontos tématerületre ráirányítani a figyelmet.

FORRÁSOK

FIFTI – Fiatal Felnőttek Társadalmi Integrációjának szakmai megalapozása (2016): Kézikönyv (szerk. Rácz Andrea) Budapest: Rubeus Egyesület. http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2016/12/FIFTI_kezikonyv_2016_FINAL_20160723.pdf (utolsó elérés: 2017.07.07.)

Freisinger Balázs (2016): Kész felnőtt! Budapest: Rubeus Egyesület. http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2016/12/FIFTI_kepregeny_FINAL_20160715.pdf (utolsó elérés: 2017.07.07.)



KSH (2015): 2.5.13. A gyermekvédelmi szakellátásban részesülő fiatalok korcsoportok szerint (1990–) http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fsg001.html (utolsó elérés: 2017.07.07.)

Kuslits Gábor - Riegler Mária - Rácz Andrea (2010): Az utógondozói ellátás protokollja. Budapest: SZMI. (sztemderizációs munkaanyag, kézirat)

Rácz Andrea (2012): „Barkácsolt életutak, szekvenciális (rendszer)igények” - Gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedett fiatal felnőttek iskolai pályafutásának, munkaerőpiaci részvételének és jövőképének vizsgálata Budapest: L’Harmattan.

Rácz Andrea (2013): Gyermekvédelmi szakellátásban élők önálló életre való felkészítésének támogatása. - Hallgatói segédlet. Budapest: NCSSZI. (Készült a TÁMOP-5.4.10-12/1-2012-0001 Szociális képzések rendszerének modernizációja kiemelt projekt keretében.)

Szikulai István (2004): A nagykorúvá váltak gondozásának módszerei. In: Gyermekvédelmi szakellátás - segédanyag szociális szakvizsgálathoz. (szerk.: Domszky András) Budapest: NCSSZI. 267-273.

Szikulai István (2006): „Nem szeretném, hogy befejeződjön...” - A gyermekvédelmi rendszerből nagykorúságuk után kikerült fiatal felnőttek utógondozásának és utógondozói ellátásának utánkövetéses vizsgálata. In: A magyar gyermekvédelmi rendszer helyzete, jövőbeli kihívásai. (szerk.: Rácz Andrea) Budapest: NCSSZI. (CD-ROM, o.n.)

YounGo weboldal: <http://youngo.hu/#/>



JUHÁSZ KLAUDIA - SCHMIDT RICHÁRD: A FŐVÁROSI ÉS A VIDÉKI IFJÚSÁGI KÖZÖSSÉGI MUNKA SPECIFIKUMAI A KÖZÉP-MAGYARORSZÁGI ILL. A DÉL- DUNÁNTÚLI RÉGIÓBAN ELŐFORDULÓ GYAKORLATOK ÖSSZEHASONLÍTÁSA TÜKRÉBEN

*Az egyik dimenzióban sok a külső inger, a lehetőség,
míg elegendő idő nincs, a másik régióban épp fordítva:
kevés az értékes szabadidős program,
miközben megáll az idő...*

BEVEZETÉS

Kiindulópontunk, hogy a helyi ifjúsági munka elsősorban a kulturális, a szociális és az oktatási alrendszerek színterein tud megjelenni, de mindezek vizsgálata mellett szeretnénk hangsúlyt fektetni a két régióban önállóan, saját jogon - elsősorban civil szervezetek révén- megjelenő ifjúsági munkára is.

A tanulmány első felében bemutatjuk a két összehasonlított régió gazdasági állapotát, a társadalmi és kulturális területeik közötti különbségeket, úgymint infrastruktúra, munkaerőpiac, mobilizáció, oktatási intézmények, a társas élet színterei, a szabadidő eltöltése, kulturális élet lehetőségei, fogyasztási szokások, szociális ellátás stb.

Az előnyök és hátrányok rövid taglalása, szemléltetése szükséges ahhoz, hogy kicsit megismerjük az adott terület fiatal lakosságát, azok igényeit, szokásait, lehetőségeit, terveit, vágyait, s így alátámasszuk a választott módszerek létjogosultságát.

Mindezek után szeretnénk részletesebben ismertetni a bevált „jó gyakorlatokat”, ill. ránézünk a régióra jellemző nehézségekre.

Végezetül, a tanulmány záró fejezetében összegezzük a leírtakat, továbbgondolva a lehetőségeket a régiókon átívelő, összehangolt ifjúsági munka irányába tett lépések révén. Tisztában vagyunk vele, hogy a tanulmány és a javaslatok felhasználhatósága korlátozott, de irányt mutathat, további magyarországi régiók bevonása révén pedig esélyt teremthet rendszer szintű, országos megoldások kidolgozására.



ELŐZMÉNYEK

Hazánkban Budapesten nyílt meg az első ifjúsági iroda 1984-ben, majd központi pályázat segítségével 1987-88-ban sorra nyíltak az újabb és újabb ifjúsági irodák vidéken is (pl. Veszprém, Paks, Debrecen, Győr, Szolnok, Kecskemét, Szeged, Szolnok stb.). A nyugati modellel ellentétben nem a fiatalok szabadságjogainak előmozdítása, hanem beilleszkedési zavaraik enyhítése volt a fő cél (Szabó, 2004). Látható, hogy már a kezdet kezdetén közösségi szempontok érvényesültek az ifjúsági munkában, ami mára - a klasszikus információs és tanácsadó munka hanyatlásával- egyre inkább előtérbe kerül. Mindketten dolgoztunk klasszikus ifjúsági irodában és számtalan ifjúsági közösséggel is (a fővárosban és vidéken is), tehát belülről ismerjük azok működését. A 2000-es évek derekáig nagyjából a közösségi terek és ifjúsági irodák mentén volt vázolható egy lényeges különbség a főváros és a vidék ifjúsági munkája között. Tapasztalataink szerint a fővárosban hamarabb elkezdett feloldódni a közösségi munkában az irodák tanácsadó és információnyújtó szerepe, míg vidéken - főleg kisebb településeken- máig létjogosultsága lehet az információs és tanácsadó szolgáltatásnak, amit a hétköznapiak is igazolnak. Érdekes szempont, hogy a fővárosban a hátrányos helyzetű településrészekben a közösségfejlesztő munka nagyszabású projektjei bontakoztak ki („Nyitottabb Hős utcát” közösségfejlesztési projekt, Kesztyűgyár Közösségi Ház), ami részben igaz a vidéki leszakadó régiókra is: gondoljunk csak a térségi feladat ellátási céllal kialakult felkereső ifjúsági munkára (MINI Ifjúsági Szolgálat, vagy korábban LOGO Mobil stb.) ill. a Tanoda programokra (Perén, Toldon stb.). Tekintsük át ennek a folyamatnak a hátterét kicsit bővebben is.

A rendszerváltozás körül megnyílt ifjúsági irodák jelentős része a 2000-es évek derekáig HAYICO néven országos hálózatba tömörülve közel azonos sztenderdek és elvek alapján működött. Az itt említett intézmények java részének hozzá tartozott az öndefiníciójához a tanácsadó és információnyújtó szerep. A 2000-es évek ifjúsági irodái azonban azonos nevezéktanuk ellenére már korántsem voltak ennyire homogének. Ha először csak a budapesti viszonyokat vizsgáljuk: volt olyan ifjúsági információs pont vagy iroda, ami kezdetektől leginkább közösségi tér funkciót töltött be, volt, amelyik a tanácsadásokra specializálódott, megint más a helyi igények mentén roma integrációs programot valósított meg törzsidejében. Általánosan tendenciaként az irodák száma és szerepe - nem csak a fővárosban- a 2000-es évek végére visszaszorult, és helyükre nyíltan is inkább klubszerű, közösségfejlesztési célokat szolgáló intézmények kerültek.

A közvélekedés szerint a főváros ifjúsági ellátása előnyösebb helyzetben van, ami bizonyos szempontokat tekintve igaz lehet (munkaerőpiac, szociális hálózat, civil



szervezetek száma és szerepe stb.), mégis azt látjuk, hogy ha lakosságárányosan vizsgáljuk a helyzetet, már korántsem ilyen rózsás a helyzet. A 2011-es budapesti városfejlesztési koncepcióhoz tartozó helyzetelemzés (Budapest Városfejlesztési Koncepció, Helyzetelemzés 2011) szerint a főváros lakossága 1,7 millió fő körülire tehető, ami az ország lakosságának 1/5-et jelenti. Érdemes lenne megvizsgálni, hogy vajon a fővárosra összpontosul-e az ifjúságsszakmai ellátások 1/5-e, vagy a vidéki helyzethez hasonlóan itt is hiányos-e a lefedettség. Azt kell mondanunk, hogy az egész országra jellemző esetlegesség és lukacsos szerkezetű ellátás jellemző a fővárosra is.

A közép-magyarországi régió főváros centrikussága miatt csak egy alaposabb vizsgálat tenné lehetővé külön-külön történő vizsgálatukat, amire a jelen tanulmány keretei között csak részben vállalkozunk. A régióra jellemző főváros központúság számos régióra jellemző sajátosságot eredményez viszont, amik ismerete elengedhetetlen, ezért az összehasonlításnál a két régiót - Közép-Magyarország és Dél-Dunántúl- vettük alapul.

Izgalmasnak véltük, ha összehasonlítjuk két olyan régió helyzetét, s az ott élő fiatalok motivációit, ill. problémáit, amelyek gazdaságilag, demográfiailag, s a lakosság, a fiatalok köz-érzetében is jelentős különbségeket hordoznak. A választásunk a központi régió mellett Dél-Dunántúlra esett.

Egy olyan régióra, ahol a népesség természetes fogyása, korösszetételének romlása hosszú ideje tartó, kedvezőtlen tendencia. Egy olyan régióra, ahol az ország három legritkábban lakott megyéje közül kettő is itt található. Egy olyan régióra, ahol a megyeszékhelyek, nagyvárosok, valamint a Balaton menti kistérségek fejlődésével éles ellentétben állnak a Dráva-mentén sorakozó, valamint a megyék belső határain mozaikszerűen elhelyezkedő elmaradott kistérségek. Egy olyan régióra, ahol a munkanélküliek száma (15-74 év) 0.4 százalékponttal emelkedett, miközben az országos átlag 0.9 százalékponttal nőtt (KSH 2017. április-június). Egy olyan régióra, ahol magas a fiatalok mobilitási hajlandósága, ám „visszatérési” hajlandóságuk biztos volta korántsem ilyen meghatározható.

Egy olyan régióban, ahol a kistélepüléseken korlátozottan van jelen az ifjúsági párbeszédrendszer; az ifjúsági bizottságokat működtető önkormányzatok és az ifjúsági referensek száma alacsony; ahol az ifjúságpolitikai koncepciók, ifjúságkutatások száma minimális, s ahol sajnos az önszerveződő ifjúsági csoportok száma is alacsony, különösen a kistélepüléseken, ahol hiányzik az infrastruktúra és az információ elérhetősége is nehézkes.



Most vizsgáljuk meg a két kiemelt régió helyzetképét, a 2000 utáni évek idevágó kutatásai alapján.¹

KÖZÉP-MAGYARORSZÁG RÉGIÓ

Az ország legfejlettebb régióját Pest megye és Budapest alkotja, teljes népessége nagyjából 2.971.246 fő. Az ország legsűrűbben lakott országrésze (népsűrűsége megközelíti az országos átlag négyszeresét), a fiatalok több mint negyede (27%) itt él. A főváros határozza meg a településszerkezetet, ráadásul a régióban élő fiatalok jelentős részének a főváros határozza meg a mindennapjait is (a lakhelyük és Budapest között ingázó fiatalok). Településrendszere 3 részre tagolható: főváros, az agglomeráció 80 települése, ill. Pest megye ezeken kívül eső része. Az egyetlen magyarországi régió, amelynek nincsenek stagnáló vagy lemaradó részei. Az ország gazdaságilag legfejlettebb térsége, ide koncentrálnak a hazánkban bejegyzett külföldi tőke több mint 69%-a és a regisztrált vállalkozások több mint 40%-a (hozzá kell tenni azonban, hogy ezek jelentős része a fővárosban található).

A lakosság változó ütemben fogy, a régió fejlesztési stratégiája szerint (2007-2013): a jövőben Budapesten várhatóan tovább folytatódik a népesség átlagot meghaladó ütemű csökkenése, melyet a főváros irányába történő bevándorlás csak részben tud ellensúlyozni. Az agglomerációban pedig a jelenleginél mérsékelt ütemű népességnövekedés lesz megfigyelhető.

Most vizsgáljuk meg a régió ifjúsági helyzetképét, elsősorban a 2012-es nagyimintás ifjúságkutatás (Székely, Nagy, 2015) eredményeire támaszkodva.

Az országos átlaghoz képest kisebb arányú párkapcsolati elköteleződés jellemzi az itt élő fiatalokat, ami az egész régióra jellemzően kisebb házassági, ill. gyermekvállalási kedvvel társul² (Székely, Nagy, 2015).

A régió fiataljai valamivel iskolázottabbak, nagyobb az idegen nyelvet beszélők aránya, de egyúttal idősebbek is, mint az országos átlag (Székely, Nagy, 2015).

A jelenleg tanulók aránya 2012-ben a régiót tekintve az országos átlagnak megfelelő (40% felett), a fővárosban viszont ez alatt marad. Fontos megjegyeznünk

¹ A Magyar Ifjúság 2016 első eredményei még nem tartalmaznak régiókra érvényes adatokat, csupán főváros vidék összehasonlítást. A tanulmány érvényessége érdekében úgy döntöttünk, hogy további adatok közléséig eltekintünk a frissebb, de az általunk vizsgált két régióra kérdéses módon érvényes eredmények figyelembe vételétől.

² A kutatás 15-29 év közötti fiatalokat vizsgált.



azonban, hogy a vizsgálat óta a tankötelezettség korhatárát 18 évről 16 éves korra szállították le, ami megkérdőjelezi ezen adatok felhasználhatóságát, legalábbis egy újabb vizsgálat elvégzéséig. Az megállapítható mindenestre, hogy 2012-ben az országosnál is alacsonyabb tanulási kedv és a szakmai jövő bizonytalansága, egy pesszimistább hozzáállás jellemzi a régióbeli fiatalokat. Mindez elsősorban a régió községekben lakó fiataljaira jellemző. A többi régióhoz hasonlítva átlagosan alacsonyabb mértékű munkatapasztalat mellett, de nagyobb arányban - zömmel teljes állásban- dolgoznak az itt élő fiatalok. A vállalkozók aránya az országot jellemző alacsony átlagnál is rosszabb (4 helyett 3 %, miközben a hazai vállalkozások 40%-a a régióban található). A munkahely találati és megtartási esélyek a régióban sokkal jobbak, de ez a hatás elsősorban a budapesti adatoknak köszönhető, a régióban, akár csak az egész országban egy települési lejtő figyelhető meg ennek tekintetében is (minél kisebb település, annál inkább romlanak az esélyek). Ez az adat igazolni látszik azt a közvélekedést, hogy aki Magyarországon nagyobb eséllyel munkát akar, annak nagyobb városba, sőt egyenesen a fővárosba kell jönnie. A fiatalok anyagi helyzetét tekintve is a fővárosra és a régióra jellemző az országoshoz képest legkedvezőbb adat (Székely, Nagy, 2015).

A regionális ifjúsági helyzetelemzés (Székely, Nagy, 2015) részletesen kitér a fiatalok életmódbeli helyzetére, amely vizsgálati részből a jelen tanulmány számára releváns részeket (szabadidő, sport, barátok, találkozó- és közösségi ill. kulturális helyek, szervezeti aktivitás ill. általános elégedettség) emeltük ki. A szabadidő tekintetében élesen elválik a főváros és a régió többi része: vidéken - feltehetően a fővárosba oda-vissza ingázó fiataloknak lényegesen kevesebb szabadidejük marad, mint az országos átlagnak, míg a fővárosi fiatalok hétvégeente lényegesen több szabadon maradt időről számoltak be. A nagymintás ifjúságkutatás közlése szerint a fiatalok szabadidejüket elsősorban otthonukban ill. barátaikkal töltik, aminek erős jellemzője a médiafogyasztás, és kevésbé jellemzi aktív időtöltés (bár a régióban kevesebb médiát fogyasztanak, mint az országos átlag). A régió kistélepülésein élőket leszámítva, régió szerte kevesebbet mozognak a fiatalok, mint bárhol máshol az országban. A kockázati magatartások (alkohol- és kábítószer fogyasztás) mértéke szerencsés módon szintén országos átlag alatti értéket mutat.

A fiatalok 26%-a számolt be arról, hogy nincsenek barátai, ami a közép-magyarországi községeket tekintve még aggasztóbb, ahol ez a szám 31%. A kistélepülések hanyatlását igazolja a barátok és találkozóhelyek hiánya: a mai fiatalok 71%-a nem tud beszámolni állandó találkozóhelyekről, törzshelyről, ami a községekben ölt leginkább aggasztó mértékűt. Közép-Magyarországon minden második fiatal rendelkezik állandó internet-hozzáféréssel, és csupán a kistélepüléseken magas az internethez egyáltalán nem hozzáférő fiatalok aránya (25%). A bármiféle szervezeti



aktivitás mértéke az országos aránynál is alacsonyabb. Összegezve a régió fiataljai számára számos előnyt és lehetőséget biztosít a központi régió, ennek ellenére az itt élő fiatalok kevésbé értékelik előnyösnek élethelyzetüket³ (Székely, Nagy, 2015).

A régióban az ifjúsági munka - ahogy minden más is- a fővárosra koncentrálódik. Létezik a térségben szakmai összefogás az itt dolgozó ifjúsági szolgáltatók között, ez a Budapesti Ifjúsági Irodák Szövetsége (BIIRSZ), aminek viszont elsősorban fővárosi intézmények a tagjai. Vidéken elvéve (Biatorbágy, Veresegyház) találunk csak ifjúsági szolgáltatást.

Megfigyelhető, hogy a központi régió a hazai fejlesztési folyamatok mostohagyereke. Előnyösebb helyzeténél fogva gyakori jelenség, hogy a régió szervezeteit kizárják bizonyos pályázatokból, aminek leginkább a Pest megyei fiatalok a kárvallottjai.

A régióknak 2013 óta nincs fejlesztési stratégiája, de ebben az utóbbiban is csak utalásszerű módon jelent meg a közvetlen ifjúsági munka. A fővárosnak 2008 és 2011 között volt utóljára ifjúsági stratégiája, bár a régió városaiban és egyes fővárosi kerületekben elvéve szerencsés módon találhatunk helyi szintű stratégiákat.

Közép-Magyarországi Régió Stratégiai Terve 2007-2013 szerint a régió versenyképességét elsősorban a kreativitásra épülő kulturális gazdasággal, valamint az innovációval, kutatás-fejlesztéssel, tudásbázis-fejlesztéssel alapozhatjuk meg.

DÉL-DUNÁNTÚLI RÉGIÓ

A Dél-dunántúli régió Baranya, Somogy és Tolna megyéket foglalja magába. Ezek demográfiája, gazdasági helyzete tekintetében különböző, nagy eltéréseket találunk. A három megye átlagos értéke gyakran „felhúzza” az adott, vizsgált területet, így nehéz teljes körű képet adni a régióról.

Területének nagyságát tekintve (14.169 km²) közepes méretű régióknak számít. Lélekszáma 2013-ban a KSH adatai alapján 925.180 fő volt, 7263 fővel kevesebb, mint egy évvel korábban.

A Dél-dunántúli régió - arányait tekintve- az ország legritkábban lakott régiója, négyzetkilométerenként itt mindössze 65-en élnek, szemben a 107 fős országos átlaggal.

³ Székely és Nagy magyarázata szerint, ennek oka, hogy a KM Régióban a fiatalok számára olyan referenciák is elérhetőek, amelyek mentén az elvárásaik is magasabbak, mint az ország más részein.



Az 500 és 200 főnél kevesebb lakossal bíró települések aránya az országos átlag felett van.

Városállományát tekintve megállapítható, hogy a nagy múltú, történelmi urbánus centrumok mellett igen sok az utóbbi évtizedben nagyközségből várossá lett település.

A korábban említett népességszám-csökkenés, korösszetétel-romlás is jelentős: hazánkban 2013. év elején száz gyermekkorú (14 éves vagy fiatalabb) lakosra 119 időskorú (65 éves vagy idősebb) jutott, 2 fővel több, mint egy évvel korábban. Dél-Dunántúlon az öregedési index értéke egy év alatt 126-ról 129-re emelkedett (KSH - Dél-dunántúli Statisztikai Tükör 2013/12).

A természetes fogyás mellett az elvándorlás is jelentős szerepet játszik a népességszám változásában, ennek főbb mozgatórugói a kedvezőbb infrastruktúra, jobb életkörülmények és környezeti hatások közé kerülés. Jelentősen elmarad a többi régió átlagától a bruttó hazai terméket, a beruházásokat, az ipar értékesítésének nagyságrendjét és a külföldi érdekeltségű működő vállalkozások számát tekintve, míg ez utóbbiak tőke-ellátottságának terén messze legutolsó az országban.

A 2012- es ifjúságkutatás alapján megállapítható, hogy a régióban élő fiatalok problémái eltérőek, párhuzamosan a megyék, kistérségek eltérő gondjaival.

Míg Somogy megyében az országos átlagtól negatív irányban tér el a sportoló fiatalok aránya, amelynek tényét tovább súlyosbítja, hogy ebben a megyében a legmagasabb - a régión belül - a passzív szórakozást (TV-nézés) gyakorlók aránya, ezzel szemben Baranyában a fiatalok inkább színes életet élnek, jobb az informatikai ellátottságuk, de inkább hajlamosak a kábítószer fogyasztásra, és elkeseredettebbek az anyagi helyzetüket tekintve, mint a régió más megyéinek fiataljai (Székely - Nagy, 2015).

Bár szórásban eltérő gondokkal küzdenek a fiatalok, a kutatás eredményeit mankóként használva szépen kirajzolhatók az alapvető szükségletek, vágyak, motivációk és félelmek.

A régióban a fiatalok életterületeiket tekintve a legkevésbé elégedettek a munkavállalási lehetőségekkel, az anyagi helyzetükkel, jövőbeni lehetőségeikkel.

A Dél-dunántúli régió a harmadik legrosszabb anyagi körülmények között élő térség. Baranya megyében a fiatalok 37 %-a volt már munkanélküli, alacsony az egy háztartásra eső kereső személyek száma, Tolna megyében csupán 1,66 fő. Régión belül Tolna megyében a legmagasabb azok aránya, akiknek elváltak a szülei. A megyében élő fiatalokra inkább jellemző, hogy a szülei súlyos anyagi gondokkal küszködtek, vagy súlyos anyagi kár érte őket.



A régióban magas azoknak a családoknak a száma, ahol hó végére elfogy a háztartás pénze, ez minden harmadik fiatalra igaz Baranya megyében. Észak-Magyarország után a második régió Dél-Dunántúl, ahol a fiatalok háztartásai a kiadásaikon felül nem tudnak megtakarítani. Míg az országban átlagosan minden negyedik fiatal családjában van valamilyen hitel vagy tartozás, addig a Dél-Dunántúlon élő fiatalok 42 %-ának van valamilyen hitele (vagy családjának) (Székely - Nagy, 2015).

A fiatalok ennek megoldását inkább a költözésben – más településre, más megyébe vagy külföldre – látják, mint a tanulásban. A második olyan régió, ahol a legtöbben lennének hajlandóak külföldre menni azért, hogy jobb anyagi körülmények között élhessenek (79%).

A régió fiataljai a tanulás területén az országos átlaghoz hasonló végzettséggel rendelkeznek.

A fiatalok problémái, félelmeik, jövőbeni bizonytalanságaik és kilátástalanságaik tovább gyűrűznek, s még masszívabb problémaköröket generálnak a mindennapi életük terén, s későbbi választásaik során (alul-pozicionálás- pályaválasztás – sikertelenség – motiválatlanság – depresszió), talán nem véletlen, hogy a fiatalok 39 %-a sorolja magát az alsó közép társadalmi csoportba. Laki László szavait felidézve a modernizációs folyamatokból való kimaradás, nem-érintettség helyzete és természetesen mindennapi tapasztalataik erősítik a fiatalok kirekesztettség érzését (Gazsó-Laki-Pitti, 2008)

A fenti kutatási eredmények mellett nem meglepő, hogy a régió átlagon felül teljesít az alkohol- és kábítószer-fogyasztásban és a dohányzásban: a fiatalok háromnegyede valamilyen rendszerességgel fogyaszt alkoholt, s a harmadik legmagasabb a naponta dohányzó fiatalok száma. A térségre inkább jellemző, hogy a fiataloknak olyan barátai vannak, akik már fogyasztottak kábítószer - vagy akár ők maguk is fogyasztók voltak- mint az ország más régióira (Székely, Nagy, 2015). Ennek ellenére biztató lehetne, hogy Somogy megyében jellemző a visszafogottabb életmód, a vallásos fiatalok magasabb aránya is. A fiatalok a legkevesebb erőszakkal és problémával Somogy megyében találkoztak, az ő értékeik az országos átlag alatt helyezkednek el.

A magyar fiatalok 80 %-ának van számítógépe (PC, laptop vagy tablet) és 74 %-nak van internet hozzáférése. A Dél-dunántúli régió mindkét szempontból jobb ellátottsággal bír, mint az átlagos régiók. A régión belül Baranya megyében van a legtöbb háztartásban számítógép: a fiatalok 88 %-ának van számítógépe és ennek megfelelően ebben a megyében van a legtöbb fiatalnak internet hozzáférése (79 százalék).



A régió belül Baranya megyében a legmagasabb a saját laptoppal, vagy személyi számítógéppel rendelkező fiatalok aránya, 79 százalék. Ezzel szemben, az országos átlagtól (63 százalék) is elmaradva, Somogy megyében csak a fiatalok 58 százalékának van saját számítógépe. Egy átlagos fiatal naponta 112 percet tölt internetezéssel, vagyis majdnem két órát. A régiók közül a Dél-Dunántúlon interneteznek a legtöbbet, itt naponta 128 percet töltenek a fiatalok a világhálón.

2014 tavaszán zajlott a „Kisközösségi Ifjúságnevelés Támogatása”, TÁMOP 5.2.8 kiemelt projekt, melynek keretében végzett kutatás a 15-50 éves népességet vizsgálta nem, iskolázottság, korcsoport, és lakhely szerint, a felvétel 1203 főre terjedt ki.

A kutatásban megkérdezettek többsége (62%) nem ismert spontán olyan szervezetet vagy közösséget, amely településén vagy annak környékén fiatalok számára nyújtana szabadidős programokat, ezek közül pedig a legismertebbek a sportegyesületek, a vallási közösségek, illetve a polgárőrség, önkéntes tűzoltóság. Szinte minden szervezettípusra igaz, hogy azok aránya, akik szívesen részt vennének a szervezet életében, 10 % alatti.

Fontos megemlíteni, hogy míg a fővárosban az ingázás miatt csökken a fiatalok szabadideje, addig a Dél-dunántúli régióban a fiatalok a szabadidejük legnagyobb részében „csak úgy elvannak.” Az egyik dimenzióban sok a külső inger, a lehetőség, míg elegendő idő nincs, a másik régióban épp fordítva: kevés az értékes szabadidős program, miközben megáll az idő.

FEJLESZTENDŐ TERÜLETEK, KÍVÁNT MÓDSZEREK, LEHETŐSÉGEK

Elsőként tekintsük át két táblázat segítségével, hogy a fenti kutatási eredmények és tapasztalatok mentén milyen észlelt problémákat azonosíthatunk a két régióban, hol tart a szakma a beavatkozások terén és milyen további célokat javasolunk, amikhez igyekeztünk összeszedni az elérhető eszközöket és módszereket.



Közép-Magyarország

Észlelt problémák	Hol tartunk jelenleg a régióban?	Javasolt fejlesztési célok	Eszközök, módszerek
alacsonyabb szintű párkapcsolati elköteleződés ill. kisebb házassodási-, gyermekvállalási kedv	A családi otthonteremtési kedvezmény (CSOK) élénkítő hatása a tudatos családtervezésre Helyi szintű szemléletformáló mikroprogramok (iskolákban és egyéb ifjúsági intézményekben)	kommunikáció fejlesztése, érzelmek, együttműködés, asszertivitás fejlesztése (oktatás, szoc. munka és közművelődési területeken egyaránt)	coach-ok, védőnők, jó példák bemutatása, rendhagyó családi napok
pesszimista hozzáállás, alacsonyabb tanulási kedv, a szakmai jövőkép bizonytalansága	nem tudunk róla, hogy ilyen célú programok valósultak volna meg	oktatásreform, élménypedagógia, alternatív iskolák, próbahetek a különféle felsőoktatási szakokon	kitekintés a világba, célok felkutatása, figyelem, elismertség
alacsony vállalkozási kedv	inkubátor-házak	gazdasági, vállalkozási ismeretek tanítása alap- és középfokon már egyaránt,	projekt alapú oktatási módszerek becsempészése az oktatásba, közművelődésbe, szociális munkába egyaránt
az ingázó fiatalok szociális elszigetelődése (kevés szabadidő, barátok és helyi közösségek, helyek hiánya)	nem tudunk róla, hogy ilyen célú programok valósultak volna meg	infrastruktúra fejlesztése, közösségi terek kialakítása (még mindig kellene nagyon)	pl. ifjúsági büfé-kocsi a vonatokon, vagy telefonos alkalmazás: „Te is velem zötyögsz?”
alacsony szervezeti aktivitás	demokrácia projektek a régió előnye, hogy a legtöbb ifjúsági (ernyő) szervezet budapesti székhelyű, ahol számtalan lehetőség van a bekapcsolódásra (pl. Nemzeti Ifjúsági Tanács)	programok illesztése az igényekhez, sok-sok direkt közösségfejlesztő program, önkéntes program, felkereső ifj. munka erőltetése, buli szerviz, stb.	részvétel az ifjúsági ügyi döntéshozatalban



Dél-Dunántúl

Észlelt problémák	Hol tartunk jelenleg a régióban?	Javasolt fejlesztési célok	Eszközök, módszerek
munkanélküliség, jövőbeni lehetőségek (ön)korlátozott volta	változatlanul magas a munkanélküliek száma, kezdő vállalkozások támogatása, tanácsadások	képzések, személyre szabott pályaválasztási tanácsadások	vállalkozások, Balaton, falusi turizmus, egyéb alternatívák, világra való kitekintés, sikeresztorik népszerűsítése
kedvezőtlen anyagi helyzet, hitel, tartozás, a háztartások tudatos költségvetésének hiánya,	adósságkezelési tanácsadás (főként szerezetszolgálatok, vagy egyházakhoz kötődő szolgáltatások), Fészek Program, Vidék Kaland Program, Esély Otthon Program	gazdasági, vállalkozási ismeretek tanítása alap- és középfokon már egyaránt, önkormányzati bérlakások nem csak hátrányos helyzetűeknek	projekt alapú oktatási módszerek becsempészése az oktatásba, közművelődésbe, szociális munkába egyaránt; háztartási naplók vezetése (családnak), osztály-persely, ifi iroda-persely
túlzott szerfogyasztás	KEF, Településszintű programok, Ismeretterjesztő szóróanyagok terjesztése a fiatalok által gyakran látogatott helyeken	az alapvető okok megszüntetése: megteremteni azt a valóságot, amiben szer nélkül is jól érzi magát	önismeret, életvezetési tanácsadás – pártfogói szinten drogprevenció, intézménylátogatás vagy önkéntes program drogambulancián, elvonón, stb.
alacsony szervezeti aktivitás, közösségi terek hiánya, depresszív, céltalan lét, unalom	látszatoműködések, láthatatlan tevékenységekkel és fiatalokkal, Ifjúsági fesztiválok Buli szerviz, Jelenlét Program (MMSZ Egyesület) Tanoda Programok	programok illesztése az igényekhez, sok-sok direkt közösségfejlesztő program	valódi közösségi terek kialakítása, megőrizve az anonimitást, önkéntességet, érdeklődés felkeltése



A tanulmányok és kutatások eredményei, valamint az általunk gyakorlatban látottak és tapasztaltak alapján még mindig sürgető tennivalók akadnak.

Fontos lenne a további együttműködési lehetőségek felkutatása, ifjúságsegítő hálózatok fejlesztése az adott térségben, továbbá az információk széles körbe való eljuttatása. Dél-Dunántúl tekintetében fokozott prioritású a területileg elzárt településeken (Baranya és Somogy aprófalvas területei) tevékeny ifjúsági szervezetek infrastrukturális támogatása, különös tekintettel az információhoz való hozzáférés (pl. aprófalvas települések Internettel való ellátottsága) szempontjából, még mindig kiemelt feladat az ún. digitális szakadék megszüntetése. A központi régió elsődleges feladata szerintünk az agglomerációs zóna és Pest megye további területeinek sürgető ifjúsági ellátása lenne, közösségi és egyéb fejlesztő programok esetén a teljes régióban gondolkodás szükségessége a főváros centríkusság elve helyett. Üdvözlendő tény, hogy voltak már ez irányú törekvések a BIIRSZ és egyéb szakmai hálózatok részéről is (2016-ban az ifjúság szakma ünnepe Cegléden valósult meg, és az ifjúsági szolgáltatók központi régiós hálózatánál is érezhető a törekvés arra, hogy ne csak a fővárosban valósítson meg programokat). Sajátos, paradox érzés arra a megállapításra jutni egy fővárosi és vidéki összehasonlító munka megírásakor, hogy a központi régió ifjúsági munkája erősen el van tolódva a főváros felé, ezért a főváros hatását gyengítendő, a régió vidéki részeire is figyelmet kellene fordítania a központi régiós ifjúsági munkának, különösen ha elfogadjuk, hogy a régióban élő fiataloknak erős jellemzője az ingázás - legyenek fővárosiak vagy vidékiek.

Továbbra is fontos feladat közösségfejlesztő projektek generálása (direkt vagy szakma-specifikus projekt végrehajtása) a közélettől való elfordulás és passzivitás feloldása érdekében, akár újragondolva a korábbi projektek program-repertoárját. Ezzel szoros összefüggésben kiemelt feladat a fiatalokkal foglalkozó humán erőforrás speciális továbbképzése, fejlesztése az ifjúsági szakma kritériumrendszerének érvényesítésével, mind az oktatás, a közművelődés, és a szociális területeken. Generált, fejlesztett együttműködésükkel, szakmai egyeztetésükkel átgondolt, újraértékelt, célirányos ifjúsági projekteket lehetne megvalósítani, melyeknek szem előtt kellene tartania, hogy a fiatalok a kezdeményezések aktív részesei legyenek.

Pozitív, hogy a gyermek- és ifjúsági táborok megvalósítására szóló pályázatokra folyamatosan hatalmas igény van, ezért szintén kiemelt prioritást kell, hogy kapjon mindkét régió fejlődésének érdekében.

A további legégetőbb problémákra reagálva Dél-Dunántúlon a nemformális pedagógia eszközeivel lehet fejleszteni a régió fiataljainak nyelvtudását, és egyéb kommunikációs kompetenciáit (Internet, személyes kommunikáció) egyaránt. Beleértendő



ebbe a nyelvtanulási hajlandóság támogatása, s ezáltal a nemzetközi mobilitás nagyobb mértékű kihasználása, egyéni és közösségi szinten. Közép-Magyarországon a vállalkozóvá válást elősegítő programok vidéki erősítése egy fontos szempont, akár helyben, Pest megyei településeken megvalósuló képzések révén.

Mindkét régió tekintetében fontos, hogy az elvándorló fiatalok számát csökkentsük a „hazatérésük/ helyben maradásuk” támogatásával, a fiatalok településükhöz való kötődésének erősítésével. A fiatalok munkaerőpiaci aktivitásának növelése érdekében a munkaerőpiacra való belépéshez szükséges kompetenciák elsajátítását kell elősegíteni, továbbá egy védőháló-jelleggel működő támogatórendszernek kell segíteni a fiatalok vállalkozás-indítását. A szabadidős lehetőségek a fiatalok igénye-ihz alkalmazkodó bővítésével, az élethelyzetüknek és köz-érzetüknek megfelelő képzési, továbbképzési programok indításával, a célcsoport aktív bevonásával több esély lehetne a településhez való kötődésük erősítésére, ill. a depresszív állapotukból való kimozdításra.

Más szempontú megközelítésben a fiatalok által leginkább előtérbe kerülő három szektor (az intézményi nevelés, a szociális terület ill. a közművelődés) felől közelítettünk a problémák megoldásához, amelyet az alábbi táblázatban foglaltunk össze.

	probléma	cél	eszköz
iskola – nevelés- oktatás	„karmikus” iskola-rendszer (problémák konzerválása és újratemelése) forráshiány, elmaradottság, tanulók differenciálá-sának nehezítettse-ge, tanulási kedv fo-lyamatos elvesztése, a „mit tudsz?”-elv előtérbe kerülése a „mit tudsz?” helyett, miközben szövegér-tésük, kompetenciáik nem fejlődnek, ahogy önbizalmuk sem	<ul style="list-style-type: none"> - iskolarendszer kitorése, újraér-telmezése - oktatási anyagok és eszközök fejlesztése - személyiségfej-lesztés mind a tanulók, mind a pedagógusok részére - kompetencia alapú oktatás 	Tanoda- programok (nem csak a hátrá-nyos helyzetű fiatalok esetében) alternatív iskolák, alternatív napközi, alternatív táborok, alternatív pedagógia



szociális munka	humán erőforrás képzése, fejlesztése, megbecsültsége, továbbá gondoskodás a feltöltődésükről, megakadályozva a fluktuációt	hozzártó, kor-specifikus szakemberek alkalmazása az ifjúsággal foglalkozó szakterületeken, ill. szorosabb, gyakorlati együttműködésük	Csere-szakember program, ingyenes vagy kedvezményes képzési és üdülési lehetőség SZIA Közösségi Házak (Kadarkút) Jelenlét Program, Mobil Játsszótér (MMSZ Egyesület)
közművelődés	közösségfejlesztő projektek a fiatalok aktív bevonásával	a fiatalok elérése a közművelődés eszközzel	Ifjúsági Házak, modell (pl. Debrecen), Helyiérték Egyesület Balatonboglár, Placc Szekszárd

ELMÉLETI PÉLDÁK

Végezetül néhány olyan gyakorlati példát szeretnénk felvillantani, amik alkalmassak lehetnek arra, hogy rendszerszinten oldjunk meg régiós (és egyben) országos problémákat.

Mobilitási hajlandóság csökkentése, visszaforgatása

Önkormányzati bérlakások biztosítása; állás biztosítása úgy, hogy a „hazatérő fiatalok” szívesen vegyenek részt a település fejlesztési elképzeléseinek kidolgozásában. A fiatalok bevonása a róluk szóló döntések meghozatalába; a fiatalok által szervezett, a település teljes lakosságának szóló programok megvalósulásának támogatása; a fiatalok, mint „a település számára fontos” lakosok elismerése.

Munkerőpiaci aktivitás növelése

A környékbeli munkáltatók által hiányolt kompetenciák felmérése; a munkáltatók, az iskolák és az ifjúsági szolgáltatók együttműködésének kialakítása; a településen (vagy a környéken) működő iskolák oktatási programjának korszerűsítése; pályaválasztási tanácsadás erősítése.



Önkéntes programok indítása, támogatása; az alapvető gazdasági ismeretek oktatása az általános- és középiskolákban (a hitel témakörét is beleértve). Diák-vállalkozások indítása. Speciális, ingyenes vagy csekély önerőt igénylő képzési programok indítása; kedvezményes hitelek. Információk eljuttatása az ifjúsági szolgáltatásokba, a fiatalok által gyakran látogatott szórakozóhelyekre, a fiatalok által olvasott helyi médiumokban

Passzív fiatalok bevonása

A fiatalok szabadidő-eltöltési szükségleteinek felmérése; a fiatalok bevonása a szabadidő-eltöltésüket szolgáló intézmények program-kínálatának kialakításába; ifjúsági közösségi tér, extrém sportpálya, zenekaroknak alkalmas próbahelyiség, stb. kialakítása, fejlesztése, nyitvatartási idejük meghosszabbítása (különös tekintettel a hétvégére); a felkereső ifjúsági munka kialakítása; kifejezetten az ő érdeklődési körüknek megfelelő, „nekik dedikált” programok szervezése a közösségi terekben; az élethelyzetüknek megfelelő képzési, továbbképzési programok indítása

Jó gyakorlatok, gyakorlati példák

Összevetve a két régió fiatal lakosságának sajátosságait, úgy látjuk, hogy jelentős különbségek nincsenek a helyi ifjúsági munkákban: a fiataloknak mindkét térségben értő figyelem és elismertség, türelem, alapok és lehetőségek kellenek, s talán a legfontosabb: fiataloként fiatalok maradhassanak.

A gazdasági helyzetből adódó különbségek ugyan áthelyezik a hangsúlyokat a szakmai munka során, de ez mindkét régióra egyaránt elmondható.

Aggasztó a Dél-Dunántúlon kimutatott túlzott szerfogyasztás, hiszen ez jövőjükre is kihat: egészségükre, kitartásukra, problémamegoldásukra. Nem véletlen, hogy a régióban a leggyakoribb betegség a keringési rendszer megbetegedése.

Ugyanakkor aggasztó a központi régióbeli fiatalok ellenérzése a párkapcsolatokkal, házassággal, s főként a gyermekvállalással kapcsolatban. Ahogy az a paradox helyzet is, hogy a régió bővelkedik a különböző szolgáltatásokban, fiatalok számára vonzó külső ingerekben, de nincs idejük vagy barátjuk, akikkel ezeket az élményeket megoszthatnák. Van értelme firtatni, kinek nehezebb?

Hajlamosak vagyunk elfelejteni, hogy „állapotuk” is valaminek az eredménye, következménye. Érdekes vizsgálat lenne, ha az ifjúságkutatókat a felnőtt lakosságra szabva is elvégeznék. Talán nem merész a következtetésünk, hogy ezek a problémák a szülők esetében is felfedezhetők, talán még az ő szülei esetében is. Gondoljunk csak bele: ha a fiatalokat ennyire elkésérti anyagi helyzetük, jövőjük, vajon milyen



terheket cipelhetnek ezzel kapcsolatban szüleik? Vajon ők mennyire érzik kilátástalannak saját és gyermekeik jövőjét? Az állandó szorongás hogyan hat egészségükre, munkavégzésükre, személyiségükre, az otthoni légkörre? Vajon mit „szív” magába ez a gyermek a családi asztalnál ülve?

A Dél-Dunántúli régióban leggyakrabban előforduló betegség, s halálozási ok a keringési rendszerrel összefüggő betegségek, a központi régióban pedig emellett a legmagasabb a daganatos betegségek előfordulása. (KSH – 2014/5. – Területi Statisztikai Tükör VIII. évf. 5. szám – Dél-dunántúli statisztikai tükör 2013/12.) A túlzott alkoholfogyasztás, egészségtelen táplálkozás és dohányzás, mozgáshiány egyértelmű következménye mellett picit vegyük elő szimbolikusabb gondolkodásunkat: az egyik legritkábban lakott régiónak „nem működik a keringése”, az ország legfejlettebb régiója meg „nem tud valamit feldolgozni”. Az egyik régióban megáll az idő, mozdulatlanság van, a másikban a gondolatot sem hallani a rengeteg külső ingertől.

Áttekintve a régiók gyakorlati tapasztalatait, szerencsére a csekély lefedettség ellenére vannak jó példák, gyakorlatok, kiváló szakemberek, példaértékű projektek, programok.

Gyakorlati tapasztalataink szerint a sikeres felkereső ifjúsági munka a „Ha a hegy nem megy Mohamedhez...”- elvre épül. Nem jönnek a fiatalok? Keressük meg mi őket! Ebben a mobil ifjúsági szolgálatok és mobil játszóterek jelentős szerepet töltenek be.

Jó gyakorlat a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Jelenlét Programja (Pécs – Györgytelep), mely hátrányos helyzetű, mélyszegénységgel érintett területeken nyújt hiánypótló szolgáltatást, ügyesen kombinálva működő intézményeik, modell-programjaik és önkéntes hálózatuk összehangolt hármását. Egyedülálló, mert a szakemberek az adott területre „költöznek”, ahol az érintettek és a szakemberek közötti szakadék folyamatosan szűkül, ezzel párhuzamosan a bizalom nő. A fiataloknak tartott közösségi foglalkozásokon keresztül eljutnak a felnőtt célcsoporthoz, ami azért ideális, mert a gyermekek szocializációs mintáinak eredetére is választ kapnak, további irányt szabva a jövőbeni szakmai munkának. A családok számára szervezett programjaik között találhatunk lakástatarozási programot, lakáskíséresi programot, különböző akciókat (pl. szemétszedés), oktatást, képzést, mobilitási programot, mely kiszakítja őket lehangoló, deprivált környezetükből. Minden program mögött a „képesé tétel” elve húzódik. Számomra és tanulmányunk szempontjából kiemelkedő programjuk az Önkéntes Jelenlét: Pécs négy középiskolájában (szakközépiskola és gimnázium egyaránt) egy 574 fős előzetes kutatást követően folyamatosan vizsgálták a fiatalok társadalmi integrációhoz való hozzáállását iskolai



foglalkozásokon keresztül, mely során kiderült: nem járt le az „érdemes és érdemtelen szegények” kora. A középiskolákban tartott érzékenyítő foglalkozásokat követően az önként vállalkozókat folyamatosan vonták be munkájukba, nagy sikerrel, hatalmas emberi eredményekkel.

Azért ezt a programot emeltük ki, mert rendkívül komplex, s mert emlékeztet az ifjúsági irodák feladatköreire. Amiben különbözik, hogy a főbb célcsoport itt a felnőtt lakosság ugyan, mégis a gyerekeken keresztül vezet az út hozzájuk: így lehetőség van mindkét fél együttes fejlesztésére, nevelésére, képzésére. A felnőttekkel való munka visszahat a gyermekekre, s fordítva. Az egyetlen kritikája a programnak, hogy sajnos csak hátrányos helyzetű, mélyszegény területekre jut el.

Jó gyakorlat a gyöngyszemként emlegetett alsómocsoládi Teleház példája. Szervezetük térségi civil forrásközpontként nyújt pályázati, jogi, gazdasági, működési tanácsadást a Hegyháton működő civil szervezeteknek. Rendszeresen szerveznek a munkájukat segítő témákban képzéseket. A 2014-ben a célterületen megalakult Észak- Hegyháti Uniónak aktív tagjai, az együttműködésük a térség önkormányzataival, vállalkozóival, civil szervezeteivel folyamatos, az együttműködés nem csupán a közös érdekek mentén szerveződik, hanem a minden szereplő által elfogadott és közvetített értékek mentén is. A programjuk a tervezés során közösen megfogalmazott kitérési pontokra épül, mely a formális közösségeken túl az önkormányzatok, és az itt élők szükségleteit is szem előtt tartja, valamint illeszkedik az 5 célterületen működő önkormányzat Helyi Esélyegyenlőségi Programjához.

A projekt humán erőforrását sokrétűen képzett, gazdag tapasztalattal rendelkező szakemberek adják. A szervezet az Alsómocsoládi IKSZT-ben működik, ahol a megvalósításhoz szükséges infrastrukturális feltételek jelentős része adott, a hiányzó eszközöket program keretében vásárolják meg, illetve bérelik a külső helyszínek közösségi tereivel együtt. Programjuk három alappillére a családi életre nevelés, a társadalmi részvétel erősítése, és az érték és identitás megőrzése.

Az általunk bemutatott jó gyakorlatokon kívül szerencsére számos akad. Az egyetlen „hibájuk”, hogy nem lehet őket egy az egyben átültetni. További kritikánk, hogy a legtöbb működő program, projekt fő célcsoportja sok esetben a hátrányos helyzetben, esetleg mélyszegénységben élő populáció, s így sajnos megint láthatatlan marad „az átlag középszerű”, aki nem tud, nem mer segítséget, támogatást kérni. Magyarországon sajnos inkább jellemző a „tűzoltás”, mint a megelőzés, pedig ennek megfordításával az emberek valós figyelmet, méltóságot, egy új életérzést kapnának. Kétséges azonban, hogy ez a hosszú ideje tartó folyamat mennyire visszafordítható?



Pitti jól leírja az ország gazdasági teljesítmény értelmében vett kettéosztottságát fejlett és fejletlen régiókra. Az arányok évek óta nem változnak lényegesen. A versenyszektor beruházásainak megoszlása a fejlett és fejletlen országrészek között feltűnő aránytalanságot mutat, amely valamelyest még növekszik is. Ebben a vonatkozásban a külföldi beruházások ugyanazt a helyzetet tükrözik. Ilyen körülmények között a fejletlenebb régiók felzárkózásáról beszélni értelmetlenség, vállalkozásaiknak eredményességét illetően a különbség erősen tartja magát, az eredmény esetében pedig még növekszik is. Olyan körülmények között, ahol a makrogazdasági folyamatok nem támogatják a területi egyenlőtlenségek mérséklését, a kormányzati politika felelőssége hatványozott (kéne legyen).

Laki tanulmányából világosan kiderül, hogy a zárványosodás a vidéki Magyarország egyik legfontosabb problémája. Az ismert, „klasszikus” zárványtársadalmak mellett újak is keletkeznek, alakulnak ki, ezek helyzetét intézményi rendszerük hátrányos vonásai tovább rontják (Gazsó-Laki-Pitti, 2008.).

Átgondolva a kutatások, egyéb tanulmányok következtetéseit, s a gyakorlatból hozott jó példák szakmai tevékenységeit, újra felvázolódik előttünk az ifjúsági szakma identitás-krízise: egyszerre kell megfeleljen a szociális integráció feladatának és a mai (értsd: információs) társadalmi kihívásoknak (Lorenz, 2009).

Az ifjúsági munka (és más humán szolgáltatások) jövőjét illetően két megközelítés van versenyben: a funkcionalista megközelítés szerint az eredményesség, a szolgáltatást igénybevevők érdekei a lényeg, s ebből a szempontból érdektelen a „munka” nyelvi szerkezete (pedagógiai, szociális, közművelődési stb.), a szimbolikus megközelítés pedig pusztán kompetenciaharc, melynek kárát leginkább az ügyfél látja (Lorenz, 2009).

Tapasztalataink alapján elmondható, hogy az ifjúsági munka a gyakorlatban pontosan e két definíció metszethalmazán helyezkedik el: valamely feladatellátás alá betolva, megbújva megtűrtként (így nem kell csodálkozni az ismertség problémakörén), vagy pedig névlegesítve, de az ifjúság szakmai módszertani, etikai kritériumrendszer teljes vagy részleges kihagyásával. Gondoljunk csak át: mely fiatalok számára létrehozott közösségi tereken létezik még valódi önkéntesség és anonimitás? Ma, amikor belép a fiatal, pavlovi reflexként írja alá a jelenléti ívet, bizonyítandó önnön s a hely létjogosultságát. Vajon mennyire segíti a fiatalot az elköteleződésben, a bizalomban, s mennyire hisz az önkéntességben, anonimitásban (ahol egyáltalán ma ez még felvállalható szakmai-etikai szempont)? A szakemberek vajon mennyivel frusztráltabbak az állandó létszám-produkálás kényszerétől?



A pályázatok világának hozadéka, hogy a fiatalok lassan szinte csak papíron létező indikátorokká válnak, nem beszélve a mennyiség és minőség összefüggésének problémaköréről (főként, hogy humán területről beszélünk), a szakemberek szempontjából pedig a teljesítés érdekében vállalt „szinte-lehetetlen” vagy „muszáj- prog-ramelemekről”, s a megnövekedett adminisztráció okozta figyelemelvonásról.

Az ifjúsági munka jövőjét illetően e tanulmány szerzői nem (mindig) aggódnak: azon gondolkodnak, milyen szívesen írnának egy következő tanulmányt például arról, hogy az ifjúsági szakembereknek mik a valós, nem papíralapú indikátorai a szakmai munkájuk során egy olyan közösségi térben, ahol a fiatal fiatal lehet, s a szakember is szakember lehet.

Egy kutatást arról, hogy jelen pillanatban ma Magyarországon a szakma nehézségei és méltatlanságai ellenére is elkötelezett, kitarító munkát végző ifjúsági szakemberek az elmúlt 10 esztendőben vajon mennyi fiatalot értek el, mennyi programot valósítottak meg, bizonyítandó ezzel, hogy a valós elkötelezettség utat talál magának a mostoha körülmények ellenére is.

FORRÁSOK

A Közép-Magyarországi Régió Stratégiai Terve 2007-2013, <http://www.terport.hu/node/835>

Budapest Városfejlesztési Konceptió - Helyzetelemzés, 2011. december, http://budapest.hu/Documents/varosfejlesztési_konceptio_2011dec/04_Tarsadalma.pdf

Gazsó-Laki-Pitti (2008): Társadalmi zárványok; MTA Politikai Tudományok Intézete

Lorenz, W. (2009): The function of history in the debate on social work, in Verschelden, G., Cuossée, F., Van De Walle, T., Williamson, H. (2009): The history of youthwork in Europe – Relevance for youth policy today, Council of Europe, Strasbourg, Cedex

Makkos Viktória – Patai Péter – Kátai Gábor – Horváth László (2005): Dél-dunántúli Regionális Ifjúsági helyzetelemzés, Belvedere Meridionale

Nagy Ádám (2016): Az ifjúsági munka három tradíciója és magyarországi értelmezése in: 25 év Jelentés az ifjúságügyről szerk.: Elek Tímea, Monostori Éva Excenter Kutatóközpont, ISZT Alapítvány, 2016

Oross Dániel (2016): A magyar ifjúságpolitika „folyamatos megszakítottságának” története; in Nagy Ádám – Oross Dániel: Ifjúságügy – szöveggyűjtemény I-II.

Szabó Csaba (szerk.) (2004): Ifjúsági Információs és Tanácsadó Irodák Magyarországon 1984-2004, HELPI, Kecskemét



Székely Levente, Nagy Ádám (2015): Közép-Magyarország - Regionális Ifjúsági Helyzetelemzés in: Harmadrészt - Magyar Ifjúság 2012, szerk: Nagy Á. Székely L., ISZT Alapítvány, UISZ Alapítvány, Excenter Kutatóközpont, 2015.

Fazekas Anna (2015): Dél-Dunántúl - Regionális Ifjúsági Helyzetelemzés in: Harmadrészt - Magyar Ifjúság 2012, szerk: Nagy Á. Székely L., ISZT Alapítvány, UISZ Alapítvány, Excenter Kutatóközpont, 2015.

KSH – 2014/5. – Területi Statisztikai Tükör VIII. évf. 5. szám – Dél-dunántúli statisztikai tükör 2013/12.

http://www.terport.hu/webfm_send/646

<http://www.terport.hu/regiok/magyarorszag-regioi/kozep-magyarorszagi-regio>

http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/11/kozep-magyarorszagi_regio_esettanulmany.pdf

<http://www.terport.hu/vezercikkek/jarasaink-a-statisztikak-tukreben>

<http://www.terport.hu/regiok/magyarorszag-regioi/del-dunantuli-regio>



MONOSTORI ÉVA: HÁROM A MAGYAR IGAZSÁG ÉS EGY A RÁADÁS - HOGYAN, S MI VÉGRE LEHET PÉLDAÉRTÉKŰ A KÖZÖSSÉGEK ÁLTAL MŰKÖDTETETT, TÁRSADALMASÍTOTT KÖZÖSSÉGI TÉR

*„A nagy felfedezések,
egy új szint elérése,
egy hatalmas csúcs meghódítása
mindig a racionalitás áttörésével kezdődik.”
(Kassai Lajos)*

Amikor húsz évvel ezelőtt harmadmagammal ültem Komárom főutcája melletti ár-
kádsor alatt, - s azon szövetkeztünk a megnyugtató árnyékban, miként fogunk szak-
mailag nagyon jól működő közösségfejlesztéssel foglalkozó térségi civil szervezetet
létrehozni, - nem gondoltam, hogy egyszer példaként állhatunk elő, hogy elindítunk
valamit, ami talán nem mindennapi, nem a megszokott. Most pedig itt ülök a számí-
tógép előtt és próbálok megfogalmazni, rendszerbe szedni, hogyan és miképpen
adhat jó példát az a kis közösségi kuckó Komárom külvárosában, Koppán(y)mo-
noston, ahol élünk és dolgozunk.

Nem fogom bemutatni az egyesület tevékenységi körét, azt a szerteágazó és öz-
szetett munkát, amit az elmúlt években folytattunk, végzünk. Azokat a jó gyakorlato-
kat, induló közösségi moccantásokat sem, amelyek szintén hozzánk kapcsolódnak,
illetve általunk, segítségünkkel indultak el, vagy látják el azt a feladatot, amelyet
felvállaltak. Csupán egyetlen szeletére - de kétségtelenül nagy szeletére - kívánom
az érdeklődést ráirányítani, amit tulajdonképpen lokális térben a helyben megfogal-
mazódó közösségi szükségletek hívtak életre.

ELSŐ IGAZSÁG: ÖNTEVÉKENYSÉG, ÖNKÉNTESSÉG¹

Egyesületünk az első 10 évében folyamatos, de lassú fejlődésen ment keresztül,
amit a mindennapi gondok válságkezelése, forrásteremtés, helykeresés jellemezett,
természetesen szakmai munkával és feladatátvállalásokkal telítve. Hazánk csatlá-
kozása az Európai Unióhoz a civil szektor számára új, nagyobb esélyeket hozott.
Felismerve az új lehetőséget, tanulmányozva a szektort érintő változásokat, merész

¹ Beke, 2010



elgondolást követően foglalkoztatóvá váltunk és már főállású munkatársak közreműködésével kidolgozott stratégia alapján folytattuk tevékenységünket. Két meghatározó vonalat tűztünk ki célként: a civil összefogást és együttműködést, valamint az ifjúsági munkát. Ez utóbbinak csupán egy kicsi szeletét jelenti a nemzetközi ifjúsági munka, mi itt helyben, a városban és a kistérségben kívántunk megoldást találni e területen megjelenő szükségletekre.

Kidolgozott stratégiánk egyik, fő útvonala az éjszakai alternatív szabadidős szolgáltatás beindítása, melyhez minden a rendelkezésünkre állt, kivéve a helyszínt. A helyi művelődési ház – amelynek akkor még jómagam is főállású munkatársa voltam – ugyan úgy nem volt partnerünk, mint a helyi vezetés, vagy a szakpolitika. Így vártunk, közben pedig a lehetőségeket kerestük.

Egy évvel a szervezeten belül kialakult változások után jelent meg az a pályázati lehetőség, amelynek segítségével sikeresen elnyernünk 4.5 millió Ft-ot, melyből a vasútállomás területén lévő – már nem használt – posta épületében kialakíthattuk azt a prevenciószolgáltatásunkat, amit korábban elképzeltünk. Vagyis, csak kialakíthattuk volna. Sajnos a tulajdonosi, az adományozói és egyéb akadályok végett több mint egy év huza-vona kezdődött. A minisztérium (akkoriban: ICSSZEM) látva kétségbeesett erőlködésünket beleegyezését adta (ma sem értjük, hogy miért), hogy a számunkra megítélt támogatást ne felújításra, hanem beruházásra fordítsuk. Így váltunk tulajdonosává annak a 35m²-nyi alapterületű ingatlannak, amelyből ki kellett hoznunk valamit.

Az épületet 2006 júliusában vettük át. A telekhatárok pontos meghatározása egy hét megfeszített munka végén valósulhatott meg, mely a bozótirtást és a hulladékok eltakarítását jelentette. A tereptszítást követően döbbsentünk rá, milyen jó adottságú és lehetőségekkel teli helyet találtunk. Az udvar 2400m²-re számos kilátással kecsgetett, azonban az épület nagysága már komoly gondot jelentett. Tudtuk, ebben a kicsi házban nem tudunk működni (irodát fenntartani, napi munkát végezni stb.) és szolgáltatni (programok, lehetőségek stb.). Merész elhatározás következett, eldöntöttük, bővítünk. Elkészítettük a tervet, lebontottuk, amit kellett és hozzáfogtunk az építéshez. Mindez persze koránt sem volt ennyire egyszerű. Mindehhez emberek és pénz kellett. A pénzről most nem ejtünk szót, mert jelen esetben nem ez a fontos, hanem az emberi erőforrásokra, a közösségi összefogásra és arra a megfeszített és állhatatos önkéntes tevékenységre irányítjuk a figyelmet, ami a valós és tartós alapja a Mag-háznak.

Az önkéntes munka a közösségépítés egyik eszköze. Hatására fejlődik a társadalmi tőke, erősödik a demokrácia, s annak egyik alapelveként tekintett szolidaritás. Az együttműködési készség fejlődésével nő a civil kezdeményezések és szerveze-



tek jelentősége. Az önkéntes munka javítja a gazdaságilag-társadalmilag hátrányos helyzetűek foglalkoztathatóságát is.

Az önkéntes munka igen jelentős gazdasági erőforrást is jelent. Éppen emiatt szokták ezt a területet nemzeti tényezőként is említeni. Még a leggazdagabb államok sem képesek társadalmi problémáikat az állampolgárok, az önkéntes szervezetek bevonása nélkül megoldani.

Olyan területeken és szükségletek kielégítésében képes szerepet vállalni az önkéntesek szektora, amelyeken az állam valami miatt nem tud megjelenni – pl. ha uniformizált, a standardtól eltérő speciális szükséglet keletkezik, – vagy a gazdasági megtérülés kilátástalansága miatt az üzleti szektor meg sem akar jelenni. Más módon fogalmazva: az önkéntesség, a filantrópia a versennyel, az önzéssel szembeni ellensúlyi szerepet is betölti.

Mivel az aktív társadalmi részvétel lehetőségét kínálja, fejleszti a kezdeményező és a cselekvőkészséget, amelyek a közösségi fejlesztőmunkának is alapvető értékei. A közösségi munkavégzés során többnyire erősödik a résztvevőkben a felelősségvállalás, az állampolgári elkötelezettség, a bizalom, a mások szempontjainak figyelembe vétele, a kölcsönösség és a szolidaritás is. Elmondható tehát, hogy az önkéntes munka sok esetben lelki szükségleteket is kielégít.²

A Mag-ház fizikai megjelenését 1,5 év és több, mint 100 önkéntes folyamatos és aktív tevékenysége biztosította.

Egy ház önmagában azonban csak egy épület. Ahhoz, hogy az működjön, az adott közösség szerves részévé váljon, ahhoz emberekre, az emberek közösségeire, s a közössége összefogására (nem széthúzására) van szükség.

MÁSODIK IGAZSÁG: CIVIL ÖSSZEFOGÁS

A Komáromban kialakított Mag-házat működtető civil konzorcium célja a szubszidiaritás³ elvén alapul. A 2005-re jellemző helyi – egyúttal társadalmi – probléma a

² Liling, 2001.

³ „A társadalomelmélet szilárd és örökérvényű elve az a rendkívüli fontos alapelv, amelyet sem megcáfolni, sem megváltoztatni nem lehetséges; ez így szól: amit az egyes egyének saját erejükből és képességeik révén meg tudnak valósítani, azt a hatáskörükből kivenni és a közösségre bízni tilos; éppen így mindazt, amit egy kisebb és alacsonyabb szinten szerveződött közösség képes végrehajtani és ellátni, egy nagyobb és magasabb szinten szerveződött társulásra áthárítani jogszerűtlenség és egyúttal súlyos bűn, a társadalom helyes rendjének felforgatása, mivel minden társadalmi tevékenység lényegénél és benne rejlő erejénél fogva segíteni –szubszidiálni– köteles



bürokratikus állami intézményrendszer, ami irányítja, kezeli és egyúttal rendelkezik közösségi tereivel. A civil szervezetek mindeközben kizáródnak e helyekről. A 'közösségi művelődés kívánatos szervezetének' modelljét alapul véve, saját magunk építettük meg közösségi terünket, amit az épület tulajdonos szervezetén kívül további öt szervezet konzorciuma működtet és üzemeltet a civil önkormányzatiság és kontroll alapelvén. A folyamatot semmilyen támogatási konstrukció, program, vagy pályázati forrás nem támogatja, kizárólag öntevékenységen és összefogáson alapul.

A Mag-ház a demokrácia olyan műhelye, amin kívül csak mindenféle hierarchiákban, azoknak alá- és fölérendelten, jobbra szabályozottan tehetjük a dolgunkat. Rajta kívül alig van hol megtanulni és begyakorolni a másokkal való egyenrangú és szolidáris együttműködést. Persze nem lehet 'csak úgy' együttműködést szorgalmazni/szorgalmaztatni; ahhoz kell egy közösen felvállalt cél és feladatrendszer, ami mentén kikristályosodnak nemcsak a tennivalók, hanem a még nem ismert vezéregyenységek és a különféle szerepeket betöltők is.

A civil struktúra kialakítása cél és eszköz a tudatosabb polgári lét megélésére, egyidejűleg mintateremtő gyakorlóhely a települési demokrácia működésére. A benne együttműködők a társadalmi életben való aktív részvétel lehetőségét adják azoknak, akik ezt szívesen fogadják, s így cselekvési teret-terepet is biztosítanak. Ez pedig nem más, mint a polgári társadalmak alapja; az önkéntesség, az öntevékenység, az önkormányzás, az öngazgatás. Feladata, hogy közreműködjek a helybéli társadalom barátságos, őszinte és szolidáris viszonyainak kiépítésében.

A Mag-ház 2007-ben nyitotta meg kapuit. A tulajdonos szervezet már a fizikai építkezés során törekedett a fenntarthatóságra, így módszeresen kutatta azokat a lehetőségeket, amelyek hosszú távra is biztosíthatják az üzemeltetést és fenntartást. A Mag-ház modell a franciaországi MJC (Maisons des Jeunes et de la Culture - magyar fordítása 'ifjúsági és közösségi ház') adaptációjából épül fel, melynek alappillére a közösségi (szervezeti) összefogás, együttműködés.

A közösségi működtetés alapját a különböző egyesületek, alapítványok jelentik, akik közös elhatározásból együttműködve üzemeltetik, melynek összefogási okát közösségi és gazdasági téren jelölik meg. Érdekükben áll, hogy közösen tartsanak fenn szakmai vezetést, titkárságot, könyvelést, hogy közösen jobban használják ki helyiségeiket. A közösségi összefogás jobban képviseli a lakosság sokszínű érdeklődését és különféle érdekeit, a „közös” költségvetésbe befolyó összegek sokrétűbb tevékenységet tesznek lehetővé, mint elaprózva, szervezeti szinteken. Az egyesü-

a társadalmi egész egyes részeit, ellenben soha nem szabad bomlasztania vagy bekebeleznie azokat.” – XI. Pius pápa



lési szabadság értelmében természetesen bármelyik szekciónak bármikor jogában áll kilépni a konzorciumból és külön folytatni a tevékenységét.

A Mag-házat működtető konzorciumon kívül vannak együttműködő és társult tagjai is. A társult tagok nem tagjai a konzorciumnak, azonban annak céljaival egyet értenek, s az együttműködés rendszeres és folyamatos. Tagjai között egyaránt találhatunk jogi személyeket és olyan szakembereket, akiket hozzáértésük, szakértelmük miatt választanak be.

Együttműködő tagok kizárólag jogi személyek, akik projektek, programok, fejlesztések területén egy-egy cél megvalósítására kötött megállapodás keretén belül kapcsolódnak a konzorciumhoz, vagy annak egy-egy tagjához.

A konzorcium évente egyszer közgyűlést tart (1 szervezet 1 szavazat elven), amelyet írásban a konzorcium szakmai vezetője hív össze. A konzorcium – az egyesület közgyűléséhez hasonlóan működve, de nem bejegyzett szervezetként - vitatja meg és fogadja el a konzorcium (Mag-ház), valamint annak tagszervezeteire (egyesületek) tevékenységéről szóló tartalmi és pénzügyi beszámolót, meghatározza a következő évi költségvetést és szakmai irányvonalakat, tiszteletben tartva a tagszervezetek szuverén törekvéseit, azok kapcsolódásait a konzorciumhoz. A döntéseket abszolút szótöbbséggel hozzák. A természetes és a jogi személyeknek egyaránt egy szavazatuk van. A konzorcium taglétszámát a konzorciumot alkotó szervezetek képviselői alkotják és biztosítják. Határozataikat a konzorcium által megbízott szakmai vezetés irányítja a konzorcium erőforrásaira támaszkodva.

Az egyesületi mintára a konzorciumot a megbízott szakmai vezetés képviseli, ő rendeli el a kiadásokat és hagyja jóvá a bevételeket, közli a konzorciummal, annak tagszervezeteivel a cselekvés irányvonalait és felügyeli azok végrehajtását. Az együttműködés nem a társadalmi egyenlőség, hanem a társadalmi igazságosság elvén működik, ami azt jelenti, hogy tagjai saját emberi és anyagi forrásainak lehetőségeivel csatlakoznak. Így a tagszervezetek nem egységesen egyenlő mértékben, hanem erőforrásaiknak megfelelően járulnak hozzá a közös célok megvalósításához.

A tíz éve zavartalanul működtetett közösségi tér úgy tölti be funkcióját, hogy a benne tevékenykedő szervezetek autonóm célkitűzéseire építve gazdag élettere a helyi közösségeknek.

A konzorcium szervezeti tagjai:

- Élettér Közösség- és Településfejlesztő Egyesület - tulajdonos. Közösség- és településfejlesztés, módszertanok kidolgozása, adaptálása, ifjúsági és civil közösségi érdekérvényesítés, érdekképviselet, a közösségre összpontosító de-



mokratikus értékrend közvetítése, melynek érdekében innovatív és elkötelezett szakmai tevékenységet, civil információs és önkéntes pontot biztosít közösségi tér és ifjúsági szálláshely szolgáltatásával. Szakmai és közösségi kiadványok, közösségi oldalak, oktatófilmek és publikációk készítésével hozzájárul a civil szakmafejlesztéshez. 2009-ben osztályközösség-fejlesztés területén kidolgozott és megvalósított módszertanára „Az év gyermek- és ifjúsági mintaprojektje”, 2010-ben az ifjúsággal folytatott kiemelkedő és folyamatos tevékenységéért „Miniszteri Elismerő Oklevél”-ben részesült.

- **Civil Közösségi Házak Magyarországi Egyesülete.** Az országos hatókörű egyesület a közösségi művelődési intézményekkel nem rendelkező településeken, településrészekben, területeken a szisztéma elterjesztéséért, az intézménytípusért folyó általános elismertetéséért, megismertetéséért és lobbizásáért dolgozik.
- **Komárom Környéki Civil Társulás.** Komárom járásban a civil összefogás hálózati tevékenység elősegítése, közösségi törekvések segítése. Járási településeken folyó szakmai munkafolyamatok segítése és koordinálása.
- **Kerecsen Ifjúsági Egyesület.** Elsősorban Komárom városban élő és tanuló gyermekek és fiatalok érdekében végzett ifjúsági közösségi tevékenységek elősegítése és koordinálása. Nemzetközi és hazai önkéntes szolgálat biztosítása, ifjúsági érdekképviselet, érdekérvényesítés.
- **Komáromi Talpasíjászok.** Hagyományőrzés, tehetséggondozás, a helyi kötődés erősítése az alapvető célja. Tevékenységi területe helyben meghatározó, Komárom, s azon belül Koppánmonostor.
- **Komáromi Zenész Egylet.** Zenei nevelés, tehetséggondozás, kiemelten a könnyű- és rockzenei irányzatokra, a komáromi Rocksuli alapítója.

A Mag-ház Magyarországon egyedülálló közösségi szintéreként létrehozott épített érték, amely franciaországi adaptáció során helyi közösség innovatív szellemi és gazdasági termékeként az egyéni és közösségi lét feltételeinek megteremtését szolgálja; valamint az embert körülvevő környezet fenntartásához kapcsolódó szellemi érték is egyúttal.

A társadalmi közösségek konzorciuma által fenntartott és működtetett Mag-ház mindenki előtt nyitva áll, életkortól, politikai vagy vallási meggyőződéstől függetlenül. Tiszteletben tartja mindenki személyes nézeteit és a konzorciumi megállapodás keretét biztosító SZMSZ-ében kizárja, hogy a konzorciumot alkotó egyesületek bármilyen politikai párthoz vagy mozgalomhoz, illetve felekezethez kapcsolódjanak.



Határozatlan időtartamra alakult abból a célból, hogy mintaként szolgálva lehetőséget nyújtson az embereknek arra, hogy ráébredjenek képességeikre, fejleszthessék személyiségüket és felkészülhessenek arra, hogy egy élő közösség aktív és felelős polgárai legyenek.

A működtetéséhez és fenntartásához adaptált együttműködés, a valós közösségi-ségre összpontosító közhasznú feladatok felvállalása és ellátása fenntartható módon biztosítja a szolgáltatások folyamatoságát.

A Mag-ház, mint társadalmi szervezetek közösségeinek konzorciuma Komárom város értéktárának része 2015-től, a Civil Díj 2016 döntőse a legjobb együttműködés kategóriában.

HARMADIK IGAZSÁG: A TÁRSADALMI SZÜKSÉGLET

Beke Pál a Saját művelődési otthonunk⁴ című kiadványban népművelő-közösségfejlesztő vonalon szorgalmazta a kulturális intézmények társadalmiasítását. A kezdeményezés nem volt ördögtől való, hiszen a '90-es évektől folyamatosan észrevették, hogy a hazai társadalmi előrehaladás minden nehézkessége ellenére megjelenő szerves fejlődésének eredményeként immár kialakultak és némiképp meg is erősödtek azok a közösségi művelődést szolgáló és társadalmiasítottan működő intézmények, amelyek alapjai lehetnek egy elterjesztésre érdemes rendszernek. A települési önkormányzatok létét és működését az új Magyarország egyik legfontosabb elemének és garanciájának tartotta Beke Pál. A nagyszerűség mellett azonban meglátta és megtapasztalta azokat a csapdákat is, amelyek a kulturális intézményhálózat működését elsősorban az állandósult pénzhiány, másodsorban a gyakori túlpolitizáltság miatt kísérték, s mint ahogy az állam sem mindig a legjobb gazda, a helyi hatalmat gyakorló önkormányzatok sem bizonyultak (s bizonyulnak ma is) minden esetben jövőt látó, a helyi emberi-polgári szükségleteket és feltételeket biztosító tulajdonosnak. Nem azért szorgalmazta a társadalmiasítottan működő intézmények hazai sokasítását, mintha azok lennének a kultúraterjesztés, a közösségi művelődés egyetlen lehetséges keretei, hanem meglátta bennük a helybéli megbecsülésük akkori jelenlétüknél magasabb szintjét is. Ez a működési forma szükségelteti és igényli leginkább kezdeményező-készséget, közösségfejlesztői képességet; e formációban alkalmazva válik leginkább nyilvánvalóvá, hogy a társadalomfejlesztés legfontosabb helybéli szereplői éppen ők. S, hogy mi a sikerük titka? Hogy nem csak tagjaik, hanem mindenki számára rendelkezésre állnak. Hogy minden, a tevékenységi körükben értelmezhető témára és munkaformára nyitottak.

4 Beke, 2010



Hogy ennek kiválasztásában tagjaik igénye és óhaja a döntő, és így a résztvevők (a barátok, a kortársak, az érdeklődő felnőttek, a segítő közreműködők és még sokan mások) szándékai szerint alakítják ki tevékenységszerkezetüket. Hogy ott az történik, amit ők akarnak, és amit ők szeretnének.

A Komárom koppánmonostori városrészén működő Mag-ház teljes valóságában a helyi igényekre reflektáló társadalmiasítottan működő intézmény, bár maga az ingatlan nem állami tulajdon. A kulturális intézmények társadalmiasítását szorgalmazó projekt⁵ rendszerezi a társadalmiasítás kritériumait a helyi társadalom és a közösségi tér oldaláról is, mely megállapítást elfogadva adaptálhatók a közösségi terüinkre.

Helyi társadalom oldaláról:

- A helyiek közvetlen hatása érvényesül a szervezet (Mag-ház konzorciuma) mindennapos működésében, a projektek összeállításában, a működés strukturálásában, az épület használati szabályzatában, a szervezeti kultúrájának, a munkatervnek, a költségvetés és a szervezeti együttműködés távlati kialakításában.
- A helyiek közvetett hatással vannak a konzorcium menedzsmentjének megválasztásában, illetve a Mag-ház szervezeti teljesítményének értékelésében.

A Mag-ház konzorciumi oldaláról:

- A szervezeti konzorcium meghaladja a formális tájékoztatás gyakorlatát. Valódi párbeszédet, vitákat kezdeményez működésének minden aspektusáról.
- Nyitott a helyből érkező kezdeményezésekre, rugalmas, informális szabályozást követ, amellyel a sokszor nem életszerű, merev intézményhasználati szabályokon lép túl.
- A civil társadalomra jellemző kölcsönösségen alapuló működést nyújt, ami egyúttal lehetőségét is biztosít a további partnerek bevonására és együttműködésekre.

Ezek az alapelvek működtetésének minden formájában megvalósulnak, amelyhez nélkülözhetetlen a közösségfejlesztői identitás és elköteleződés.

A konzorcium szerteágazó tevékenysége révén a társadalmi életben való aktív részvétel lehetőségét s ezáltal cselekvési teret-terepet is garantálunk helyben mindazoknak, akik ezt szívesen fogadják, vagy igényük mutatkozik rá.

5 Kulturális intézmények társadalmiasított működtetése – Módszertani útmutató 4.0., NMI Művelődési Intézet Nonprofit Kft. Bp. 2017. (Készült a „Cselekvő közösségek – aktív közösségi szerepvállalás” EFOP-1.3.1-15-2016-00001 kódszámú projekt keretében).



HÁROM A MAGYAR IGAZSÁG

A közösségi beavatkozás felelősségteljes tevékenység. Sikerét az ad(hat)ja, hogy szakmailag beágyazott és megfelelően irányított. Jack Rothman⁶ amerikai szociológus elkészített a „közösségi munka tipológiáját”, mely szerint egyaránt szükség van a közösségi beavatkozás három módozatára: a helyi fejlesztésre, a társadalmi tervezésre, valamint a társadalmi akcióra. A három alapvető cselekvési mód nem aknáz ki szükségszerűen minden lehetőséget, de megfelelő keretet biztosít egy tágabb értelmezésre. Kísérletet teszek arra, hogy e megközelítésbe bevonjam a Mag-ház megszületésének és működtetésének folyamatát.

A *helyi fejlesztés*, abból az előfeltevésekből indul ki, hogy a közösségi változásokat úgy lehet kieszközölni, ha az emberek széles köre vesz részt helyi szinten a célok meghatározásában és a civil cselekvésben. Amennyiben ezt elfogadjuk és adaptáljuk a Mag-ház példájára, akkor látható, hogy a siker első kritériuma megvalósult, hiszen széles társadalmi támogatottságra és önkéntes tevékenységre építettünk. A helyi fejlesztés egy közösségépítő törekvés, amely nagy hangsúlyt fektet arra a valamire, amit Selznick (1992) „erkölcsi közjónak” nevez. Olyan szavakkal írja le ezt, mint kölcsönösség, identitás, részvétel, pluralitás és autonómia. A helyi fejlesztés úgy támogatja a közösségépítést, hogy kitűzi a folyamatok céljait: közösségi kompetencia (az önsegítésen alapuló problémamegoldás képessége) és társadalmi integráció (harmonikus viszony valójában mindenki között). A vezetést belülről választják, az igazgatás és az irányítás pedig a helyiek kezében van.

A közösségi tervezés inkább a problémamegoldás technikai folyamatát hangsúlyozza. A módszer tervezési irányultságát az adatok határozzák meg, s olyan gondosan megtervezett változásokban gondolkodik, amelyek a társadalomtudományos. A megközelítés abból az alapfeltevésekből indul ki, hogy az összetett, modern környezetben a változáshoz szakértő tervezőkre van szükség, akikre a társadalmi körülmények javítása során, a technikai kompetenciák gyakorlása miatt (pl. mennyiségi adatok gyűjtése és elemzése, nagy bürokratikus szervezetek vezetése) szükség van. A Mag-ház üzemeltetésének kialakításában nagy szerepet kapott a közösségi tervezés, hiszen szakított a merev, megszokott intézményi működtetéssel, újszerű társadalmi összefogásra épülő modellt adaptált, amely működésének kidolgozása is erős kiindulópontként állt a szolgáltatások megfogalmazása, kiválasztása, létrehozása, elrendezése és biztosítása azok számára, akiknek szükségük van rájuk. Prioritást élvez továbbá a szervezetek közötti koordináció, az átfedések elkerülése és a szolgáltatásokban tapasztalható foghíjak kitöltése is.

6 Rothman, 2001.



A közösségi akció célja alapvető változások kieszközlése a közösségben, beleértve a hatalom és az erőforrások újrafelosztását, valamint azt, hogy a marginalizálódott emberek is részt vehessenek a döntéshozatalban. A Mag-ház működtetése és üzemeltetése nem nevezhető rothmani közösségi akciónak a szó szoros értelmében. Azonban a tevékenységi körében már megjelenő akciók és kezdeményezések e irányba mutatnak, melynek alapja minden területen a helyben jelentkező társadalmi szükséglet.

ÉS EGY A RÁADÁS

Saját példánkon bemutattuk, hogy egy adott közösségi tér sikerességét mi ad(hat)ja. Röviden összefoglalva, erőforrásként legyenek:

- Társak, önkéntesek, közösség, akik közös célokat fogalmaznak meg, s annak eléréseért konkrét lépéseket, cselekvéseket kezdeményeznek, valósítanak meg;
- Tervek, stratégiák, adaptálható, átvehető módszerek, amelyek a közösségi működtetést segítik, előre lendítik;
- Társadalmi akciók, konkrét cselekvési irányvonalak és terek, amelyek a változásokat, illetve az előbbre lépéseket segítik.

Egy fontos és meghatározó erőforrásról azonban csak érintőlegesen ejtettem szót, s ez nem más, mint a helyi fejlesztő, a közösségi munkás, a közösségfejlesztő szerepe. A közösségfejlesztő, mint szerep több megközelítésben is ismert. Elfogadva Vercseg Ilona⁷ szakmai értékfogalmazását, közösségfejlesztőként a fejlesztői munka során a következő értékeket tartottuk és tartjuk fontosnak:

- Meg vagyunk győződve arról, hogy az emberek képesek közösen cselekedni az őket érintő társadalmi, gazdasági és politikai kérdések befolyásolásáért és hogy ez a cselekvés rendkívül fontos, mert általa olyan struktúrák jönnek létre, amelyek a valódi részvételhez és bekapcsolódáshoz vezetnek. Ehhez szükséges az önbizalom megerősítése, a cselekvési kedv feltámasztása.
- Meg vagyunk győződve arról is, hogy minden ember ért valamihez, ami a közösség számára hasznos lehet, s a közösség rejtett, humán erőforrásai felszínre hozhatók és fejleszthetők. Azt szorgalmazzuk, hogy a helyi közösségi munka a személyes kibontakozásnak, az ismeretek és új szakértelmek megszerzésének, a képességek bővítésének is forrása legyen, előnyben részesítve a kezdeményező- és alkotóképiséget és lehetővé téve, hogy az emberek inkább cselekvők, mint felhasználók és fogyasztók legyenek.

7 Vercseg, 2017



- Szerepet vállalunk a kiegyensúlyozottabb gazdasági fejlesztés területén is, keressük a helyi, környezetbarát és szociálisan érzékeny megoldásokat. Igyekszünk hozzájárulni a vidék egyenrangúsodásához, a rurális értékek modernizálásához, a zárt helyi társadalmak nyitásához, mindezt azonban a helyi hagyományok és a helyi arculat, identitás megőrzésén keresztül tesszük.
- Bátorítjuk a családi, közösségi és nemzetközi szolidaritást egy igazságosabb és békésebb világért.
- Törekedünk arra, hogy az elképzeléseink konkrét helyicselekvésekben valósuljanak meg.

Varga¹ szerint *fejlesztés* tulajdonképpen egy mozgásokkal teli közegben valósul meg. A fejlesztői munkát hét fázisában határozta meg, amihez hozzárendelte a fejlesztői szerepeket is. Ennek mentén *az új mozgások létrehozásában*: kezdeményező, bátorító, ösztönző, interjú készítő, nyilvános beszélgetéseket facilitáló, a folyamat kibontakozását módszertanilag segítő szakember. (Baldock 1974, Biddle 1957). A helyzet feltárásánál katalizáló, koordináló, támogató, megerősítő, szakértő.

A harmadik fázis a közösség véleményének, késztetéseinek és cselekvési potenciáljának feltárása és a problémák mellé rendelése. Itt az a lényeg, hogy ezt a folyamatot nem a fejlesztő, hanem – szükség esetén, az ő segítségével – a közösség maga végzi. Ittmódszertani szakértő, szervező.

A feltároló feladatok közös rangsorolása, a problémamegoldó folyamatok tervezése, a cselekvési terv és az önsegítő projektek készítésekor elemző, tervező, fejlesztő.

Az Intézményépítésnél tanácsadó, módszertani szakember, képző, szakértő.

A belső és külső partnerek megkeresésekor és aktivizálásakor kapcsolatszervező, hálózatépítő, konfliktuskezelő, tárgyaló, agitátor, „ügynök”, „ügyvéd”, megbízásos tárgyalófél („követ”), stb. A szerteágazóvá vált munkakoordinálása, az esetleg elakadó megvalósítások továbblendítése, a megvalósult folyamatok értékelésének és a továbblépés tervezésének segítése, szakmai segítségnyújtás a lokális társadalomfejlesztés szellemi infrastruktúrájának megteremtésében, a döntéshozók és a jogalkotás befolyásolásakor koordináló, facilitáló, lobbizó, érdekképviselő, tanácsadó stb.

A segítő beavatkozás tehát nem más, mint a lehetőségek feltárása és átélésbe, cselekvésbe fordítható aktualizálása. (Varsányi, 1999)

A Mag-ház szervezeti együttműködésén alapuló szakmai stabilitását is meghatározza a fejlesztői szerepkör, a tudatos és egymásra épített tervezés lépései. Beke

1 Vercseg, 2004



Pál több publikációjában utalt a francia ifjúsági házi modellre, mint követendő példa, s amelyben meghatározó szerepet töltenek be a népművelők. Őket az adott közösség és helyi képviselő, valamint a szakmai szövetség pályázat útján választja ki. Feladata az épület fenntartásának és a benne működő civil szervezetek munkájának koordinálása, forrásteremtésben való segítségnyújtás.

A konzorciumi együttműködésben biztosított szakmai vezetés hasonló szerepet tölt be a Mag-házban. Szakmai munkát tekintve szinte azonos feladatokkal és felelőségekkel. Ugyancsak hasonlatos a ki- vagy megválasztása is, hiszen az adott közösség az, akitől tevékenységéhez felhatalmazást kap. Azonban a finanszírozása nem hasonlítható össze a francia példával, melynek két meghatározó oka van. Egyrészt a konzorcium nem formalizálódott, tehát nem jogi személy, aki foglalkoztathatna, másrészt a civil közösségi terek fenntartásához és működtetéséhez nincs központi forrás és akarat hozzárendelve. Így a fejlesztő a szakmai tevékenysége mellett a konzorcium által biztosított és a pályázati lehetőségekre épített forrás mellé új irányokat kell találni, ami a hosszú távú szervezeti és szakmai fenntarthatóságot is biztosítja. A biztonságot ad(hat)ó állandóság, a rendszeres központi és/vagy helyi támogatás veszélye nem áll fenn, így folyamatos megújulásban tevékenykedünk. Ennek egyik irányát látjuk a közösségi és társadalmi vállalkozásokban.

Mi, MAG-UNK

Közösségi házunk üzembe helyezésével mi nem azonnal megtérülő befektetésekben és látványosságokban gondolkoztunk. Nem volt célunk a statisztikai adatokban mérhetően múló megfelelés kényszere sem. Nem is kellett, hiszen önmagunk megfelelésén túl nem kellett terveznünk. Nincs feladatátvállalásunk, nem minősülünk helyi, vagy térség intézménynek, nem rendelkezünk állandó támogatókkal, úgymint fogalmazhatok: „Nem számol velünk a helyi képviselő.” Dolgozunk, tevékenykedünk magunk és a környezetünk örömeire. Tevékenységeink állandó elfoglaltságot és munkát biztosítanak számunkra. A ház fenntartása és üzemeltetése még az öt szervezet közös összefogásában is nehezen koordinálható összetett feladat. Bele kellett rázódnunk, meg kellett ismernünk egymást és a közösséget, ahol élünk, dolgozunk. Ezúttal egy más szemszögből, hiszen mi is itt raktunk fészket, itt kezdtük el a közös munkát, itt „borítjuk fel” időről időre a rendet és itt tervezünk hosszú távra berendezkedni.



Mit csinálunk mindezért? Bizakodunk és dolgozunk. Továbbra is igyekszünk minél szélesebb körben megszólítani a helyieket. Tíz év elteltével az eredeti célkitűzéseinket nem feladva, továbbra is azt tudatosítjuk itt helyben, hogy minél több aktív, kezdeményező és együttműködő helyi elgondolás segítői, társszervezői szeretnénk lenni. Nem kiszolgáltatni, csupán szolgáltatni, hanem aktivizálni és bevonni kívánjuk a helyi társadalmat. Nem könnyű a kihívás, mert az emberek többsége nem szívesen, vagy egyáltalán nem vállal felelősséget. Nehezen mozdítható ki a megszokott, biztonságot jelentő mindennapjaiból. Megszokta és igényli, hogy „valaki” mindig megmondja neki, mit és hogyan kell csinálnia, a közösségi létét alkalmi közegben, passzív szemlélőként (közönségként) éli meg.

Itt tartunk most. Érdemes folytatnunk?

A Mag-ház nem csupán egy épület a benne lévő terekkel, játékokkal és aktuális feladatokkal. Ez egy lélekkel megáldott isteni gondviselés eredménye. Megnyugtató kisugárzása van, akit egyszer megérintett, annak társává, részévé válik. Viszonylag sok fiatal rendszeres közösségi tere, ami a jövő záloga. Életutunk, törekvésünk példaként szolgálhat nekik a folytatáshoz, s egyúttal lehetőséget is ad számukra az irányok, feladatok és közösségi akciók megvalósításához eléréséhez.

FORRÁSOK

Beke Pál (2010): Saját művelődési otthonunk, Civil Közösségi Házak Magyarországi Egyesülete, Komárom

Liling Tamás (2011): Az önkéntes munka a társadalmi környezet gyümölcse, Parola 1. szám

Beke Pál (2010): Francia minta hazai formában – In. Saját művelődési otthonunk, Civil Közösségi Házak Magyarországi Egyesülete, Komárom

Kulturális intézmények társadalmiasított működtetése (2017) – Módszertani útmutató 4.0., NMI Művelődési Intézet Nonprofit Kft. Budapest (Készült a „Cselekvő közösségek – aktív közösségi szerepvállalás” EFOP-1.3.1-15-2016-00001 kódszámú projekt keretében)

Jack Rothman (2001): A közösségi beavatkozás megközelítései, Közösségfejlesztők Egyesülete, Parola füzetek, Budapest

Vercseg Ilona (1998): Legalább ennyit a közösségfejlesztésről, Közösségfejlesztők Egyesülete, Bp. http://www.kka.hu/_Kozossegi_Adattar/DOKUMENT.Nsf/329cd37724344b06c12568a9006c35fd/cf3467502eb121e9c12568b100792323?OpenDocument#A%20lokalit%C3%A1sr%C3%B3l, letöltés: 2017.08.21.



Vercseg Ilona (2004): Közösségfejlesztő leckék kezdőknek és haladóknak, Közösségfejlesztők Egyesülete, Parola füzetek, Budapest http://www.kka.hu/_Kozossegi_Adattar/Azadatt.nsf/0a84037251c6a630c1257075002e65aa/c25665214fdbda8ec1256f1800529729?OpenDocument#A%20k%C3%B6z%C3%B6ss%C3%A9fejleszt%C3%A9si%20folyamat%20%C3%A9s, letöltés 2017.08.21.



CSORBA-SIMON ESZTER: BIBLIOTERÁPIÁS CSOPORTOK A FIATALKORÚAK BÜNTETÉS-VÉGREHAJTÁSI INTÉZETÉBEN ÉS A SZIGETVÁRI LAKÁSOTTHONBAN

BEVEZETÉS

Az olvasás alapvető mentálhigiénés szerepe ismert, hiszen az olvasmányok hozzásegíthetik az olvasót az értelmi és érzelmi egyensúly megtalálásához, megőrzéséhez.

Az alapelgondolás a biblioterápia hatásmechanizmusáról, hogy a szöveg segítséget nyújthat az olvasónak külső szemszögből látni a problémáit, példát vagy ellempdát mutat bizonyos élethelyzetekre, segítségével következmények nélkül gondolhatunk át megoldásokat, megismerhetünk a miénktől eltérő értékeket és utakat, árnyaltabbá válhat a világnképünk, az ember-, élet- és értékszemléletünk. Mindez a lakásotthonban nevelkedő gyerekek szemszögből vitathatatlanul fontos és komoly potenciált hordozó jellemző.

A biblioterápiás foglalkozásokon folytatott beszélgetések lényege az adott témához kapcsolódó „saját élmény” előhívása, amelynek kimondása és megbeszélése segítségével a az egyén egy önmagáról szóló, más módon nem vagy csak nagyon nehezen elérhető tapasztalathoz jut, amely motorja lehet a személyiség és az életút pozitív irányú változásának, fejlődésének. Ez a gyerekek esetében a lakásotthonban töltött idő során kínált programunk, egyik fő célja is.

A fejlesztő biblioterápia narratívumokkal dolgozó, lazán strukturált terápiás módszer, amelynek elsődleges terápiás célja az általános személyiségfejlesztés. Vagyis részben az önismeret elmélyítésével, részben pedig az egészséges személyiség legfontosabb ismérvei közé tartozó faktorok (pl. általános alkalmazkodóképesség, kompetens interperszonális viselkedés, érzelmi és motivációs kontroll, szociális készségek, integráltság) fejlesztésével foglalkozik. A másodlagos célok közé tartozik például az olvasás népszerűsítése, az anyanyelvi műveltség fejlesztése, valamint a műveltség és az esztétikai érzék gyarapítása. Ezen másodlagos célok is nyilván nagyobb jelentőséggel bírnak egy olyan célcsoportnál, amely erőteljesen elmaradott e területen, például olyan írási és olvasási nehézségekkel küzd, vagy a műveltsége és iskolázottsága olyan hiányos, mint ahogy a lakásotthonokban nevelkedő gyerekek egy részének esetében tapasztalható. A gyerekek esetében



iránymutató lehet még a gyermekek és fiatalok biblioterápiáját tanulmányozó Doll-szerzőpáros összefoglalása, amely a személyes belátáshoz segítséget, az önismeret növelését, az érzelmi nevelést, a problémamegoldási és szociális készségek fejlesztését, a periférikus helyzetűeknek való információforrás-adást, valamint a rekreációt említi a legfontosabb célként.¹

Amerikai gyökereinek megfelelően a biblioterápia fogalma általában jelöl olvasmányokkal való személyiségfejlesztő tevékenységet, vagyis a terápiás munka kiindulópontját képező narratívum a szépirodalmi műveken kívül még nagyon sokféle lehet (népmese, bibliai történet, terápiás történet, újságcikk, napló, szakkönyv, lektúr stb.). A hazai gyakorlatban azonban jellemző, hogy a fejlesztő biblioterápiának csak egy részterületére, az irodalomterápiára koncentrálnak, s azzal dolgoznak a szakemberek. A tanulmányainkban több példa kapcsán is rámutatunk majd arra, hogy mennyire fontos és szükséges lenne a biblioterápiás gyakorlat kiterjesztése az irodalomterápián túlra is – jelen esetben, a szigetvári lakásotthonban végzett foglalkozások példájában efelé mutat a dalszövegek alkalmazása, hatékony beemelése a terápiás munkába.

A fejlesztő biblioterápia jó eszköz lehet az énkép és az identitás központi elemeinek felderítésére is, ami fontos információkkal szolgálhat a foglalkozásvezető számára a gyermekekkel végzendő további fejlesztő munkához. Ennek alapja az a Norman N. Holland pszichoanalitikus művészetbefogadás-elméletéből eredeztethető felismerés², hogy az esztétikai válaszokat az identitás lenyomataként kezelhetjük, s a befogadott műre, szövegre adott személyes válasz nagyban függ az egyéni identitástémától, személyiségjellemzőktől, az egyéni élettapasztalatoktól, az átélt élményektől.² A terápiás csoporton részt vevőkkel nem műelemzést végzünk, nem rögzített jelentéseket keresünk, hanem éppen a felsoroltak által befolyásolt egyéni olvasatokra, illetve azok okaira vagyunk kíváncsiak. Esetünkben is megfigyelhető, hogy a kamasz gyerekek személyiségjellemzői hogyan befolyásolják a feldolgozott szövegeknek való jelentéstulajdonítást, s egyáltalán a terápiás foglalkozáson végigvihető eszmecsere fő csapását.

LEHETŐSÉGEK A BÜNTETÉS-VÉGREHAJTÁSI INTÉZETEK BEN

A börtön olyan intézmény, ahol a már korábban említett speciális ellátásokat kellene biztosítani, illetve azokat fejleszteni, erősíteni. Így a lehetőségek szinte korlátlanok, ám azok kiaknázásához ismerni a potenciális résztvevők motivációit, képességeit

² Holland, 1990



és határait. Sok tanulmány próbálta meghatározni, mi tesz valakit bűnözővé és hogyan lehetne visszairányítani a normális viselkedési csatornába.

A deviáns viselkedés normálistól eltérő, de nem kóros magatartás forma. Azonban tudnunk kell, hogy a bűnözés egy speciális deviáció, ami nem a környezet türelmétől függ, mert a bűnöző akkor deviáns, ha a társadalom tűri, és nem tesz ellene semmit. Azonban világszerte, minden jogi szabályozásban szigorúan és pontosan rögzítésre kerülnek az általánosan elfogadott elvárások és normák. Mi állhat mégis a deviáns viselkedés kialakulása mögött? Az egyik ok, hogy a bűnözőknél nem alakul a szociális gátlás, hanem megmarad az egocentrikus alappozíció („Ami nekem jó, az jó, ami nekem rossz, az rossz.”). A másik ok lehet a már sokszor említett családi háttér. A gyermek a környezetét (elsősorban szüleit) utánozza, ösztönösen követi a látott példát, mert fél a szeretet elvesztésétől. Ez egy nagy társadalmi csapda lehet, hiszen a gyermek így tanulja meg, hogy mi a norma, melynek segítségével beilleszkedhet. Ám ha negatív mintákat tanul el, nem fejlődik ki személyiségében a szociális gátlásrendszer az antiszociális cselekvésekkel szemben. Az antiszociális deviáció oka lehet az, hogy a szeretet-kapcsolat a respektábilis és a nevelt egyén között rideg, elhanyagoló, esetleg brutális nevelési módszer. Ennek ellenkezője is előfordulhat, mikor a nevelő és a gyermek között az úgy nevezett majomszeretet alakult ki. Ekkor a gyermek nem érzi a szeretet elvesztésétől való félelmet. Ezek alapján kijelenthetjük, hogy a bűnözés hátterében sok esetben az ember személyes környezete áll, amennyiben nem élt vele, vagy rosszul alkalmazta a személy emocionális befolyásolásának lehetőségeit.³

A bűnöző nem tekinthető a társadalmi elvárásokat követő, azokhoz hozzájáruló tényezőnek. Elhárítja magától a felelősséget, és egy olyan világot teremt, melyben az övé a győztes szerep. Ez a viselkedési stratégia egészen addig fennmarad, míg a bűnöző fel nem ismeri, hogy rossz magatartási példákat követ.

A büntetés-végrehajtás általános célja ugyanaz, mint az egész büntetőeljárás célja, vagyis hátrány okozása, megtorlás az elkövetővel szemben és az elkövető visszavezetése a társadalomba, azaz a reszocializáció. A modern büntetés-végrehajtási rendszerekben a hangsúly – a kirekesztés helyett – az elítéltek társadalomba való beilleszkedésére helyeződik⁴, ezért a büntetőintézetekben igyekeznek olyan szervezett csoporttevékenységeket (sport, oktatás, könyvtár) szervezni, melyeknek terápiás hatása lehet. A büntetőintézetek könyvtárai számára kiadott irányelvek egyértelműen megállapítják a könyvtár kötelezettségét a reszocializációs folyamatban: tanácsadás, oktatási program, olvasási szokások kialakítása. A börtönkönyvtárak

3 Pápainé, 1985

4 Amberg, 2012



kiemelt feladata, hogy szolgáltatásaik révén elősegítsék az elítéltek, mint a társadalmi kirekesztődés által különösen fenyegetett csoport visszailleszkedését a társadalomba. A könyvtár felzárkóztató, esélyteremtő intézményként ajtót nyithat, és átvezetheti a fogvatartottakat a tudásalapú társadalomba: ezért is kiemelten fontos a könyvtárak fejlesztése és karbantartása, valamint hozzáértő szakemberek alkalmazása⁵.

A biblioterápia beléptetése a börtönprogramokba azon a felismerésen alapul, hogy az elítélt társadalmi kudarcaiban kulcstényező lehet érzékelési, észlelési képessége. Ha megtanulja differenciáltan szemlélni az őt körülvevő problémákat, lehetőségeket, akkor a percepciók képességében is változás megy végbe. Ebben a folyamatban segíthetnek a csoportos foglalkozások.⁶

Az elítélteknél különösen fontosnak tartom az ilyen jellegű programokat, hiszen így non-formális keretek között készítik fel őket a reszocializációra. Ezen kívül bizonyos fokú szuverenitást is jelent a zárt falak között, hiszen szabadon használhatják a fantáziájukat, beszélgethetnek, kötetlenül alkothatnak.

A különböző programokon való részvétel hátterében több ok állhat. Az fogva tartottakat motiválhatja a tudat, hogy új embereket ismerhetnek meg és kötetlenül kommunikálhatnak. Ezen kívül fontos tényező az új élmények keresése és az az esély, hogy kiléphetnek a zárkák által nyújtott alacsony ingerküszöb szigorúan behatárolt lehetőségei közül. Valamint nem elhanyagolható az a tény, hogy az aktív magatartás és jó magaviselet dicséretet, plusz pontokat von maga után a börtönben, melyet a későbbi ítéleteknél, előre hozott szabadulásnál beszámítanak. S bár befolyásolja az elítélteket, ez inkább tekinthető egyfajta eszközhöz, mint motivációhoz.

A biblioterápiás foglalkozásokat önkéntes munkában, tíz alkalmas zárt kiscsoportban tartotom a pécsi Fiatalokorúk Regionális Büntetés-végrehajtási Intézetében, 2012-től. A szándékom az, hogy a receptív biblioterápiát felhasználva fejlődést, fejlesztést és szinten tartást érjek el a foglalkozáson részt vevő elítélteknél.

A program elindításakor elsődleges terápiás céljaim között szerepelt a kommunikációs készség, a problémamegoldó képesség és a kreatív gondolkodás, valamint az önismeret fejlesztése, ezen kívül a türelem és az egymással szembeni tolerancia kiépítése, a legfontosabb másodlagos céloim pedig az olvasás népszerűsítése és megszerettetése, az olvasási és szövegértési készségek fejlesztése volt. Azt feltételeztem, hogy – mint a klasszikus értelemben vett biblioterápiában – az irodalomról való beszélgetés lehetőséget ad majd a színvonalas eszmecserére, ami fejlesztő, motiváló

5 U.o.

6 Bartos, 1987



hatású az alacsonyabb iskolázottságú elítéltek számára. A csoport tagjaiban tudatosulhat, hogy ugyanazzal a témával kapcsolatban számos eltérő vélemény létezik egymással párhuzamosan. Ez a felismerés erősíti a különböző álláspontokkal szemben mutatott toleranciát. A résztvevők szembesülhetnek azzal, hogy a szövegre adott reakcióik a saját személyiségükről és világlátásukról, értékítéletükről árulkodnak. Önismertetük erősítésével hibáikon és pozitív tulajdonságaikon egyaránt elgondolkodhatnak. Később azonban, megismerve a csoporttagok tanulási, magatartási és olvasási problémáit, szociális és kognitív készségbeli hiányosságait bebizonyosodott, hogy az említett általános biblioterápiás célok kitűzhetőek ugyan, de a munkamódszereken, feladattípusokon és a feldolgozott szövegek jellegén a résztvevők aktuális kereteihez, korlátaikhoz mérten változtatni kell, csak így lehet sikeres a terápiás folyamat.

Tapasztalatom szerint a biblioterápia általános elvei közül nagyon sok másként érvényesülhet a börtön valóságában, mint ahogy a szakirodalomban le van írva. Korábbi kutatásaim során már betekintést nyerhettem az elítéltek olvasási szokásaiba, illetve nehézségeibe. Így számolnom kellett azzal, hogy a csoport egyes résztvevői küzdenek ezekkel a hátráltató tényezőkkel, illetve nincs meg a kellő háttértudásuk ahhoz, hogy a klasszikus irodalom egyes műveinek mélyebb összefüggéseit felismerjék és megértsék.

Problémaként merült fel a személyem is, hiszen mint női csoportvezetőnek számolnom kellett azzal, hogy mivel az elítéltek fogvatartásuk során alig találkozhatnak nővel, ilyen irányú vágyaikat és hiányaikat rám fogják vetíteni, s pusztán női jelenlétem, női mivoltom is kihívást fog jelenteni számukra. A másik nemiséggel kapcsolatos problémát az jelentette, hogy a biblioterápia általános felfogása szerint a vezető nem pedagógusként, hanem egyenrangú félként, demokratikus típusú vezetőként lép fel a csoportban. Ám figyelembe véve a csoport összetételét (17-19 éves viselkedésszavaros, hiperaktív fiatal férfiak) elkerülhetetlen volt, hogy adott esetben mint nevelő teremtsék rendet a foglalkozások ideje alatt. E szempontból a nőiségem azért merült fel problémaként, mert a résztvevők kulturális háttéréből, a roma kultúrában való szocializációjából adódóan a nők hagyományosan alárendelt szerepet töltenek be mind a családi (bár édesanyját a többség tiszteli), mind a párkapcsolati életben. Ezzel szemben én mint kívülről jövő, a börtön berkein belül dolgozó hivatalos személy jelentem meg, ráadásul egy másik tekintélyszemély, a börtönpszichológus jóváhagyó társaságában. Első lépésként tehát ki kellett alakítanom a felém irányuló bizalmat és megbecsülést.

A fogvatartottak csoportfoglalkozásokon való viselkedését meghatározó másik nagyon fontos, neveléslélektani tényező a résztvevők hiperaktivitása volt. A hiperaktivitás a normális viselkedést és teljesítményt akadályozó viselkedésza-



var, amely figyelemzavarral és impulzivitással jár. Iskolai és egyéb teljesítményhelyzetekben a hiperaktivitás ismérvei közé tartozik többek között az, hogy az alany nem figyel a részletekre, és elkerüli az olyan feladatokat, melyek tartós értelmi erőfeszítést igényelnek⁷. Másrészt tudjuk azt is, hogy a hiperaktívakat úgy lehet értelmes és normális tempójú aktivitásra serkenteni, ha irányukba elfogadást, a jó tulajdonságaik kiemelését tapasztalják, valamint ha egyszerű, jól átlátható szabályrendszerre épülő feladatokat kapnak.⁸ Mindez nagyban meghatározta, hogy milyen módon lehet a csoporttal dolgozni a foglalkozásokon, illetve részben magyarázta az összetettebb művek megértését igénylő beszélgetések, feladatok elutasítását is.

A fogvatartottak viselkedését nem csupán individuális személyiségi struktúrájuk, hanem a többi elítélttel való együttműködésük is meghatározza. A börtönközösséghez való alkalmazkodás a szubkulturális szabályok, értékek, szerepek, nyelvek, szokások, rituálék betartását jelentik⁹. A börtön szubkulturája gyakran olyan erő lehet, amely a börtön rehabilitációs intézményrendszerével szemben hat. A könyvtárosnak ismernie kell a szubkulturális, íratlan szabályokat, mert ezeket szem előtt tartva tud hatni az elítéltekre. A fogvatartottak társadalmi szükségleteiben is érvényesülnek a Maslow-féle keretek. Ha az alsóbb szintű igények kielégítetlenek (étel, meleg, biztonságérzet), minimális érdeklődés mutatkozik a magasabb szükségletek iránt, amiket a könyvtár és könyvtáros munkája, szolgáltatásai elégíthetnek ki¹⁰. Mindezekből következően a biblioterapeutának, foglalkozásvezetőnek egy ilyen közegben elsősorban azzal kell megküzdenie, hogy a csoportba került elítélteket kommunikációra és értelmes aktivitásra bírja.

A SZIGETVÁRI PROJEKT

A foglalkozásvezetők, Belány Viktória és Csorba-Simon Eszter 2016. októberétől kaptak lehetőséget arra, hogy biblioterápiás foglalkozásokat tartsanak a szigetvári lakóotthonban élő kamasz lányoknak. A projekt létrehozásában segített a MOL Gyermekindító Program pályázatának elnyerése, és a Baranya Megyei Gyermekvédelmi Központ támogató hozzájárulása.

A program elsődleges terápiás céljai között szerepelt az önismeret fejlesztése, a türelem és az egymással szembeni tolerancia kiépítése, a kommunikációs kész-

7 Doll - Doll, 2011

8 Farkas, 2007

9 Ledvinová, 2005

10 U.o.



ség, a problémamegoldó képesség és a kreatív gondolkodás fejlesztése. A legfontosabb másodlagos cél az olvasás népszerűsítése és megszerettetése, az olvasási és szövegértési készségek fejlesztése volt. A várt eredmények tekintetében az a feltételezés vezette a biblioterapeutát, hogy az irodalomról való beszélgetés lehetőséget ad a színvonalas eszmecserére. Így a résztvevőkben tudatosulhat, hogy ugyanazzal a témával kapcsolatban számos eltérő vélemény létezik egymással párhuzamosan, ami erősítheti a különböző álláspontokkal szemben mutatott toleranciát. Másrészt a résztvevők szembesülhetnek azzal, hogy a szövegre adott reakcióik a saját személyiségükről és világlátásukról, értékítéletükről árulkodnak. Önismeretük erősítésével hibáikon és pozitív tulajdonságaikon egyaránt elgondolkodhatnak. Később azonban, megismerve a csoporttagok tanulási, magatartási és olvasási problémáit, szociális és kognitív készségbeli hiányosságait, bebizonyosodott, hogy az említett általános biblioterápiás célok kitűzhetőek ugyan, de a munkamódszereken, feladattípusokon és a feldolgozott szövegek jellegén a résztvevők aktuális kereteihez, korlátaihoz mérten változtatni kell, csak így lehet sikeres a terápiás folyamat.

Első lépésként vizsgáljuk meg, milyen kihívásokkal szembesül a biblioterapeuta a gyermekvédelemben élő gyerekek speciális célcsoportjánál. A biblioterápia nem titkolt feladata, hogy személyiségfejlesztő hatása mellett tudást és információt biztosítson mindenkinek. Ez különösen nagy kihívás egy olyan környezetben, ahol a foglalkozáson részt vevők többsége nincs hozzászokva a tanuláshoz, önfejlesztéshez, egyáltalán az olvasáshoz magához. A biblioterápia jó módszer arra, hogy a fiatalokkal az élet kisebb-nagyobb problémáiról, kérdéseiről beszélgessünk. Ezen az úton elindulva fel lehet kelteni a kíváncsiságukat, új információkhoz juthatnak, és alternatív megoldásokat láthatnak különböző élethelyzetekre.

A fiatalok foglalkozásokon való viselkedését meghatározó másik fontos neveléslélektani tényező a résztvevők hiperaktivitása volt. Ez a normális viselkedést és teljesítményt akadályozó viselkedészavar figyelemzavarral és impulzivitással jár. Iskolai és egyéb teljesítményhelyzetekben ismérvei közé tartozik többek között, hogy az alany nem figyel a részletekre, és elkerüli az olyan feladatokat, melyek tartós értelmi erőfeszítést igényelnek.¹⁵ Másrészt tudjuk azt is, hogy a hiperaktívakat úgy lehet értelmes és normális tempójú aktivitásra serkenteni, ha irányukba elfogadást, a jó tulajdonságaik kiemelését tapasztalják, valamint ha egyszerű, jól átlátható szabályrendszerre épülő feladatokat kapnak.¹⁶ Mindez nagyban meghatározta, hogy milyen módon lehet a csoporttal dolgozni a foglalkozásokon, illetve részben magyarázta az összetettebb jelentésrétegekkel bíró, nehezebben dekódolható művek megértését igénylő beszélgetések, feladatok elutasítását is.



A csoportvezetők számára az egyik legnehezebbnek tűnő feladat a közös hang megtalálása volt a gyerekekkel. Ezt nehezítette, hogy a csoporttagok - érthető okokból - bizalmatlansággal és elutasítással kezelték az új csoporthelyzetet. Ám némi humorral és közös érdeklődési pontokkal sikerült elérni, hogy a fiatalok nyitottabban álljanak hozzájuk, valamint az általuk közvetíteni kívánt értékekhez. A terapeuták nem illettek abba a képbe, amit a gyerekek a felnőttekről gondoltak, így nehéz volt elérni, hogy bizalommal forduljanak feléjük. Végül pedig a munkamódszer megválasztásával kapcsolatban is akadt kihívás: kiderült, hogy a viselkedészavaros csoporttagok figyelme aligha köthető le maradéktalanul és hosszú időre pusztán receptív biblioterápiával. A biblioterapeutáknak önkritikát kellett gyakorolniuk, s engednie kellett a csoportigényeknek, belátva, hogy szükség van olyan aktivizáló feladatokra is, amelyek más módon foglalkoztatják, s indirektebb módon vonják be a közös terápiás munkába a résztvevőket: ide sorolható a játék (pl. OH kártya), ami ellen először többen tiltakoztak, azután viszont a lehangosabban tiltakozó követelte leginkább a folytatást. A másik aktivizálási mód valami olyan tevékenységforma bevezetése volt, amely egyébként is előkelő helyet foglal el a korosztály kedvelt napi szabadidős tevékenységei között: ez a zenehallgatás, a zenélés, és a kreatív írás jegyében közös dalszövegírás.

A csoportban 12-17 éves kamaszlányok vettek részt, alkalmanként változó létszámokban. A projektben 18 alkalom volt tervezve, ez idő alatt kialakult az az erős mag, akikre mindig lehetett számítani egy-egy alkalmon.

A biblioterápiás foglalkozások tervezésekor alapvető fontosságú, hogy a foglalkozásvezető a maga számára megtervezze, milyen kérdéskörök mentén szeretne haladni a beszélgetés során, s noha a valóságban többnyire nem kerül sor minden eltervezett kérdés megbeszélésére, sokat segítenek a beszélgetés továbblendítésében egy ilyen előre feljegyzett kérdéssor ötletei. Az alapcél természetesen nem az, hogy csak a terapeuta által fontosnak tartott, tervezett kérdésekről, témákról essen szó, hanem az, hogy a csoporttagok saját érdeklődésük, jellemző élethelyzetük és az életüket aktuálisan meghatározó problémák felől olvashassák a bevitt szöveget, és az emberi üzenetéből azt és annyit fogadjanak be, ami az adott pillanatban leginkább nekik szól és hasznosítható. Gyakori tapasztalat, hogy a foglalkozásból egészen másfajta beszélgetés kerekedik ki, mint amit a terapeuta végigvezetni szándékozott.

Ennek köszönhetően hamar kiderült, hogy a lányok többsége rendkívül szeretet-hiányos, amit különbözőképpen kezelnek (van, aki sündisznóként elutasít mindenféle közeledést, van, aki ölelgetéssel és bújással orvosolja). A kooterápiának köszönhetően a csoportvezetőknek lehetőségük volt arra, hogy megosszák a



figyelmüket a gyerekek között. Így amíg egyikük a csoporttal foglalkozott, a másik «egyéni terápiás» beszélgetést folytathatott olyan gyerekekkel, akinek az aktuális élethelyzete megkívánta.

Kérdéses, hogy a foglalkozások által megismert új szemléletmódok meddig hatnak a résztvevők személyiségére. Ahogy Csalay András is megfogalmazta, a változáshoz szükséges a résztvevők fejlődni akarása és nyitottsága az újdonságok felé. A biblioterápia segítséget nyújthat az olvasónak, hogy a tudatos szférába hozza eltemetett érzelmeit és élményeit, lehetőséget ad arra, hogy képzeletben kísérletezzen különböző viselkedési módokkal, valamint növelheti a személy tudatosságát és szociális érzékenységét, de csupán a kezdő lökést adhatja meg. A további viselkedési mechanizmusok azon múlnak, hogy az egyén mennyire került tisztába saját értékeivel, mennyire tudatosult benne a változtatás lehetősége és az arra irányuló vágy.

A Doll-szerzőpáros¹ ehhez azt a nagyon fontos megállapítást teszi hozzá, hogy a fiataloknak bizonyos készséggel már rendelkezniük kell ahhoz, hogy hasznosítani tudják a biblioterápiás programot. Rendelkezniük kell például alapvető társas problémamegoldó készségekkel ahhoz, hogy a biblioterápia során nyert felismeréseiket hasznosítani tudják. Az egyszerű problémamegoldó készségek közé tartozik a probléma világos megfogalmazásának, a többféle megoldás elképzelésének és a szóba jöhető megoldások szisztematikus értékelésének képessége – félő azonban, hogy hiányos tudásuk, elégtelen családi és iskolai szocializációjuk miatt ezeknek sokan nincsenek birtokában. Pedig ezek tennék lehetővé a fiatal számára, hogy az olvasmányokban fellelt problémákat, megoldásokat és következményeket személyes cselekvési tervbe foglalják. Ehhez céltudatosságra is kell törekedniük a tekintetben, hogy saját viselkedésüket az újonnan elkészített cselekvési terv szerint alakítsák. Ha a fogvatartott fiatalok nem képesek személyes célokat kitűzni és elérésükért dolgozni, a biblioterápia során nyert felismeréseik kiaknáztatlanok maradnak.

Természetesen sem a fejlesztő biblioterápia, sem más szocio- és művészetterápiák nem jelenthetnek önmagukban teljes körű megoldást minden felmerülő problémára, hanem a legjobban kiegészítő terápiaként hatnak. Jelen példában teret biztosított arra, hogy a gyerekek kilépjenek a mindennapi nehézségeikből és két órára felszabadulhassanak biztonságban érezhessék magukat. Ennek, valamint a csoportvezetők nem szigorú, de következetes hozzáállásának köszönhetően a gyerekek együttműködővé váltak, aminek az eredménye azok a dalszövegek voltak, amiket a ZAJ csoport megzenésített.

1 Doll - Doll, 2011



ÖSSZEGZÉS

Általános felfogásban a klasszikus biblioterápia szépirodalmi szövegeket használ, és a biblioterapeutának nem szabad alá-fölé rendelt helyzetbe kerülni, óvakodnia kell a pedagógiai helyzet kialakításától is. Ám a lakásotthon és börtön is egy speciális környezet, ahol ezeket a "szabályokat" újra kell értelmezni. Az egyik nehezítő tényező, hogy a befogadók nagy része nincs olyan szinten, hogy egy összetett művet értelmezni tudjon. Egy olyan szövegtől, amit nem ért, még frusztráltabb és elutasítóbb lesz az egyén. A céloom az volt, hogy felkeltsem az érdeklődésüket, gondolkodásra bírjam őket és valamiféle konfliktuskezelési és probléma megoldási mintát lássanak. Ezért egészítettük ki a programot zenével és dalszövegekkel, valamint játékokkal, bízva abban, hogy a hozzájuk közelebb álló stílussal, témákkal ők is elfogadóbbak, nyitottabbak lesznek. A másik nehézség a pedagógiai státusz elkerülésével volt. Sok elítélt viselkedési zavarral küzd – dekoncentrált, hiperaktív, kevésbé tud alkalmazkodni. Ehhez hozzáadódik, hogy az intézetben hozzászoktak ahhoz, hogy beosztják a napjukat, parancsokat és utasításokat hajtanak végre. Bár igyekeztem őket felnőttként kezelni, de erre úgy reagáltak, mint a kisgyerekek – próbálkoztak, meddig mehetnek el. Így annak érdekében, hogy a csoportkohézió megmaradjon, sokszor kénytelen voltam pedagógusként, egyfajta szigorral fellépni. A nevelőotthonos gyerekek esetében is sokat segített, hogy szigortól és elvárásoktól mentes, befogadó környezetet sikerült teremtenünk.

Úgy gondolom, a biblioterápiának, mint sok más művészet- és szocioterápiának, nagyon fontos szerepe lehetne a börtönök világában is, ahogy jól érzékelhető az ilyen szolgáltatásokra való igény más, speciális élethelyzetben lévő egyéneket gondozó intézmények, például a gyermekvédelem részéről is. Ugyanakkor anyagi keret nem biztosított rá – vagyis a szakember önkéntesként dolgozhat, vagy pályázati kereteken belül. Nyilvánvalóan ezen is változtatni kellene annak érdekében, hogy több elhivatott szakember vállalja ezt a munkát, s nemcsak gyakorlat-jelleggel, hanem hosszútávra tervezve.

Ennek ellenére fontosnak tartom, hogy ezekről a gyerekekről minél több szó essen. Hogy elgondolkodtassák azt, aki ott van és hallgatja. Van egy rózsaszín buborékéletünk, és minden rossz azon kívül van. Tele bélyegekkel, félelmekkel és előítéletekkel. Ezek a gyerekek (akár a börtönben, akár lakásotthonokban) ugyanolyan gyerekek, mint akik az elit iskolákba járnak, ugyanolyan érzésekkel, gondolatokkal. Az más kérdés, hogy az eltérő körülmények miatt a viselkedésük és/vagy a szocializációjuk eltér a társadalmilag elfogadottól. Az elfordulástól nem fognak megszűnni ezek a problémák. De azzal hogy beszélünk róla, hogy figyelmet szánunk nekik, olyan együttműködések szülehetnek, mint például az „Elmondani az elmondhatatlant...” projekt.



FORRÁSOK

Holland, Norman N. (1990): Tranzaktív beszámoló a tranzaktív irodalomtudományról. Helikon, 2/3.sz.

Pápaiiné Faragó Ildikó (1985): Deviáció, deviáns viselkedés, bűnözés. In.: Hátrányos helyzetű olvasók könyvtári ellátása. OSZK KMK, Budapest

Amberg Eszter (2012): Könyvtárak a peremhelyzetben élők szolgálatában. Börtönkönyvtárak 2006–2010. In.: Könyvtári Figyelő. 2. sz. <http://ki.oszk.hu/kf/2012/06/konyvtarak-a-peremhelyzetben-elok-szolgalataban-bortonkonyvtarak-2006%E2%80%932010/> (elérés: 2017. 08. 22.)

Bartos Éva (1987): A könyvtár szerepe a társadalmi beilleszkedési zavarok leküzdésében. In: Könyvtáros, 8. sz.

Doll, B., Doll, C (2011):: Fiatalok biblioterápiája. Könyvtárosok és mentálhigiénés szakemberek együttműködése. http://ki.oszk.hu/sites/ki.oszk.hu/files/dokumentumok/biblioterapia_gyermekeknek_es_serduloknek_0.pdf (elérés: 2017. 08. 22.)

Farkas Margit (2007): Hiperaktivitás és figyelemzavar. <http://fejlesztok.hu/hasznos-olvasmanyok/18-fejlesztok/74-hiperaktivitas-es-figyelemzavar.html> (elérés: 2013. 01. 07.)

Jitka Ledvinová (2005): A börtönkönyvtárak helye a nyugati világban és Csehországban. 2.rész. In: Ctenár. 57. roc. 2.no. [http://w3.oszk.hu/manscr/wwwi32.exe/\[in=ref1.in\]?05/232*51412](http://w3.oszk.hu/manscr/wwwi32.exe/[in=ref1.in]?05/232*51412) (elérés: 2017. 08. 22.)



SZEIFER CSABA: A KÖNYVTÁR, MINT (IFJÚSÁGI) KÖZÖSSÉGI TÉR

BEVEZETÉS

Milyen szerepe van és lehet ma a könyvtárnak az ifjúság életében? Miként tud ma egy könyvtár közösségi térré válni? A bemutatásra kerülő téma fontos, hiszen a könyvtári rendszer intenzív működtetése és fejlesztése szükséges ahhoz, hogy minden korosztály valóban tájékozódási pontként tekinthessen a könyvtárakra, azért is, hogy az egyén tovább szélesíthesse általános műveltségét, ami nem utolsó sorban a hatékonyan működő demokráciának is fontos feltétele lehet. Előadásomban leginkább a kistélepülési könyvtárellátásban működő települési könyvtárak szerepét járom körbe, azt vizsgálva, hogy ezek tudnak-e közösségi térként működni.

A 21. század könyvtárképének leírása lassan egyre bonyolultabbá válik. Hiszen a könyvtárt ma már egy komplex információs, kulturális, oktatási, szakmai szolgáltató és közösségi központként jellemezhetjük.² A törekvések ezért arra irányulnak, hogy a „könyvlerakat” képzetköréből az információs szolgáltató, sőt még inkább koordináló központi szerepkört betöltő modern intézményi felfogás meghonosodhasson, természetessé váljon a köztudatban. A hagyományos könyvtári feladatok, úgy, mint a dokumentumok beszerzése, megőrzése, hozzáférhetőségének biztosítása természetesen ma is állnak, viszont a folyamatosan változó környezetünk miatt kénytelenek vagyunk a szerepeket bővíteni, újrafogalmazni. Megjelentek az új információhordozók, jelenünket már sokszor csupán a virtualításban, a digitális világban éljük.

A könyvtár információközvetítő szerepe napjainkban talán még hangsúlyosabb, mint korábban, ezt a későbbiekben részletesebben is kifejtem. Az információs társadalom korában, a témánk középpontjában álló kistélepülések könyvtára – talán nem túlzásként mondható, hogy – a közösség túlélésének, életben maradásának is letéteményese. A térségi könyvtári ellátás megvalósításával lehet a kis falvak elszigeteltségét feloldani, minden polgárnak egyenlő esélyeket biztosítani ahhoz, hogy a társadalmi- és gazdasági változások támasztotta igényekhez igazodni tudjanak.

Az előadásomban bemutatandó kistélepülési ellátás olyan szolgáltatás, amely segítségével a kisebb településeken biztosítható a könyvtári szolgáltatás és

2 Szeifer, 2010



komplexitásával mérsékelhető a kulturális esélyegyenlőtlenség. Ebből kifolyólag fontosnak mondható a településeken élők helyzetének, esélyeinek és életminőségének javítása. Ehhez elengedhetetlen a helyi cselekvések elősegítése, úgy, mint a helyi könyvtár aktivizálása, hiszen számos új funkcióval bővült és bővül is folyamatosan és egyre jobban kihangsúlyozandó közösségi tér szerepe, hogy milyen módon, és milyen további lehetőségek vannak akár egy kistéleplési könyvtárban.

A KÖNYVTÁRELLÁTÁSI SZOLGÁLTATÓ RENDSZER KOMPLEX SZEREPE

Témánk megértése szempontjából fontos, hogy elemezzük, hogy miért is mondható komplexnek az a kultúráközvetítói munka, amely sokszor nem csupán a könyvtári szolgáltatásokról szól. A rendszer működésével kapcsolatban a szakmai irányítáért felelős minisztérium részéről a következő (idealisztikus) célokat fogalmazták meg: *„járuljon hozzá a kistéleplések életminőségének javításához; a könyvtári szolgáltató hely nyitott közösségi helyként működjön; értékteremtés és értékmegőrzés; esélyteremtés tanulás támogatása, kompetenciafejlesztés”*.³

Egy korábbi, a kistéleplési könyvtárakról készült elemzésben⁴ három kérdéssel összegezték a problémákat, amelyekre választ adhatnak a helyi, jól működő teleplési könyvtárak:

- „A település tud-e a hozzá visszatérni akaró, a letelepedni vágyó fiatal számára támogatott jövedelemszerző lehetőségeket, biztos megélhetést felmutatni, ajánlani kínálni?”
- Tud-e a letelepedett fiatal számára (...) nívós információszerzési, önművelési, kulturális, művelődési, szabadidő eltöltési, közösségi, sportolási lehetőséget biztosítani?”
- Tud-e a környezetében, helyi értékeiben, helyi kultúrájában annyi többletet, annyi „büszkeségérzést” biztosítani, ami kompenzálja általában a szolgáltatásokat, az egészségügyi ellátás és a közlekedés városban megszokható nívójának hiányát?”

A települések problémáinak megoldására is kíván megoldást kínálni a hazai könyvtári intézményrendszer a Könyvtárellátási Szolgáltató Rendszerrel (a továbbiakban KSZR). Az 1997. évi CXL. sz. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről módosítása következtében 2013-ban átalakult a kistéleplési könyvtárellátás. A településeknek lehetősége nyílik a kötelező

3 Vigh, 2015

4 Tóth, 2015



könyvtári szolgáltatás biztosítását a megyei könyvtártól igényelni. A feladatot végző szolgáltató könyvtár szerteágazó, komplex könyvtári szolgáltatásokkal látja el a kistélepülést, így szó sincs többé pusztán könyvkölcsönző falusi könyvtárakról⁵. *A könyvtár a települési közélet központi szerepű kulturális intézménye: innovatív, tudás- és közösségfejlesztő, képességeket fejlesztő intézmény.* Az ellátás legfontosabb célja, hogy magas szakmai színvonalú, élő, folyamatos és hozzáférhető könyvtári, vagy a közösségfejlesztés lehetőségét biztosítsa a vidéken élő lakosságnak. A lehetőség tehát biztosított.

A rendszer indulásakor a megyei könyvtáraknak volt és a jelenben is van esélyki-egyenlítő szerepe, hiszen a települések önállóan nem tudják biztosítani a szolgáltatást, így ezek szerződnek az adott megyeszékhely könyvtárával. Ezt a költségvetési törvény „finanszírozza” úgy, hogy 2013 óta a megyei könyvtárak költségvetésében jelenik meg a kistélepülési ellátásra kötelezően fordítandó összeg.

Az ellátás erősségei közt kiemelendő:

- A szolgáltató helyeken kisközösségi multifunkciós terek működnek,
- A társadalmi kohézió erősödik és javul a település lakóinak életminősége,
- Az ellátással a nyilvános könyvtári szolgáltatás utazás nélkül elérhetővé válik a kistérség településein élő valamennyi lakos számára,

Nem céлом a túl mély könyvtárszakmai elemzés, viszont igyekszem rávilágítani azokra a lehetőségekre, hangsúlyos jellemzőkre, amelyet a KSZR biztosít a közösségeknek, miként működhet és működik közösségi térként egy települési könyvtár.

Már a könyvtárellátási szolgáltató rendszer induláskor is sok település élt a közösségépítés lehetőségével, hiszen ebből a helyi társadalom mindenképpen profitálhat, ha a könyvtár valóban a település közösségében kiemelkedő szerepet játszik. Ehhez persze a körülmények megteremtése és talán a legfontosabb, a megfelelő (könyvtáros, szervező, civil) személy megtalálása kell, aki ismeri a helyet, a helyeket. A körülmények megteremtésében, a hely infrastruktúráján sok múlik, azon, hogy milyen további szolgáltatásokat kínál a könyvtár, amely már meghaladja a hagyományos funkciókat. Említhetjük itt a számítógépparkot (annak minőségét), az egyéb informatikai eszközöket vagy a különböző korosztályoknak szervezett rendezvényeket.

Így rendszeren keresztül megvalósulhat a korszerű könyvtári szolgáltatások igénybevételenek újszerű ösztönzése, az élethosszig tartó tanulás feltételeinek biztosítása és a folyamatos használati oktatások megszervezése.⁶

5 A Könyvtárellátási Szolgáltató Rendszer (KSZR) működésének legfontosabb jellemzői, 2014

6 Csobán et al, 2017



EGY APRÓFALVAS MEGYÉBEN - BARANYA

Mivel munkám Baranyához köt, így megyei példák segítségével igyekszem bemutatni mit tud a térségeknek adni az ellátás. Fontos megismerni a megye társadalmi és gazdasági helyzetét, ezt röviden megteszem.

Baranyában az ország 33 leghátrányosabb kistérségéből három volt megtalálható (a Sásdi, a Szigetvári és a Sellyei). A közigazgatási rendszer 2013-mas átalakulásával a kistérségek megszűntek és járásokká alakultak át, valamelyest megváltoztatva Baranya területi felosztását. A leghátrányosabb helyzetű kistérségek „eltűntek”, most kedvezményezett⁷ és komplex programmal fejlesztendő járások vannak. A más elnevezéstől a területek problémái még nem oldódtak meg, bizonyítják ezt az Eurostat legutóbbi adatai⁸, amelyekből kiderül, hogy az Európai Unió 20 legszegényebb régiója között 4 magyarországi régió is megtalálható, köztük a dél-dunántúli, amely magába foglalja Somogy, Tolna és Baranya megyéket. A régióban található kistelepléseket ma (és hosszú évek óta) olyan problémák jellemzik, mint a magas munkanélküliség (a közfoglalkoztatást nem említve), az elvándorlás, a lakosok elöregedése, alacsony a gazdasági teljesítmény, az infrastruktúra fejlettsége, magas az inaktívak és az alulképzettek aránya, gyenge az önkormányzatok, cégek, civilek forrásteremtő képessége. A tipikusan városhiányos, kistelepléses területek sorolhatók ide. Sok helyen a helyi társadalmak szinte zárványként élnek, lehetőségeik pedig folyamatosan csökkennek, különösen áll ez az aprófalvas térségekre, például Baranya megye bizonyos határmenti részeire. A kistelepléseken általános tapasztalat a helyi közösségek hiánya, a lakosság passzivitása. Az infrastruktúra kiépítetlensége, a közutak minősége, az orvosi ellátás problémái, a szolgáltatási szektor hiányosságai folyamatos nehezítik az ott élők mindennapjait.

Ezek a tények nyilvánvalóan befolyásolják az olvasóközönség összetételét és számát is. 2016-ban Baranyában az 500 fő alatti települések száma 209 – ezek közül 98 település 200 fő alatti –, ami jelzi a lakosság fogyását. A könyvtárellátási szolgáltató rendszer indulásakor 2013-ban „csak” 86 településen volt ilyen alacsony a lakosság szám. Ilyen helyzetben indult el a szolgáltatás újbóli szervezése 2013-ban, amely évtől a megye teljes lakosságának könyvtári ellátása biztosított lett a Baranya Megyei Könyvtárellátási Szolgáltató Rendszer (BKSZR) kialakításával. A kisteleplési könyvtárakat jelenleg *könyvtári, információs, közösségi szolgáltató helyként definiálja a jogszabály*⁹, de vajon mennyire tud megfelelni egy kisteleplési könyv-

7 290/2014 (XI. 26.) Korm. rendelet a kedvezményezett járások besorolásáról

8 Eurostat, 2017

9 39/2013 (V.31.) EMMI rendelet a Könyvtárellátási Szolgáltató Rendszer működéséről



tár ezeknek a kritériumoknak, mennyire tud közösségi helyként működni, mennyire lehet a fiatalok kontaktpontja egy leszakadó térségben. Miként felelhet meg egy ilyen szolgáltató hely a jövő közösségi terének ¹funkcióinak?

MIKÉNT IS MŰKÖDIK HELYBEN A KÖNYVTÁRI, INFORMÁCIÓS, KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLTATÓ HELY?

A szolgáltatást a települési önkormányzat az megyei könyvtártól kapja. A két fél kötelezettségeit az említett jogszabály tartalmazza, röviden: a könyvtári szolgáltatásnak helyet adó épületet (vagy helyiséget) és a könyvtárost a települési önkormányzat biztosítja, a dokumentumellátást, a könyvek beszerzését, az eszközbeszerzést, bizonyos számú rendezvény szervezését pedig a megyei könyvtár finanszírozza az adott év költségvetési törvénye² által meghatározott forrásból. Az ellátás folyamatos az év során, a beszerzéseket a megyei könyvtár koordinálja, de a helyzet nem mindig ennyire egyszerű, amikor a szolgáltatás szervezéséről beszélünk.

A rendszerben kevés a szakember, a könyvtáros végzettségű munkatárs, esetleg közművelődési szakember, netalántán ifjúságsegítő. Jellemzően, ha az önkormányzat egyáltalán foglalkoztatja a könyvtárost. Több helyen megbízási szerződéssel, önkéntesként, esetleg közfoglalkoztatottként töltik be ezt a munkakört. A megnövekvő feladatokhoz képest – különösen a kistépelüléseken – probléma továbbá a könyvtáros és informatikai ismeretekkel rendelkező szakemberek hiánya, illetve a szolgáltatóhelyeken dolgozók eltérő tudása.³ Pedig az ő szerepük lehet ebben a helyzetben a legfontosabb, hiszen a szolgáltatóhelyeken dolgozó munkatársak helyismerete, önkormányzati és társadalmi kapcsolatai kellene, hogy elősegítsék a hatékony ellátást, a kapcsolattartást a helyi közösségekkel, a programok szervezését, a célcsoportok elérését stb. Az ország olvasási kultúrájának átalakulása (különösen a felnövekvő fiatalok esetében), és az aktív könyvtárhasználók számának csökkenése nehezíti a BKSZR-szolgáltatás szervezését. És a nehézségekből sosem elég: tapasztalatok szerint továbbra is előfordul, hogy vannak települések, ahol az önkormányzat nem gondoskodik az internet bekötéséről, ilyenkor marad a személyes, a telefonos kapcsolattartás a (megyei) szolgáltató könyvtár részéről.

A korábban említett célok, amelyek a KSZR rendszer működtetését, fenntartását célozzák alkalmassá tehetik a helyi, kistépelülési könyvtárakat, hogy ifjúsági közös-

1 Hamarabb tanulják meg..., 2016

2 2016. évi XC. törvény Magyarország 2017. évi központi költségvetéséről

3 Csobán et al, 2017



ségi térként (is) működjenek. A feltételeket biztosítja a rendszer: a könyvtár helyiségét, számítógépet, a humán erőforrást és a rendezvényeket. Ez utóbbiak koordinálása és megvalósítása az egyik legösszetettebb feladata a KSZR szolgáltatásnak. A KSZR ellátást szabályozó rendelet szerint a településeken legalább negyedévente ajánlott programokat szervezni. Ebből Baranyában kettőt a megyei ellátásért felelős könyvtár vállal. A megyei intézmény minden évben programajánlót állít össze, amelyben minden korosztály számára található programok. Gyermekműsorok, kisebb színházi előadások, bábszínházi műsorok, kézműves-foglalkozások is színesítik a kínálatot. Az elmúlt közel négy év tapasztalata, hogy a verses-zenés gyerekműsorok a legközkedveltebbek, ezeket főleg ünnepek alkalmával vagy jeles napokra kérik a települések (karácsony, Mikulás, gyereknap). A települések ebből a szempontból hatékonyan élnek az intézmény nyújtotta lehetőséggel, hiszen saját költségvetési forrásokból nem kell pénzt fordítaniuk ezen rendezvényekre.

Ami KSZR további lehetőségei közt még elmondható: megvalósulhat a korszerű könyvtári szolgáltatások igénybevételének újszerű ösztönzése, az élethosszig tartó tanulás feltételeinek biztosítása és a folyamatos használói oktatások megszervezése. Mód nyílnak további támogatók, és pályázati források felkutatására a széleskörű könyvtári marketing- és PR-tevékenységgel, illetve a negyedévente rendezett programok, rendezvények esetén lehetőség van a partneri együttműködés erősítésére más helyi intézményekkel, civil szervezetekkel. A szolgáltató helyek egyik fő feladata továbbá a helyi közösségek támogatása, szervezése. Hangsúlyt kell fektetni a helyi együttműködések kiaknázására, kapcsolatok építésére (az egyre kevesebb) oktatási intézménnyel, civil szervezetekkel, továbbá figyelmet kell fordítani a lakosság digitális írástudásának fejlesztésére.⁴

BARANYAI PÉLDÁK A MÚLTBÓL

A könyvtár, mint ifjúsági közösségi tér elképzelés néhány évvel ezelőtt már tudatosan működött a megyében, hiszen Baranyában működött éveken keresztül a *Tett-Hely ifjúsági szolgáltató hálózat*, amelynek néhány irodája épp települési könyvtárakat is bevonva működött. A hálózat szakmai-etikai szabályai alapján, hálózatba szerveződve, munkatársaival, önkéntes segítőivel sok baranyai fiatalt segített a mindennapokban.⁵ A hálózat megyei irodákat nagyrészt önkormányzat, közművelődési, oktatási és szociális intézmény működtette, de több civil szervezet is partner volt az évek során. A hálózat évekként ezelőtt tudatos fejlesztéssel és pályázati

4 Ramháb-Tózsér, 2015

5 Hálózatfejlesztés a Tett-Hely Ifjúsági Szolgáltató Hálózatban, 2014



források kihasználásával bővült megyei hálózattá, amely sajnos az elmúlt években egyre kevesebb aktivitást mutatott, majd lényegében megszűnt.

Kifejezetten kistérségi példa is említhető – sajnos erről is csak múlt időben beszélhetünk – a Sásdi kistérségben, ahol egy TÁMOP 5.2.5-ös pályázat finanszírozásában két évig működött egy *ifjúsági információs pont hálózat*. A Sásdi kistérségben élő fiatalok megfelelő információhoz juttatása érdekében 2009-ben 9 ifjúsági információs pontot jött. Az információs pont hálózat egyes tagjai a Sásdi Városi Könyvtár által működtetett mozgókönyvtári hálózatnak részei voltak, az elképzelés tudatosan épített a már évek óta működő hálózatra. Az információs pontok munkatársai többnyire könyvtárosok, művelődésszervezők voltak, akik jól ismerték a helyi közösséget és a fiatalokat is egyben, így szélesebb körben érték el a fiatalabb korosztályt is. A programokra, a munkatársak díjazására a pályázat biztosított finansziális keretet. Rendszeres szabadidős programok, kiállítások, kézműves foglalkozások és egy-egy nagyobb rendezvény jellemezte az ifjúsági információs pont hálózat időszakát. A szakmai együttműködők között az akkori Szociális és Munkaügyi Minisztérium, a Mobilitás és több megyei ifjúságügygel foglalkozó szervezet is jelen volt. Az talán nem is meglepő, hogy a pályázati periódus után az ifjúsági információs pont hálózat is felbomlott.

ÖSSZEGZÉSFELE

A korábbi példákban látható, hogy törekvések voltak, de ezek legfőképp anyagi okokból megszűntek, elhaltak. Az említett KSZR rendszer egyik célja pont az, hogy költségvetési forrásával stabilitást adjon a hálózatnak és biztosítsa a körülményeket helyben. A könyvtárakban elvégzendő fejlesztések legfőbb szempontja az, hogy olyan tereket/tereket jöjjenek létre, amely alkalmasak minden korosztály befogadására és a sokoldalú szolgáltatások közvetítésére. Minél kisebb egy település, annál fontosabb, hogy legalább egy helye legyen a közösségeknek, amely sokféleképpen kihasználható és fenntartható. Ennek megvalósulása nagy részben a könyvtár munkatársán múlik, hiszen ismeri a helyi célcsoportokat, közülük a fiatal korosztályt.

A KSZR rendszer felépítésében, működésében alkalmas lehetne a jövőben akár egy-egy információs pont hálózat elindítására, a lehetőség adott. A megyei könyvtárak lényegében minden települési önkormányzattal rendszeres kapcsolatot ápolnak, a településeken a kijelölt kontaktszeméllyel, könyvtárossal tartják a kapcsolatot, a közösségi terek a könyvtárakkal pedig megvannak. A könyvtárellátási szolgáltató rendszer 2013 óta fejlődik, bővül, további lehetőségeket rejt, például akár tudatos ifjúsági közösségi terek megszervezését és működtetését.



FORRÁSOK

Szeifer Csaba (2010): Az esélyegyenlőség nevében! – Mozgókönyvtári ellátás a Sásdi kistérségben in.: Kulturális valóságismeret és EKF 2010 - 35 éves a pécsi kultúraközvetítő képzés, tudományos konferencia és emlékülés CD ROM

Tóth Máté (2015): Könyvtár és közösség, Argumentum, Budapest

Vígh Annamária (2015): A KSZR országos hálózatának fenntartása és fejlesztése http://ki.oszk.hu/sites/ki.oszk.hu/files/Vigh_Annamaria_eloadas_0.pdf (elérés: 2017. 08. 19.)

Szerző nélkül (2014): A Könyvtárellátási Szolgáltató Rendszer (KSZR) működésének legfontosabb jellemzői, http://ki.oszk.hu/sites/ki.oszk.hu/files/dokumentumok/K%C3%B6nyvt%C3%A1rell%C3%A1t%C3%A1si%20Szolg%C3%A1ltat%C3%B3Rendszer_2014-07-28.pdf (elérés: 2017. 08. 18.)

Eurostat (2017): 2015 GDP per capita in 276 EU regions, <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7962764/1-30032017-AP-EN.pdf/4e9c09e5-c743-41a5-afc8-eb4aa89913f6> (elérés: 2017. 08. 19.)

Szerző nélkül (2016): Hamarabb tanulják meg pause-olni a Bogyó és Babócat, mint járni – Új Nemzedék Konferencia és Díjátadó a Dunán, <http://www.ujnemzedek.hu/hasznos/hamarabb-tanuljak-meg-pause-olni-a-bogyo-es-babocat-mint-jarni-uj-nemzedek-konferencia-es> (elérés: 2017. 08. 19.)

Ramháb Mária, Tözsér Istvánné (2015): Könyvtárellátási Szolgáltató Rendszer - Ajánlás http://www.bacstudastar.hu/c/document_library/get_file?uuid=320b03eb-938b-4706-93a0-a91de5346e5a&groupId=10804 (elérés: 2017. 08. 14.)

Kárpáti Árpád (2014): Hálózatfejlesztés a Tett-Hely Ifjúsági Szolgáltató Hálózatban, [http://tethely.net/userfiles/H%C3%A1ll%C3%B3zatfejleszt%C3%A9s_kiadvany_jo\(1\).pdf](http://tethely.net/userfiles/H%C3%A1ll%C3%B3zatfejleszt%C3%A9s_kiadvany_jo(1).pdf) (elérés: 2017. 08. 18.)

Csobán László, Szeifer Csaba, Szöllösi Gréta (2017): Helyzetkép a Baranya megyei KSZR-ről. In: Könyv, Könyvtár, Könyvtáros, 2. szám

2016. évi XC. törvény Magyarország 2017. évi központi költségvetéséről

290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet a kedvezményezett járások besorolásáról

39/2013. (V. 31.) EMMI rendelet a Könyvtárellátási Szolgáltató Rendszer működéséről



OROSZ GABRIELLA: PROJEKTEK A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ FIATALOK NEVELÉSÉBEN - NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÁS⁶

BEVEZETÉS

A korszerű tanárképzésben egyre nagyobb hangsúlyt kap a tanári kompetenciák fejlesztése között a nyitottság, a kreativitás és az innovatív módszerek alkalmazása. Mivel tanárjelölt hallgatóként különösen érdekesnek és hasznosnak tartom a projekt módszert, a projektek tervezését és megvalósítását, ezért arra törekszem, hogy mélyebben megismerjem a módszerben rejlő lehetőségeket.

Már elsőéves hallgatóként a gyakorlatban is megtapasztalhattam, hogyan épül fel egy projekt, hogyan történik egy komplex program megszervezése. 2015 tavaszán ugyanis egy hetes pedagógiai gyakorlaton vettem részt Erdélyben a gyergyószentmiklósi „Szivárvány Alatti Gyermekotthonban”. A projektet követően érdeklődésem és kutatásom a multikulturális projektek vizsgálatára és elemzésére összpontosult. Nemzetközi összehasonlításban vizsgáltam meg a projektpedagógia lehetőségeit és alkalmazási formáit a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében. Ezen tapasztalataimból kiindulva vettem fel a kapcsolatot a Miskolcon megalakult KIP központ illetve a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola vezetőjével, ahol évek óta sikeresen alkalmazzák és terjesztik a Komplex Instrukciós Programot, amely a speciális kooperatív tanulásszervezés mellett magába foglalja a projekt módszer alkalmazását is, előtérbe helyezve a hátrányos helyzetű tanulók nevelését-oktatását.

Mivel angol-német szakos tanárjelölt vagyok, a témával kapcsolatos magyar források megismerése mellett célom, hogy angol és német nyelven folytassak elméleti szintű kutatásokat, valamint, hogy megismerjem angol és német nyelvterületen alkalmazott módszereket a hátrányos helyzetű diákok tanításában, különös tekintettel a projektpedagógiára.

A szakirodalom elemzésekor azt szeretném megvizsgálni, hogy a projektpedagógia hogyan, milyen formában jelenik meg a közoktatásban. Vajon vannak-e olyan források, amelyek az elméletek mellett annak a gyakorlati hasznát is feltárják? Amennyiben ilyen forrásokat találok, további kérdésként merül fel a számomra, hogy a

⁶ Az előadás az Emberi Erőforrások Minisztériuma új nemzeti kiválóság programjának támogatásával készült.



szakemberek mennyire ültetik át azt a gyakorlatba a különböző országokban? Az egyes lépcsőfokokat végig járva, a nemzetközi szakirodalomra támaszkodva, továbbbi céloom annak vizsgálata, hogy mennyire kap szerepet a projektpedagógia a hátrányos helyzetű gyerekekkel való foglalkozásban? Születtek-e olyan írások, elméletek, amelyek ezt a tanulói csoportot kiemelten kívánják kezelni?

Hipotézisem, hogy a nemzetközi szakirodalomban hatékonynak tartják a tanulók együttműködésére, egymástól való tanulására, egymás tanítására, a közös eredmények elérésére és együttes projektek megvalósítására irányuló munkafolyamatokat. Céloom két olyan program vizsgálata, melyek az amerikai kontinensről érkeztek Európába. Módszereim között szerepel a két program (*Komplex Instrukciós Program* és a *Kooperatív tanulás, tanítás és vezetés program*) történetének leírása, a koncepciók bemutatása és összehasonlító elemzése háromnyelvű internetes és nyomtatott forrás alapján.

PROJEKT, KOOPERATÍV TANULÁS, DIFFERENCIÁLÁS

Az esélyegyenlőség megteremtése érdekében kialakított oktatási módszerek bemutatása és összehasonlítása előtt szükség van a témával összefüggő fogalmak meghatározására.

A gazdasági életben központi elemként jelenik meg a projekt fogalma. Ezen egy munkafolyamatot értenek, aminek eredménye legtöbbször (de nem feltétlenül) egy produktum. A projekt meghatározott cél elérésére irányuló tevékenységso-rozat, véghezviteléhez elengedhetetlen a résztvevők (projekt partnerek) közötti kooperáció, akik egyesítik kompetenciájukat a projekt sikeressége érdekében. Ez a tevékenységi forma napjainkra az oktatásban is elterjedt és jelenleg számos helyen alkalmazzák. „A projekt általános és pedagógiai értelmezésében közös, hogy mindkettő komplex téma feldolgozása érdekében zajló egyszeri folyamat”⁷ A pedagógiai projekt célja azonban kettős, mert a projekt eredménye mellett fontos cél a tevékenység eredményeként megvalósuló nevelési folyamat.⁸ „A projekt megvalósítása önálló egyéni munkán és/vagy páron és/vagy csoporton belüli munkameg-osztáson alapul [...] Emellett ugyanis minden olyan (azonnali vagy távlati) változás eredménynek számít, amely a tanulók tudásában, képességeiben, attitűdjeiben, magatartásában a projektmunka eredményeként végbement”⁹ Különösen fontos ez a szempont a hátrányos helyzetű tanulók esetében, amely hátrányt *Várnagy*

7 M. Nádasi, 2010

8 uo.

9 uo.



Elemér és Várnagy Péter (2000) kedvezőtlen helyzetként, illetve ebben a tekintetben lemaradásként értelmezi.¹⁰

A projekt munka során a tanulók közösen hajtják végre a feladatokat, amely a köztük lévő interakción, a tanulók kiscsoportos tevékenységén, kooperativitáson alapszik. *Dr. Spencer Kagan* (2001) szerint a kooperativitás jelentős szerepet játszik a tanulók intellektuális képességeinek, valamint a szociális- és együttműködési képességeinek kialakulásában és fejlődésében.

A kooperatív csoportmunkát jellemezheti a tudásban heterogén csoportszervezés. A heterogén csoportszervezési modellnél „a tanár tudatosan törekszik arra, hogy különböző teljesítményű tanulók kerüljenek egy csoportba. [...] előfeltétel, hogy pontosan ismerjük a teljesítményeket, a felelősség kisebb, mivel a beskatulyázás veszélye nem fenyeget.”¹¹

*Óhidy Andrea*¹² szerint a kooperatív tanulási formák alkalmazása egyre inkább előtérbe kerül, mivel a ma még túlnyomórészt uralkodó frontális tanulási forma nem felel meg a 21. századi társadalom igényeinek. Félő, hogy a hagyományos módszerek segítségével a gyerekek nem lesznek felkészítve a mai modern, tudás alapú társadalomban való aktív részvételre.

„A kooperatív tanulás nemcsak tanítási módszer, hanem filozófia is – állítja *Norm Green*, a kooperatív tanulás nemzetközi szakértője. A kooperatív *életszemlélet* kölcsönös tiszteletre alapozott együttműködést és a közösség minden tagjának egyéni teljesítményét előtérbe állító szemléletet jelent. Ellentétben áll a versenyszellem hangsúlyozásával, ahol az egyének a csoport többi tagját igyekeznek túlszárnyalni. [...] A kooperatív *tanulási formaa* tanulók (4-6 fős) kiscsoportokban végzett tevékenységén alapul, és az ismeretek és az intellektuális képességek fejlesztésén túl kiemelt szerepet játszik a szociális kompetencia, azaz a tanulók szociális készségeinek és együttműködési képességeinek kialakulásában és fejlődésében is. A tanulók a csoportmunka keretében közösen dolgoznak, ez együttes felelősséget jelent a csoport eredményéért, tehát nemcsak a saját, hanem a csoporttársak munkájáért is. A kooperatív tanulás, mint módszer a konstruktív tanulási elméletre épül, amely szerint az ismeretek elsajátítása mindig alkotó, azaz konstruktív módon történik: az emberi agy az ismereteket nemcsak befogadja, hanem szortírozza, rendszerezi, átalakítja, újjáteremt. A kooperatív tanulási forma

¹⁰ A „helyzet” szó a társadalomban elfoglalt helyre illetve szerepvállalásra utal.

¹¹ Kooperatív tanulás = http://tanmester.tanarkepzo.hu/kooperativ_tanulas (Letöltve: 2016.11.13.)

¹² Kooperatív tanulás az iskolában = <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00098/2005-12-mu-Ohidy-Eredmenyes.html> (Letöltve: 2016.12.02.)



– ahogy a többi cselekvő tanulási forma is – a hagyományos tanulási módszerekkel szemben nemcsak megengedi, hanem kifejezetten stimulálja az emberi agy ezen alkotómunkáját, konstruktivitását.”¹³

A projektmódszer alkalmazása megkívánja a csoport egésze és azon belül a tanulók egyéni fejlődését, amely folyamat szorosan összefügg a személyre szabott differenciálás fogalmával. *Diane Heacox* (2006) szerint a differenciálás során azzal a céllal választja meg a pedagógus a tanítás sebességét, szintjét illetve jellegét, hogy az megfeleljen a diákok egyéni szükségleteinek és érdeklődésének. Kívánatos, hogy a differenciált tanításban a tanárok valamilyen úton minden diákot sajátos tanításban részesítsenek.¹⁴

KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM – EGY AMERIKAI PROGRAM TOVÁBBFEJLESZTÉSE MAGYARORSZÁGON

A dolgozatot a Komplex Instrukciós Programnak, mint projektmódszer, kooperatív technika és a személyre szabott differenciálás eszközeként a bemutatásával folytatom.

A módszer rövid története

Az Complex Instruction (CI) módszert 20 évvel ezelőtt az amerikai Stanford Egyetem fejlesztette ki *E. Cohen* és *R. Lotan* vezetésével. A módszert a hejőkeresztúri iskola magyar körülményekhez igazította és az innováció eredményeként Komplex Instrukciós Program (továbbiakban KIP) néven terjesztette el az oktatásban.

A KIP egy speciális kooperatív tanítási eljáráson alapuló program, amely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban is, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog, valamint az osztályban végzett munka eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók leszakadását lassítja, illetve megakadályozza. Ez a tanórai csoportmunkán alapuló módszer eredetileg a hátrányos helyzetű, főképp a spanyol anyanyelvű bevándorlók gyermekeinek iskolai leszakadását lassító vagy megakadályozó eljárás. A program célja továbbá minden gyermek tudásszintjének emelése és sikerélményhez juttatása az osztálymunka során.

¹³ Kooperatív tanulás az iskolában = <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00098/2005-12-mu-Ohidy-Eredmenyes.html> (Letöltve: 2016.12.02.)

¹⁴ A differenciálás a célhoz és a feladathoz kapcsolódóan rendkívül sokszínű lehet (pl. intelligencia, érdeklődés, tudás, szocializáltság szerint).



A kutató és fejlesztő munka eredményeként ma már a programot sikeresen szélesebb körben is alkalmazzák. Az Egyesült Államok iskolái mellett sikeresen használják Izraelben, valamint Európa több államában, például Belgiumban, Dániában, Olaszországban, Svédországban és Izlandon is. A Komplex Instrukciós Program 2001-ben Magyarországon is bevezetésre került. Jelenleg 61 iskola 20000 diákja és 1500 pedagógusa alkalmazza a módszert.

A programban részt vevő hazai iskolák¹⁵ három csoportba sorolhatók:

- „Bázisiskolák”, amelyek szakmailag magas szinten, a tantestület teljes létszámával alkalmazzák a módszert.
- „KIP-et alkalmazó iskolák”, amelyek nem teljes létszámmal és a kívánatosnál alacsonyabb gyakorisággal alkalmazzák a módszert.
- „KIP tanfolyamot elvégző iskolák”, amelyek tanfolyam keretében elsajátították a KIP ismérveit, de pedagógiai kultúrájukba nem került bele.

A hazai bázisiskolák:

- Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola (2001-től a hálózat vezető iskolája)
- Székely József Református Általános Iskola (Szentmártonkáta)
- Vörösmarty Mihály Általános Iskola (Budapest, VI. kerület)
- Család Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Intézmény (Rezi)
- Széchenyi István Általános Iskola (Csongrád)
- Bán Zsigmond Református Általános Iskola (Tiszafüred)

A Komplex Instrukciós Program bemutatása

A Komplex Instrukciós Program olyan heterogén tanulói összetételt feltételező oktatási eljárás, amely eredményesen alkalmazható minden tanuló iskolai sikerességének megalapozásához. A módszer célja, hogy minden gyerek tudásszintje emelkedjen, és része legyen sikerélményben az osztálymunka során. A Programot K. Nagy Emese munkájával mutatom be.

A módszer lényege:

- magas szintű csoportmunka szervezése olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli eltérés tág határok között mozog
- innovatív gondolkodást igénylő, nyíltvégű feladatok végrehajtása
- többféle képesség felhasználását kívánó feladatok kijelölése

¹⁵ A képzésen résztvevő iskolák = http://komplexinstrukcio.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=132 (Letöltve: 2016. 11.13.)



- együttműködési normák, szerepek kialakítása és követése
- a tanulók közötti státuszprobléma kezelése

„A Komplex Instrukciós Program alkalmazása egyrészt segíti a hátrányos helyzetű, tanulásban lemaradt tanulók felzárkóztatását, másrészt a csoportfoglalkozások alatt a képességekben heterogén összetételű osztályokban a speciális instrukciós eljárás alkalmazásán keresztül lehetőség nyílik a tanulóknak az együttműködési szabályokra történő felkészítésére, a felszín alatt megbúvó tehetségek kibontakoztatására a sokféle, eltérő képességet megmozgató tananyag alkalmazásán keresztül.”¹⁶ A feladatok lehetőséget adnak a tanulóknak, hogy eltérő képességeikkel vagy eltérő problémamegoldó stratégiáikkal hozzájáruljanak a sikeres problémamegoldáshoz, amely alkalmak képesek tovább fejleszteni a tanulók erősségeit, miközben újakra is szert tesznek. A feladatok összetettsége teret ad minden tanulónak a feladatokhoz való hozzáféréshez valamint intellektuális kompetenciájuk felvillantására. A nyílt végű feladatok alkalmat adnak a kreatív gondolkodásra, munkavégzésre, amelyen keresztül a különböző szociális háttérrel, tudással rendelkező gyerekeknek is alkalma nyílik képességeik kibontakoztatására, a sikeres munkavégzésre.

A státuszprobléma kezelése szintén fontos célkitűzés. A státusz egy rangsorban elfoglalt hely, ahol mindenki érzi, hogy fent jobb elhelyezkedni, mint lent. Az alacsony státuszú tanulók, akiknél a tanulásban lemaradás tapasztalható, vagy különböző társadalmi okok miatt kirekesztődnek a közösségből, ritkábban vesznek részt a közös munkában. Ennek az eredménye azonban az lesz, hogy kevesebbet tanulnak, mint aktívabb társaik és ez nagymértékű lemaradáshoz vezet. Ezért fontos a tanulásban történő előrehaladás egyenlőtlen folyamatának kiküszöbölése, vagyis a státuszkezelés. (COHEN, 1997; COHEN – LOTAN, 2014)

A tanár szerepe, attitűdje megváltozik.

- Szakít a rutin döntéshozattal;
- a szabályok és a tanulók által betöltött szerepek segítségével delegálja, adja át irányító szerepét a tanulóknak és
- a többféle képesség felhasználását igénylő feladatokon keresztül folyamatos pozitív megerősítésen keresztül képes a státuszrangsor befolyásolására.

„A speciális munkaszervezés lehetőséget ad a pedagógusnak arra, hogy a feladatok megfelelő végrehajtása érdekében megtanítsa a gyerekeket a csoporton belüli együttműködési szabályokra, a meghatározott szerepek elsajátítására, mivel a tanárnak az óra során alkalma nyílik a csoport egésze és a csoporttagok egyedi munkájának követésére. Ebben a speciális csoportmunka-szervezésben a tanár

¹⁶ K. Nagy, 2015



célja az, hogy minden diáknak megadja a lehetőséget a munkában való egyenrangú munkavégzésre és tudatosítsa, hogy mindenkinek van olyan képessége, amely alkalmassá teszi a feladatok megoldásában való sikeres közreműködésre. Ahhoz, hogy minden tanuló számára biztosított legyen a tanulásban történő előrehaladás, a tanárnak meg kell tanulnia a diákok között meglévő különbségek kezelését.”¹⁷ Ennek értelmében *szakítania kell a rutinnal és a hagyományos, egyéni döntéshozatallal*, s a felelősséget át kell adnia a diákoknak. Fontos, hogy *kerülje a direkt beavatkozást* a csoportmunka során, ehelyett egyfajta koordináló, háttérből segítő szerepet kap. A csoportmunka során a tanulóknak kell feltalálniuk magukat, míg a *tanár külső megfigyelő marad*. Emellett viszont fontos feladata, hogy állandóan erősítse a csoport tagjaiban a tudatot, hogy mind az egyén, mind a csoport képes a feladat sikeres véghezvitelére, továbbá, hogy a feladatok megoldásához történő egyéni hozzájárulás a lényeges, tulajdonképpen a csoport sikerének záloga.

A tanuló szerepe az órán

- Elvárt minden tanuló aktív részvétele,
- az egymásnak történő segítségadás,
- a meglévő képességek és készségek mozgósítása,
- a kijelölt szabályok betartása és a tanulói szerepek teljesítése.

„A tanulók csak végső esetben fordulnak segítségért a tanárhoz, hisz a betartandó szabályok, normák alapján lehetőségük nyílik a feladatok egymás közötti megbeszélésére. A csoportban a tanulók különböző szerepeket töltenek be, van olyan felelős, akinek az a feladata, hogy segítséget kérjen a tanártól („kistanár”/irányító), és e tanuló magyarázata segítségével jusson a csoport előbbre a feladat megoldásában, miközben nyelvi kifejezőkészségük a kommunikációs készségük javul.”¹⁸ A *tanulói szerepek* fejlesztő hatásúak, általuk a csoport minden tagja hasznosnak érezheti magát a munkában. Az *aktív részvétel és a kölcsönös segítségnyújtás* a tudásban való előrehaladás feltétele.

A módszer jellemzői

- Tantervkövető.
- Tankönyv független.
- Differenciált, nem rutinszerű feladatok megoldását kívánja a tanulóktól. A feladatok jellemzői:
- „Nyitott végű, vitakészség fejlesztésére alkalmas feladatok.

17 uo.

18 uo.



- A tanulási és szociális kompetenciák fejlesztésére alkalmas feladatok.”¹⁹
- Felelősség, hatalom megosztása a jellemző:
 - „A tanulók felelősek saját egyéni teljesítményükért.
 - A csoport felelős az egyénnek nyújtott segítségért.”²⁰
 - A tanár a nyílt végű feladatokon keresztül segíti a csoporton belüli interakciót.

„A felelősség megosztásának elve magában foglalja az egyén felelősségét a saját és a csoport teljesítményéért és a csoport felelősségét az egyén teljesítményéért.”²¹

Az összetett képességeket igénylő gyakorlatok elősegítik az egymástól való függést. A csoportfeladat igényli az *egymásraultság* kialakítását valamint a csoporttagok *kölcsönös támogatását*. Abban az esetben, ha a feladat sokrétű, színes, nyitott végű, *sokféle képességet mozgósít*, valamint, ha az idő korlátozott, ha a tanár a csoportmunka fontosságát képes megteremteni, a feladat sikeres végrehajtása biztosított.

Kíváncsi a szerepek rotációja

A szerepek rotációja fontos követelmény, hiszen a különböző szerepeken keresztül tanulják meg a diákok a munka *helyes irányítását*, a beszámolást, a zökkenő- és balesetmentes munkavégzést illetve végeztetést. A szerepek váltogatásával *fejődik a szociális interakció*, amely végső soron a felnőtté válás egyik követelménye is lesz. „Amikor a csoportmunkában a diákok rotálják szerepeiket, tapasztalataiknak átadásával mélyebben megértik a feladatot, más tudáshoz is kapcsolják ismereteiket, így más lehetőségek is megnyílnak előttük. Ez segíti elő az ismeretsajátítást.”²²

Jellemző a versengés kiiktatása

Az eltérő csoportfeladatok alkalmazásával a cél az *együttműködés* elősegítése valamint a csoportok közötti versengés kiiktatása. Ugyanis, ha minden csoport azonos feladatot kapna, nagy valószínűséggel az a csoport oldaná meg legszínvonalasabban a munkát, ahol a feladat által igényelt legmagasabb kompetenciával rendelkező gyerekek vannak. Ez a többi csoport számára meglehetősen visszahúzó erő lenne. A versengés kiiktatásával tehát egyenlő erőviszonyok kialakítása a cél, hogy a csoport összes tagja részesüljön sikerélményben.

19 uo.

20 uo.

21 uo.

22 uo.



Egyéni megbízhatóság

„Mivel az egyéni megbízhatóság szintén fontos jellemzője a csoportmunkának, ezért a gyerekek a csoportbeszámoló után egyéni differenciált feladatot kapnak, amely megoldásához minden esetben fel kell használniuk a csoportmunka eredményét.”²³ Az egyéni feladat során a tanulók *saját szavaikkal* fogalmazták meg a kérdésekre válaszaikat, így foglalják össze, hogy milyen ismereteket sajátítottak el. Az egyéni feladatok során feltett kérdésekre adott válaszadás során megtanulják, hogyan fejezzék ki világosan gondolataikat, valamint hogyan építsék fel megfelelően érvelésüket írásban.

Személyes reflexió

Tapasztalataimat a Komplex Instrukciós Program kapcsán összegzem. Alkalmam volt hospitálni a KIP hejőkeresztúri bázisiskolájában, egy nyolcadikos magyarórán illetve egy negyedikes angol órán. A legfontosabb szempont számomra a KIP elveinek való megfelelés és a hátrányos helyzetű tanulók órai teljesítményének a megfigyelése volt. Vizsgáltam a feladatok komplexitását, differenciáltságát, a többféle képesség alkalmazhatóságának követelményét, a gyerekek egymásra utaltságát, de egyéni felelősségét és a csoport, illetve az egyéni feladatok egymásra épülését is.

A tanulók tudásban heterogén csoportokban dolgoztak, amely beosztás alapját a tanulók körében végzett Gardneri intelligenciák szerinti beazonosítás adta. Az osztályfőnökök év elején felmérték a tanulók érdeklődési körét és 1-től 10-ig terjedő skálán jelölték meg a különböző intelligenciaterületek erősségeit. Az így kapott eredmény lett a tanulók csoportba sorolásának az alapja.

A nyolcadik osztályos magyar óra témája Móricz Zsigmond *Hét krajcár* című novellája volt. Ezen belül is a mű központi témájával, a szegénység fogalmával foglalkoztak. Az első öt percben az órára való ráhangolódás történt. A pedagógus egy idézettel vezette be a tanár az óra témáját. Megfigyelhető volt a tanár koordináló-eligazító szerepköre, segítette a diákoknak segített ráhangolódni a feladatra. Ezután történt a „kistanár”, „beszámoló”, „írnök”, „idő/csendfelelős”, „anyagfelelős” szerepkörök felosztása. A tanulók valóban tudásban heterogén csoportokban dolgoztak, az eltérő képességű roma és magyar diákok vegyesen alkottak egy-egy tanulócsoporthat. Minden csoport, azonos témában, eltérő feladatot kapott, melyre tizenöt perc állt a rendelkezésre. A feladatok megoldását különböző eszközök segítették: poszter, filctoll, színes papír, táblagép. Az óra felénél a „beszámoló” is

23 uo.



mertették az osztállyal, hogy milyen eredményre jutott a csoportjuk. A beszámoló végén a tanár értékelte a csoportok teljesítményét és igyekezett minden csoportot és a beszámolót néhány dicsérő szóval megjutalmazni. Az óra másik felében differenciált, egyénre szabott feladatokat oldottak meg a tanulók. Az óra az egyéni feladatok értékelésével zárult.

Az ötödik osztályos angol óra felépítésében hasonlított a nyolcadikos magyar órához. A szerepek elnevezése angol nyelven történt: „assistant”, „reporter”, „writer”, „time keeper”, „material master”. Az óra elején itt is a csoportbeosztás illetve a feladatok átbeszélése történt. Tizenöt percig tartott a csoportmunka („groupwork”), majd a „beszámolók”, azaz a „reporter”-ek bemutatták a feladatok megoldásait. A tanár, a nyolcadik osztályos magyar órához hasonlóan, dicsérettel illette azokat, akik beszámoltak. Az egyéni munka itt sem maradt el, a személyre szabott feladatokra is jutott idő.

A megfigyeléseim és a hospitálást követően rendelkezéseimre bocsátott segédanyagok, valamint az óra után, a tanárokkal folytatott rövid beszélgetés sokat segített a KIP-es órák lényegi értelmezésében. Megtudtam, hogyan illeszkednek ezek az órák az iskola tantervéhez és a pedagógusok tanmenetéhez illetve megtapasztaltam, hogy a gyakorlatban alkalmazottak megfelelnek az elméleti leírásba foglaltaknak. Megállapítom, hogy az összetett csoportfeladatok megoldása sokféle intellektuális képességet igényel, amely végső soron a KIP alapkövetelménye. A diákoknak használniuk kell egyéni tudásukat, illetve problémamegoldó képességüket. Az összetett képességek fejlesztése nagy jelentőséggel bír a feladatok megoldásában. A nyitott végű, több megoldást lehetővé tévő, összetett képességeket igénylő gyakorlatokon keresztül alkalom nyílt a tanulók egymástól való függőségének az erősítésére. Egy olyan csoportban, ahol a csoporttagok egymással függőségi viszonyban állnak, ott az együttműködés és az interakció iránt fokozottabb igény jelentkezik. A csoportmunka célja ennek a közös egymásra utaltságnak, munkának a megfelelő szinten tartása és erősítése. A KIP-es órák alkalmat adnak a több helyes megoldást magukban foglaló nyitott végű feladatokon keresztül a diákoknak az alternatív megoldások keresésére, érveik bizonyítására és a vitára. Mindez tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoporton belül valósul meg.

Szembetűnő volt, hogy az egyéni megbízhatóság szintén fontos jellemzője a csoportmunkának. A csoportmunkára támaszkodó egyéni beszámoló az önállóság, egyéni megbízhatóság legfontosabb szóbeli és írásbeli dokumentumai. Segítségükkel a tanulók kitűnő lehetőséget kapnak a fejlődésre, a gyakorlásra, és íráskészségük fejlesztésére. Egyben lehetőséget nyújt a tanárnak a diákok egyéni előrehaladásának felméréséhez.



Azt gondolom, hogy a csoportmunka különösen akkor eredményes, amikor a tanár legfontosabb célja a fogalmak elsajátíttatása, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése és a feladat megértetése. Ehhez a diákoknak a feladatokon keresztül alkalmat kell nyújtani a vitára és gondolataik érthető megfogalmazására. Ezért a jól szervezett csoportmunka vagy egy központi gondolat köré szerveződik, vagy egy lényeges kérdésre keres választ. Összességében céltudatos, a tanulói igényeket figyelembe vevő, azokhoz alkalmazkodó órávezetéseknek lehettem követője.

A dolgozat témájához kapcsolódva lehetőségem csak a Komplex Instrukciós Program megtekintésére volt, mivel hazai körülmények között ez volt elérhető a számomra. A két általam vizsgált program (a *Komplex Instrukciós Program* és a *Kooperatív tanulás, tanítás és vezetés program*) közül a második az alábbi egységben kerül bemutatásra. A két módszer összehasonlítását egy későbbi fejezetben, a szakirodalmi feltárás alapján végzem el.

KOOPERATÍV TANULÁS, TANÍTÁS ÉS VEZETÉS PROGRAM – EGY KANADAI PROGRAM TOVÁBBFEJLESZTÉSE NÉMETORSZÁGBAN

A módszer rövid története

1996-ban a kanadai Durham Iskolakörzet (Toronto) megkapta a Carl Bertelsmann Alapítvány²⁴ „a világ leginnovatívabb iskolakörzete” díját. Még egy évtizeddel ez előtt ugyanis ez az Iskolakörzet szerepelt a kanadai iskolakörzetek összehasonlítási statisztikájának végén és látványos fejlődést járt be. E nagyfokú és követendő fejlődésfolyamat mögött a „Norm Green” név állt. Ő volt az, aki a tanárképzési programok vezetőjeként (director of Staff-Development) a torontói egyetem két professzorának támogatásával létrehozott egy átfogó tanárképzési programot.

A Bertelsmann-díj kiosztása után, Norm Green a Bertelsmann Alapítvány Németországba vitte, hogy előadásokat és a szemináriumokat tartson.

2000-ben már Durham példája és a kooperatív tanulás már több német tartományban ismert volt. Továbbképzéseket szerveztek Bajorországban, Baden-Württembergben és Észak-Rajna-Vesztfáliában.

²⁴ A Bertelsmann Alapítvány egy német alapítvány, amely világszerte támogatja a reformfolyamatokat. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/startseite/> (Letöltve: 2016.11.13.)



2002-ben Norm Green és felesége, Kathy Mönchengladbachban, létrehozta az első német regionális projektet, ami a „Durham-folyamatot” a német viszonyokra adaptálta. Később más térségekben is elindították az átfogó regionális fejlesztési folyamatokat (pl. Krefeld, Dortmund, Hagen, Duisburg, Stuttgart, Bochum, Braunschweig, Wolfsburg, Mecklenburg). Létrehozták a Green Intézetet, ahol a kooperatív tanulás módszerét ismerő tanárok képzése és továbbképzése folyik. A programról Németországban több publikáció is megjelent német és angol nyelven is.²⁵²⁶

A Kooperatív tanulás, tanítás és vezetés program bemutatása

A Kooperatív tanulás, tanítás és vezetés egy soktényezős, komplex rendszer, melynek elterjesztésére és támogatására jött létre Németországban a Green Intézet.

Az intézet céljai a következők:

- a kooperatív tanulás, tanítás és vezetés elterjesztését támogatni
- a képzett vezetőket egy közösségbe szervezni
- a képzésért felelős intézményeknek és a döntéshozóknak tanácsokat adni
- a képzésért felelős intézményekben lévő dolgozókat információval és anyaggal ellátni

Mit értünk „kooperatív tanulás, tanítás és vezetés”-en?

A Green-féle kooperatív tanulás, tanítás és vezetés koncepciója egységes központi konstruktivista, új kutatásokon alapul. Azt hangsúlyozza, hogy sikeres tanulás olyan környezetben alakul ki, ahol a felek együtt dolgoznak és hasznára van a tanulók önszervezésének kialakításában és önmegerősítésében. A közös munka támogatja a tanulók tapasztalatszerzését, aktív részvételét, a kritikus és reflektív gondolkodását, a tanultak alkalmazását. Nem utolsó sorban támogatást ad a tanulóknak abban, hogy a problémákat megnevezzék és megoldási útvonalakat találjanak.²⁷

25 Norm & Kathy Green = <http://www.gi-nord.de/pages/personen/norm-kathy-green.php> (Letöltve: 2016.11.13.)

26 Norm & Kathy Green = <http://www.greeninstitut.squarespace.com/norm-und-kathy-green/> (Letöltve: 2016.11.13.)

27 Green-Institut – Verein für Kooperatives Lernen, Lehren und Leiten e.V. = <http://greeninstitut.squarespace.com/> (Letöltve: 2016.11.13.)



A tanítás újraértelmezése Norm Green szerint

A Norm Green féle megközelítés a tanítás újraértelmezéséről a társadalmunk változásával áll összefüggésben, amiben a csoportmunka egyre fontosabbá válik. A szociális készségek és képességek nagyon fontosak. [...] A kooperatív tanulási módszerek a tanítás és a hagyományos tanárszerepek megváltozását jelentik.²⁸

A kooperatív tanulás azonban nem azonos a csoportmunkával. Öt fontos elemet²⁹ emelhetünk ki, ami az egyszerű csoportmunkát kooperatív tanulássá teszi:

„Csak mert a diákokat csoportokba osztjuk be, még nem jelenti, hogy csapatként dolgoznak közösen.”

A első és legfontosabb eleme a pozitív függés

A pozitív függés akkor valósul meg sikeresen, amikor a csoporttagok belátják, hogy össze vannak kapcsolva egymással és csak akkor lehetnek sikeresek, ha a csoportban mindenki együtt sikeres. A csoportcélokat és feladatokat ezért úgy kell megtervezni és a diákoknak közvetíteni, hogy elhiggyék, vagy együttműködnek vagy lemaradnak. Ha a pozitív függés tartósan jelen van, akkor felismerik, hogy a) az összes résztvevő erőfeszítése szükséges és elengedhetetlen a csoport sikeréhez és b) a csoport minden résztvevője tud a közös sikerért tenni saját képességei szerint.

A második alapvető elem a támogató interakció

A tanulóknak a feladatokat helyesen kell megoldani, eközben segítséget nyújtanak egymásnak, bátorítják és dicsérik egymást. Kialakul egy interperszonális dinamika, s így olyan fontos kognitív tevékenységek mennek végbe, amiknek feltétele, hogy a tanulók kölcsönösen támogatják egymást a munkában. Ez belefoglalja a szóbeli magyarázatokat, hogy kell egy problémát megoldani, kölcsönös ismeretterjesztést, ellenőrzést, a megtanult fogalmak megvitatását és a kapcsolatot a korábbi és az aktuális tanulás között. Mindenki, aki ezekben a tevékenységekben részt vesz, be tud kapcsolódni a feladatokba és folyamatokba. A kooperatív tanulócsoport nem más, mint egy szakmai támogatórendszer. Minden diáknak van valakije, aki iránt kötelességet érez, hogy segítse a tanulásban. Azzal, hogy a csoportban résztvevők

²⁸ Green-Institut – Verein für Kooperatives Lernen, Lehren und Leiten e.V. = <http://greeninstitut.squarespace.com/> (Letöltve: 2016.11.13.)

²⁹ Saját fordításomban: Norm GREEN, *Der Unterschied zwischen Kooperativem Lernen und Gruppenarbeit besteht in den 5 grundlegenden Elementen* = http://methodenpool.uni-koeln.de/koopunterricht/ger_the_difference.pdf (Letöltve: 2016.11.13.)



közvetlenül támogatják egymást a tanulásukban, átérzik a közös felelősségüket és elköteleződnek a közös célok iránt.

A harmadik alapvető elem az egyéni és csoportfelelősség

A felelősség mindkét szintjét integrálni kell a kooperatív tanításba. A csoportnak felelősségteljesnek kell lenni a cél elérése érdekében, és minden csoporttagnak éreznie kell a felelősséget úgy, hogy kiveszi a részét a munkából. Az egyéni felelősség abból ered, ha egy résztvevő teljesítményét lemérik és az eredményeket csoportszinten és egyénre bontva kimutatják. Ezzel megállapítják, kinek van szüksége több támogatásra, segítségre, bátorításra a tanulásban. A kooperatív tanulócsoporthoz célja abban áll, hogy az egyéneket erősítsék. Fiúk és lányok tanulnak együtt, így fokozatosan nagyobb egyéni kompetenciák birtokába kerülnek.

A negyedik alapvető elem, hogy a diákok megtanuljanak kiscsoportokban együtt kommunikálni

A kooperatív tanulás komplexebb, mint a versenyző vagy egyéni tanulás, mert a tanulóknak egyszerre kell feladatra és személyre vonatkozó munkával foglalkozniuk. A szociális készség a hatékony kooperatív munkában nem alakul ki magától, amikor a kooperatív tanítás zajlik. Ellenkezőleg, a szociális készségeket ugyanolyan célirányosan és precízen kell a tanulóknak megtanítani, mint a szakmai képességeket. A vezetés képességét, a döntéshozást, a bizalom felépítését, a konfliktuskezelést és a kommunikációt a közös feladatmegoldás révén kell elsajátítaniuk. Mivel a kooperáció konfliktushelyzeteket is teremthet, lehetőség nyílik a konfliktuskezelő készség fejlesztésére is.

Az ötödik alapvető elem a csoportokban való értékelés

A csoportértékelés akkor megy végbe, ha a csoporttagok megvitatják, mennyire jól sikerült elérni a céljukat és milyen munkakapcsolatot létesítettek egymással. A csoportoknak le kell írniuk, melyek voltak azok a tevékenységek, melyek hasznosak voltak és melyek nem. Így kell eldönteniük, hogy min kell változtatni, hogyan dolgozzanak együtt és hogyan lehet erősíteni a csoport hatékonyságát.



A KÉT MÓDSZER ÖSSZEHASONLÍTÁSA

A Komplex Instrukciós Program és a Kooperatív tanulás, tanítás és vezetés programja között számos hasonlóság és néhány különbség mutatkozik.

Hasonlóságok

- időben: mindkét program létrejöttének ideje az 1990-es évek közepére tehető.
- térben: mindkét program az amerikai kontinensről indult el, a KIP az Egyesült Államokból, a Kooperatív tanulás, tanítás és vezetés programja pedig Kanadából.
- elterjedése: mindkettőt átvették és saját viszonyaikhoz igazították az európai országok, például Magyarország és Németország. A két országban egyre több iskola veszi át és szervez hospitálásokat, tapasztalatcseréket és tanártovábbképzéseket.
- elméleti háttér: mindkét program egy-egy egyetemről indult ki: a Stanford illetve a Torontói Egyetemről. Létrehozói nagy neveléstudományi múlttal rendelkező professzorok (*Cohen* és *Lotan*) és tanárképzési szakemberek voltak (*Green*).
- kidolgozottság: mindkettő egy komplexen kidolgozott, innovatív program. Publikációk sora született angol, német és magyar nyelven, melyek részletesen leírják ezeket a programokat.
- központ: a program vezetésére és koordinálására mindkét országban külön központot alapítottak. Ezek Magyarországon a Miskolci Egyetemen KIP Központ³⁰, Németországban, Mönchengladbachban pedig a Green Institut³¹.
- alapelve: mindkét program az aktív tanulói együttműködésre és a csoportmunkára épül, de annál több, mert speciális elemeket tartalmaz.
- hatékonysága: mindkét program számos tanulói kompetenciát fejleszt, de különös hatékonysággal fejleszti a hátrányos helyzetű tanulók hiányzó, vagy fejletlen kompetenciáit.
- szerepek változása: mindkét programban nő a tanulói aktivitás. A tanár a közvetlen irányító szerepből kilép és folyamatszervező segítő, támogató szerepet tölt be.
- motiváció: „A tanár állandóan erősíti a csoport tagjaiban azt a tudatot, hogy mind az egyén, mind a csoport képes a feladat sikeres véghezvitelére, és arra, hogy a feladatok megoldásához történő egyéni hozzájárulás a csoport sikeré-

30 http://kipkozpont.uni-miskolc.hu/content.php?cid=cont_5668383e06f724.82816735 (Letöltve: 2016.11.13.)

31 <http://greeninstitut.squarespace.com/> (Letöltve: 2016.11.13.)



nek a záloga.”³² Ez a szempont a hátrányos helyzetű tanulók esetében különösen fontos. Mindkét programban a pedagógus feladata, hogy minél szorosabb együttműködésre és maximális teljesítményre ösztönözze a tanulókat és hogy a gyerekekben kialakítsa az egyéni és a csoport fejlődéséhez szükséges ismeretszerzési eljárásokat.

- képességfejlesztés: mindkét program a kognitív képességek mellett nagyon sok tanulói képességet fejleszt: Az innovatív gondolkodást igénylő produktumok sokféle képesség kialakítását és fejlesztését igénylik.
- reflexió: a KIP és a Kooperatív tanulás, tanítás és vezetés szerint is fontos a csoportmunka végén az értékelés és a reflexió: mely feladatokat teljesítették jól és melyek azok, amikben fejlesztésre szorulnak.

Különbségek

- központ: Magyarországon egy egyetem és egy általános iskola a program vezetője, Németországban pedig egy egyesület.
- vezető: Magyarországon K. Nagy Emese iskolaigazgató a KIP program vezetője, Németországban a program alapítói a Green házaspár, jelenleg már csak az egyik tagja, Kathy Green.
- szerepek: A KIP programban nemcsak a tanuló és a tanár szerepe változik meg, hanem a csoportmunka során a csoporttagok is előre rögzített szerepet kapnak (például: kistanár, anyagfelelős, stb.) és ezek időnként rotálódnak.
- versenyzés: a Kooperatív tanulás, tanítás és vezetés program esetében elképzelhető, hogy a csoportok egymással versenyezzenek, nem helyez akkora hangsúlyt a tanulók közötti egyenlőség megteremtésére, míg a KIP-nél az egymással való versengés kizárt (státuszrangsor rendeződik).
- szocializáció: a KIP-ben a státuszkezelés kimondott, elsődleges cél és az osztály szociális szerkezetének a megváltoztatása. Ez a Kooperatív tanulás, tanítás és vezetés programban csak indirekt módon jut kifejezésre.

32 K. Nagy, 2015



A KÉT MÓDSZER JELENTŐSÉGE A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK OKTATÁSÁBAN

Mindkét módszer egyaránt megfelelő a hátrányos helyzetű és alulmotivált, valamint a tehetséges gyermekek számára. A hátrányos helyzetű tanulók számára azonban különösen fontosak az alábbi tényezők, melyeket a hagyományos oktatási módszerek kevésbé hangsúlyoznak:

- Önbizalom és a bátorság fejlesztése az aktív munka és a szereplés révén;
- Szociális készségek fejlesztése;
- Egymástól való tanulás, szerepkörök váltogatása;
- Tolerancia, egymás elfogadása;
- Segítőkészség, egymás támogatása;
- Önkritikai és kritikai készség fejlesztése;
- Tervezés készségének fejlesztése;
- Stressztűrés;
- Konfliktusok kezelése és megoldása;
- Problémák felismerése és megoldása;
- Önállóság fejlesztése az egyén és a csoport szintjén egyaránt;
- Felelősségvállalás a saját és a közös munkáért;
- Közösségi szellem;
- Sikerélmény;
- Kreativitás;
- Leleményesség, művészi képesség;
- Kifejezőkészség fejlődése;
- Magatartási és tanulási problémák leküzdése;

A KIP-ben a pedagógusok az összes feladat elvégzéséhez szükséges képességet számba veszik és egyeztetik a részfeladatokkal, tudatosítják a tanulóknak, hogy nincs közöttük olyan, aki mindenhez egyformán kitűnően ért, és azt, hogy mindenki talál olyan feladatot, amelynek a megoldására maradéktalanul képes, amely figyelmefelhívással tulajdonképpen az első motiválás, kíváncsiság felkeltése is megtörténik.

A fiatalok nem tesznek szert ezekre a készségekre, ha az iskolában soha nem kéri őket hasonló feladatok elvégzésére, és csak úgy tanulhatnak meg emberekkel együttműködni, ha azt hosszú hónapokig, sőt évekig tanulják. A csoportmunka alapvető fontosságú ennek elérésében, de más célra is alkalmas: sok diák számára



könnyíti meg a későbbi előbbre jutás lehetőségét azzal, hogy megtanulják, hogyan vegyenek részt egyenrangú félként a munkafolyamatokban.

Mindkét módszernek a jelentősége abban rejlik, hogy a heterogén tanulói csoportban minden tanulónak, köztük a hátrányos helyzetűeknek is, lehetősége adódik képességei kibontakoztatására, tudásának a megmutatására és ezzel mind a pedagógus, mind a társai elismerésének a kivívására. Mint *Green* fogalmaz, nem a technika az, ami sikerekre viszi az ismeretelsajátítást, hanem a pedagógus okossága, a feladatoknak az az ereje, amely együttműködésre kényszeríti a tanulókat. A KIP ehhez a folyamattal a tanulók közötti státuszrangos rendezésének a lehetőségével járul hozzá.

ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásom megkezdésekor hipotézisem az volt, hogy a nemzetközi szakirodalomban különösen hatékonyak tartják a tanulók együttműködésére, közös tanulására, egymás támogatására, a közös eredmények elérésére és együttes projektek megvalósítására irányuló munkafolyamatokat. Kérdés volt a számomra, hogy a KIP program magyarországi elterjedése hogyan függ össze a szakirodalom által feltárt hasonló külföldi módszerekkel. Célom volt megtudni azt is, miben eltérőek ezek a programok és mennyire sikeresek a hátrányos helyzetű gyerekek nevelése, oktatása tekintetében.

Kutatásom során arra a következtetésre jutottam, hogy a tanulási és csoport-szervezési eljárások megújítását különösen az amerikai kontinensen tartják nagyon fontosnak. Magyarországon és Németországban a hagyományos poroszos oktatás nehezen fogadja el ezeket az újításokat, de mindkét országban létrejöttek már olyan központok és iskolák, amelyek átvették és sikerrel alkalmazzák az innovatív eljárásokat.

Különösen hasznosnak mutatkoznak az új programok azon tanulók esetében, akiknek a kognitív és a szociális képességei gyengébbek az átlagosnál. A hátrányos helyzetű tanulók sikeres iskolai oktatásához az osztálymunka újragondolására van szükség. Az innovatív pedagógiai módszerek a heterogén összetételű osztályokban még nagyobb jelentőséggel bírnak. A hátrányos helyzetű tanulónak segítségre van szükségük, ezért hatékony számukra, ha a gondolkodást és problémamegoldást követelő csoportmunkában társaikkal együtt közösen dolgozhatnak.

A hagyományos pedagógia egyeduralma számos esetben megkérdőjelezhető. Mivel társadalmunk és gazdaságunk egyre összetettebbé válik, a fiataloknak meg



kell tanulniuk, hogyan oldják meg a problémákat és hogyan dolgozzanak együtt másokkal. A „holnap munkapiacán” nem a korábbiól ismert, szokásos, mások által megtervezett rutinmunkát kell majd végezniük, hanem a legtöbben olyan elméleti ismereteket igénylő elfoglaltságot találnak majd, ahol meg kell tervezniük munkájukat, csapatmunkában kell dolgozniuk és folyamatosan újabb és újabb készségeket és munkatechnikákat kell elsajátítaniuk.

FORRÁSOK

A képzésen résztvevő iskolák = http://komplexinstrukcio.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=132 (Letöltve: 2016. 11.13.)

Bertelsmann Stiftung = <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/startseite/> (Letöltve: 2016.11.13.)

Cohen, E. G. – Lotan, R. A. (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teacher College, Columbia University, New York – London.

Cohen, E. G. (1997): *Understanding status problems: sources and consequences*. In: Cohen, E. G. – Lotan, R. A. (eds.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York, 61-76.

Green N. *Der Unterschied zwischen Kooperativem Lernen und Gruppenarbeit besteht in den 5 grundlegenden Elementen* = http://methodenpool.uni-koeln.de/koopunterricht/ger_the_difference.pdf (Letöltve: 2016.11.13.)

Green-Institut – Verein für Kooperatives Lernen, Lehren und Leiten e.V. = <http://greeninstitut.squarespace.com/> (Letöltve: 2016.11.13.)

Heacox D. (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest 13–16.

K. Nagy Emese (2015): *KIP-könyv I–II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc, 12–21.

Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest.

KIP Központ = http://kipkozpont.uni-miskolc.hu/content.php?cid=cont_5668383e06f724.82816735 (Letöltve: 2016.11.13.)

Kooperatív tanulás = http://tanmester.tanarkepzo.hu/kooperativ_tanulas (Letöltve: 2016.11.13.)

M. Nádasi Mária (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 9–12.



Norm & Kathy Green = <http://www.gi-nord.de/pages/personen/norm-kathy-green.php> (Letöltve: 2016.11.13.)

Norm & Kathy Green = <http://www.greeninstitut.squarespace.com/norm-und-kathy-green/> (Letöltve: 2016.11.13.)

Várnagy Elemér – Várnagy Péter (2000): A hátrányos helyzet pedagógiája. Corvinus, (Apor Vilmos Katolikus Főiskola Sorozata), Budapest, 9.



VARGA ISTVÁN: A FIATALKORÚ BŰNELKÖVETŐKKEL FOLYÓ SEGÍTŐ MUNKA MAGYARORSZÁGI KEZDETEI

Tanulmányomban a hazai ifjúsági munka kevéssé ismert területe, a fiatalkorú bűnelkövetőkkel kapcsolatos segítő/kontrolláló munka kezdetei¹ kerülnek bemutatásra, korabeli jogszabályok ismertetésén keresztül. A mai olvasónak talán meglepő, de az Osztrák-Magyar Monarchia utolsó évei lázas gyermekvédelmi jogszabályalkotással teltek. Ennek megfelelően kialakult egy a korszakban korszerűnek mondható igazságügyi gyermekvédelmi rendszer (vagy legalábbis ennek jogszabályi garanciája)², amelynek a fejlődése aztán az első világháború után megállt.

A BÜNTETHETŐSÉGI ÉLETKOR

A kiegészítés után 11 évvel született 1878. évi V. törvény (a továbbiakban Csemegi kódex) 83. §-a 12 évben határozta meg Magyarországon a büntethetőség életkort. „A ki a büntett vagy vétség elkövetésekor életkorának tizenkettedik évét meg nem haladta: bűnvád alá nem vonható.”

A belátási képesség azonban már ekkor is megjelent a jogszabályban, ugyanis a 84. § szerint: „A ki akkor, midőn a büntettet vagy vétséget elkövette, életkorának 12-ik évét már túlhaladta, de tizenhatodik évét még be nem töltötte, ha cselekménye bűnösségének felismerésére szükséges belátással nem bírt, azon cselekményekért büntetés alá nem vehető. Az ilyen kiskorú azonban javító-intézetbe való elhelyezésre ítéltethetik, de abban életkora huszadik évén túl nem tartathatik.”

A gyermekkor és fiatalkor büntetőjogi elkülönítése tehát ekkortól válik szét, illetve jelenik meg a javítóintézeti speciális nevelés, mint az ifjúsági (szociális) segítő munka.

1 Ezáltal „Az ifjúsági munka három tradícióját” (Nagy, 2016) is szeretném bővíteni.

2 Az állami akarat jogszabályba/törvénybe foglalása önmagában még nem jelenti annak maradéktalanul érvényesülését, ezt Szikra kiválóan mutatja be az 1891. évi betegbiztosítási törvény végrehajtása példáján (Szikra, 2004).



A BÜNTETHETŐSÉGI ÉLETKOR ÉS A PRÓBÁRA BOCSÁTÁS

Ezt követően, az 1908. évi XXXVI., A büntető törvénykönyvek és a bűnvádi perrendtartás kiegészítéséről és módosításáról szóló törvénycikk, jelentett hatalmas előrelépést, mert 16. § szerint *„Az, a ki a büntett vagy vétség elkövetésekor életének tizenkettedik évét már meghaladta, de tizennyolczadik évét még be nem töltötte (fiatalkoru), ha a büntetethez szükséges értelmi és erkölcsi fejlettsége nem volt meg, büntetőjogi felelősségre nem vonható.”*

A fiatalok életkorának 2 évvel megemelése már önmagában is előremutató intézkedés volt, de a törvény a belátási képességgel (a törvény szövegében értelmi és erkölcsi fejlettség) rendelkező a fiatalok ellen differenciáltan 4 féle büntetéstípus szankcionálását tette lehetővé:

1. dorgálás;
2. próbára bocsátás;
3. javító nevelés;
4. fogház- vagy államfogházbüntetés (17. §)

Számunkra a próbára bocsátás a legizgalmasabb, mert a 21. § szerint *„A próbára bocsátás abban áll, hogy a bíróság a fiatalkorút ítélethozatala nélkül, megfelelő figyelmeztetés után egy évi próbaidőre szigorú szabályokhoz kötött felügyelet mellett feltételesen szabadlábon hagyja.”*

Ezt a fajta szigorú felügyeletet rendszerint a törvényes képviselő látta el, gyakran azonban mivel már nem élt, vagy nem volt alkalmas rá (pl. mert együtt követték el a deviáns cselekedeteket) állami gyermekmenhelyre³, vagy *„... más e végből szervezett hivatalra, valamely gyermekvédő egyesületre vagy erre alkalmas személyre bízta és szükség esetében a fiatalkorú megfelelő elhelyezése felől is intézkedik.”* (22. §)

Ha a fiatalkorú a próbaidő alatt újabb bűncselekményt követett el, javító nevelésre, vagy fogházbüntetésre ítélték, ha a próbaidő alatt kifogástalan magatartást tanúsított, az eljárást megszüntették (23. §).

Ez volt az a pillanat, amikor egy új hivatás, a pártfogó felügyelet (és meglátásom szerint az ifjúsági munka, vagy legalábbis előzménye) megszületett.

3 A gyermekmenhelyeket az 1901. évi VIII törvény hozta létre.



A PÁRTFOGÓ FELÜGYELET ÉS ADMINISZTRÁCIÓJA

Az említett törvények mellett kiemelt szerepe volt a 27.100/1909. Magyar Királyi Igazságügyminiszteri rendeletnek (a büntetőtörvénykönyvek és a bűnvádi perrendtartás kiegészítéséről és módosításáról szóló 1908: XXXVI törvénycikknek a fiatalokúakra vonatkozó második fejezetében foglalt rendelkezések végrehajtása tárgyában), amely a fiatalokú bűnelkövetőkkel kapcsolatos napi munka részleteit szabályozta.

Erre nyilván azon problémák elkerülése érdekében volt szükség, amelyek a helyi eltérő gyakorlatok alkalmazásából és a nyomokkövethetlenségből fakadtak.⁴ Ennek megfelelően a rendelet mellékletében nyomtatvány mintákat tettek közzé.

Az első a pártfogó felügyelő igazolványát ismerteti (1. sz. kép), a pártfogó felügyelő ezzel igazolta magát, valamint kért segítséget más hatóságoktól.

Az igazolvány hitelességét a rendőri hatóság főnöke és a királyi törvényszék elnöke aláírásával és bélyegzőjével együttesen igazolta.

⁴ Az országosan egységes gyakorlatot és a nyomokkövethetőséget 100 évvel később sem sikerült teljesen megvalósítani (Dette - Deák - Tamás, 2007; Szöllösi, 2002, p. 138.).



2372 185 27.100/1008. I. M. sz.

I. számú minta a 27.100/909. I. M. sz. rendelet 12. §-ához.

Szám.....

Igazolvány.

.....^{ár.} mint a m. kir.
 igazságügyminiszter úrnak szám a'att kiadott rendeletével
^{árné.} kir. mellé kinevezett pártfogó
 tisztviselő részére.

A pártfogó tisztviselő a büntetőtörvénykönyvek és a bűnvádi perrendtartás kiegészítéséről és módosításáról szóló 1908 : XXXVI. törvénycikknek a fiatalokúakra vonatkozó második fejezetében foglalt rendelkezések végrehajtásánál a bíróságnak segédkezik. Felkérétnnek az összes hatóságok és hatóságú közegek, hogy ennek az igazolványnak tulajdonosát a fiatalokúak védelmét célzó eljárásában hathatósan támogatni sziveskedjenek.

Kelt év hó napján.

(P. H.) (P. H.)

.....
 (A rendőri hatóság főnöke.) (A kir. törvényszék elnöke.)

1. kép

A második melléklet az országosan egységes környezettanulmányt szabályozta (2/1.; 2/2., 2/3. sz. képek). A jogalkotók célja a bírósági döntés megalapozottságának erősítése volt a fiatalokú életkörülményeinek alaposabb megismerése által.

Beszédes a hosszú, 11 soros lábjegyzet. E szerint nem szükséges minden kérdésre választ adni, hiszen a bíró tájékoztatására szolgáló környezettanulmányban azokat az adatokat kell feljegyezni amelyek a fiatalokú egyéniségének és életviszonyainak megítélése szempontjából jelentőseknek látszanak.



Sőt „A környezettanulmányt a megbízott lehetőleg ne a fiatalok jelenlétében töltsék ki, hanem vele és környezetének tagjaival a feltett kérdések szem előtt tartásával folytasson beszélgetést.”

Azaz a környezettanulmányt nem feltétlenül egy találkozás alkalmával, de lehetőleg a fiatalok környezetével (család, barátok, esetleg szomszéd, vagy akár az iskolai tanító) folytatott beszélgetést követően kellett kitölteni.

A 22. feltett kérdés valójában az alkérdésekkel együtt 48 kérdést takar, tehát meg lehetőséget alapos és részletes képet rajzolt a fiatalok családi környezetéről és személyiségéről.

A kérdéseket elemezve kiemelnénk a 4. kérdést, ami a községi illetőségre⁵ kérdez rá, amely a szociális ellátásoknál bírt kiemelt jelentőséggel.

A 6. pont a vallásra kérdez rá, a 7. pont pedig a korszakban jelentőséggel bíró törvényes vagy törvénytelen származásra. Ez utóbbi esetén a gyermek már eleve hátrányos helyzetűnek számított (Varga, 2006).

A 10. kérdés a fiatalok személyiségét igyekszik felmérni (veszekedő természetű, kártyás, csavargó, erkölcstelen stb.), illetve, hogy fogyaszt-e rendszeresen szeszest (bort, sört, pálinkát stb.). Napjaink játék és internetfüggősége, valamint drogfogyasztási szokásai alapján elsősorban talán megmosolyogjuk ezeket a válaszlehetőségeket, de a következő gondolat az elismerése az alaposág miatt.

A 15. és 16. kérdés kitér arra, hogy a szülő, illetve az a személy akinek a háztartásában él nem bánik-e durván, kegyetlenül, erkölcsi fejlődését veszélyeztetőleg vele, illetve ezen személyek nem folytatnak-e iszákos, erkölcstelen vagy csavargó életmódot. Ez nemcsak az alaposágot mutatja, hanem azt a rendkívül előremutató felismerést, hogy a gyermekek nem születnek bűnözőnek, hanem a környezet káros hatásai (veszélyeztetései) miatt vál(hat)nak azzá.

Végezetül a 22. kérdés nyitva hagyja a lehetőséget, hogy a pártfogó leírjon bármely olyan megjegyzést, amelyet az előre feltett kérdéseken túl fontosnak tart kiemelni. Ezzel a jogalkotó elismerte, hogy a nyomtatvány, bármilyen részletes, lehetnek olyan kérdések és meglátások, melyek nem szerepelnek benne, de a fiatalok szempontjából fontosak lehetnek.

5 Az 1871. évi XVIII. számú törvény cikk 22. § g) pontja mondta ki, hogy a község „kezelet a tűz és közrendőrséget s a szegényügyet”



II. számú minta a 19. §-hoz.

Az Ugy száma.....

kir. törvényszék.
kir. járásbíróság.

Környezettanulmány.*)

..... fiatalkorúról.

1. A fiatalkorú családi és utóneve :
 2. Születésének éve, hónapja és napja :
 3. Születésének helye ? Község :..... Megye :..... Ország :.....
 4. a) Községi illetősége ? Község :..... Megye :..... Ország :.....
b) Utolsó állandó lakóhelye ? Község :..... Megye :..... Ország :.....
 5. a) Anyanyelve :
 - b) Nyelvismerete :
 6. Vallása :
- r. kath. — g. kath. — gör.
kel. — ág. cv. — ref. —
unit. — isr. — egyéb
(névszerint):*
7. Származása :..... *törvényes — törvénytelen*
 8. a) Foglalkozása :
 - b) Fenntartotta-e magát ebből?..... *igen — nem*
 - c) Ha nem, ki tartotta el? (szülője,
férje, stb.)
 - d) Van-e vagyona?.....

*) *Jegyzet.* A környezettanulmány a bíró tájékoztatására szolgál a végből, hogy a fiatalkorú terbeli egyéniségét, értelmi és erkölcsi fejlődését és életviszonyait megítélhesse. Erre a célra nem szükséges a környezettanulmányban feltett kérdések mindegyikére választ adni, mert a kérdések inkább csak arra nézve kívánják a környezettanulmány beszerzésével megbízott figyelmét felhívni, hogy minő irányban kell puhatolózni. A szerzett adatokat a megbízott ahhoz képest jegyezze fel, amint azok az adott esetben a fiatalkorú egyéniségének és életviszonyainak megítélése szempontjából jelentősnek látszanak. A környezettanulmányt a megbízott lehetőleg ne a fiatalkorú jelenlétében töltsse ki, hanem vele és környezetének tagjaival a feltett kérdések szem előtt tartásával folytasson beszélgetést és ennek eredményéhez, valamint a tapasztaltakhoz képest válaszoljon a környezettanulmányban feltett kérdésekre.

2/1. kép



30

9. a) Műveltségi foka: *nem ír, nem olvas — csak olvas — ír, olvas*
- b) Jár-e iskolába és ha igen, hova?
- c) Minő iskolának, melyik osztályát végezte el?
10. a) Van-e testi vagy szellemi fogyatkozása és minő?
- b) Vannak-e rossz szokásai, szenvedélyei, káros hajlamai és minők? (veszekedő természetű, kártyás, csavargó, erkölcstelen stb.)
- c) Kikkel érintkezik rendszeren, s nem veszélyeztetik-e erkölcsi fejlődését azok, akikkel rendszeren érintkezik?
- d) Fogyaszt-e rendszeresen szeszestalt (bort, sört, pálinkát stb.) nagyobb mértékben *igen — nem*
Mértékletesen? *igen — nem*
11. a) Éneke szülei? *igen, mindkettő — csak az apa — csak az anya*
- b) Ha szülei nem énekel, kik a legközelebbi rokonai vagy hozzátartozói és hol laknak?
12. a) Atyjának családi és utóneve:
- b) Anyjának családi (leánykori) és utóneve:
- c) Szüleinek foglalkozása:
- d) Szüleinek lakása:
13. a) Szülei, vagy azok közül egyik: *vagyontalan — némi vagyonnal bír — vagyos.*
- b) Szülei élveznek-e valamilyen segítyt? *igen — nem.*
14. a) Szüleinek háztartásában él? *igen — nem.*
- b) Ha nem, kinek háztartásában él? (munkaadójának, férjének, rokonának stb.)
15. a) Annak az egyénnek, akinek háztartásában él, foglalkozása:
- b) Háztája rendes-e?

2/2. kép



31

c) Miként bánik a fiatalkorúval? (nem bánik-e durván, kegyetlenül, erkölcsi fejlődését veszélyeztetőleg?)

16. A szülők vagy akinek háztartásában él, nem folytatnak-e iszákos, erkölcstelen vagy csavargó életmódot?

17. A szülők otthon dolgoznak-e vagy házon kívül és mily időben?

18. a) A szülők gyermekeinek száma és kora:

b) Hány szorul ezek közül szülői ellátásra?

c) Mivel foglalkoznak a gyermekek?

19. a) Mi a szülők szándéka a fiatalkorú terhelt jövőjére vonatkozólag?

b) Óhajtanák-e, hogy javító nevelőintézetben neveltessek?

c) Tudnak-e jótékony intézményt vagy oly személyt megnevezni, aki a fiatalkorú terhelttel törődik, neveléséhez hozzájárul?

20. a) Mit adnak okul a szülők arra, hogy a fiatalkorú a bűncselekményt elkövette?

b) Mi a pártfogó véleménye e tekintetben?

21. a) Mily intézkedést tartana a pártfogó kívánatosnak a fiatalkorú erkölcsi megmentése és jövője érdekében?

b) Nem látja-e őt környezetében erkölcsi romlásnak kitéve?

22. A pártfogó esetleges további megjegyzései:

Kelt évi hó napján.

.....
(Alíírás.)

2/3.kép

Az ifjúságsegítés szempontjából nem túl izgalmas harmadik számú minta tartalmazta a törvényszék felkérését a környezettanulmány elvégzésére. Annál fontosabb a 3. sz. ábrán látható IV. melléklet, amely a fiatallal való találkozások adminisztrációját ismertette.



185. 27.100/1909. I. M. sz. 2379

A kirendelő határozat ügyszáma: 1910. Kih. 65/4.

kir. törvényesít.
A udvari kir. járásbíróság.

Feljegyzések Szabó János fiatalkorú magaviseletéről.
A próbaidő kezdő napja: 1910. év február hó 1. napja.
A próbaidő végső napja: 1911. év január hó 31. napja.

A találkozás		Mi feljegyezni valót észlelt?
éve, hónapja és napja	helye	
1910. febr. 6.	<i>a munka- adónál lakásán</i>	<i>Szorgalmasan dolgozik. Rendes életmódot folytat. Este 7 órákor otthon találtam. Szülői teljesen meg vannak vele elégedve. A korcsmát most már kerüli. Szülői szerint este 9 órákor tudóig hazatér. Éjjelre ki nem marad.</i>
1910. » 18.		
1910. márc. 3.	<i>saját lakásomon</i>	<i>Jelentkezett s kérte, hogy munkát szerezzék részére. Utasítottam, hogy míg állandó munkát kap, ideiglenesen a Patronázs-Egylet foglalkoztatójában dolgozzék s ott azonnal jelentkezék.</i>
1910. » 4.	<i>a Patronázs- Egylet foglalkoztatójában lakásán</i>	<i>Munkára jelentkezett, dolgozik.</i>
1910. ápr. 6.		<i>Nem találtam. Atyja azt mondja, hogy tőle eltávozott és állítólag Pécsmegyeren tartózkodik.</i>
1910. » 10.	<i>saját lakásomra hivtam</i>	<i>Nem jelent meg.</i>
1910. » 20.	<i>lakásán</i>	<i>Este 9 órákor nem találtam. Utasításom ellenére díjelenkint ki-marad s korcsmában kártyáztik.</i>
1910. » 25. stb.	<i>stb.</i>	<i>A fiatalkorut lopáson tetten érték. stb., stb.</i>

(A pártfogó aláírása.)

3. kép

E szerint minden találkozás dátumát és helyszínét fel kellett jegyezni, valamint néhány mondatban a tapasztalatokat, benyomásokat is. Az eseteleírás szerű minta sajnos meglehetősen pesszimista, hiszen az utolsó feljegyzés szerint „A fiatalkorut lopáson tetten érték.”

A pártfogolt kötelezettségeit tartalmazta az V. sz. melléklet (4/1. és 4/2. sz. kép)



185. 27.100/1909. I. M. sz. 2381

V. számú minta a 27.100/909. I. M. sz. rendelet 43. §-ához.

Az ügy száma kir. törvényszék,
kir. járásbíróság.

Utasítás

..... lakos, éves
fiatalkorú részére.

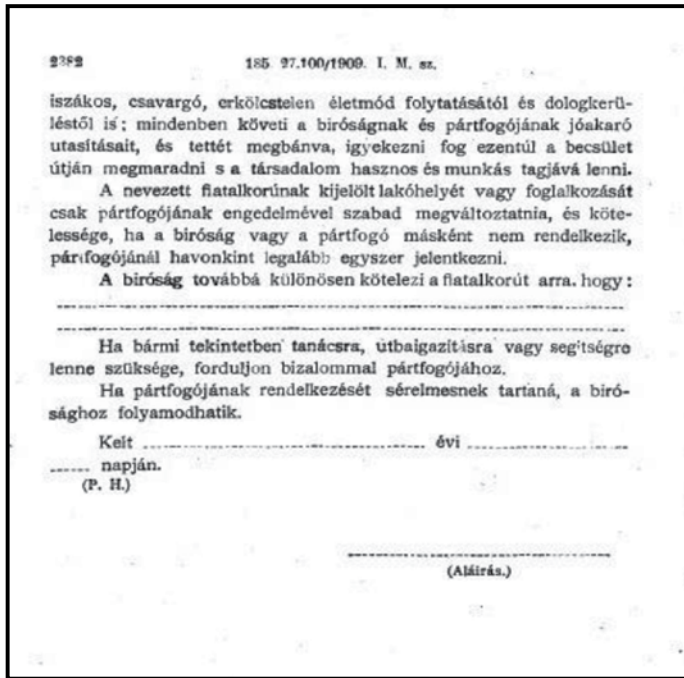
Az alulírott bíróság
val terhelt (lakik:
foglalkozása:) éves fiatalkorút
..... számú végzésével abban a reményben, hogy a tettét meg-
bánva, büntetés nélkül is a javulás útjára tér, egyelőre ítélet hozá-
tala nélkül az évi hó napjától az
..... évi hó napjáig számított egy esztendei
próbaidőre szabadon bocsátotta és felügyeletét
úrra, úrnőre (lakik: foglalkozása),
mint pártfogóra bízta, s a fiatalkorút utasította, hogy a kijelölt
lakóhelyére: menjen s ott-nál
haladéktalanul jelentkezzen.

A bíróság figyelmezteti a nevezett fiatalkorút, hogy ha kifogástalan magaviseletet tanúsít, az elkövetett cselekmény miatt folyamatba tett eljárást megszünteti; ha azonban a próbaidő alatt újabb büntetendő cselekményt követne el, iszákos, erkölcsstelen vagy csavargó életmódot folytatna, vagy egyébként az erkölcsi züllesztésnek jeleit mutatná, vagy az alább írt felügyeleti szabályokat megszegné, a bíróság őt e tények megállapítása után javító nevelésre, avagy szabadságvesztésbüntetésre fogja ítélni.

Elvárja tehát a bíróság, hogy a próbára bocsátott fiatalkorút ezentúl kifogástalan, rendes és munkás életmódot fog folytatni; tartózkodik nemcsak büntetendő cselekmények elkövetésétől, hanem

4/1. kép

Az utasítás a környezettanulmányból már ismert kockázati magatartásoktól való tartózkodás (iszákos, csavargó, erkölcsstelen életmód) elvárása mellett jelezte a (szociális) segítségkérés lehetőségét is: „Ha bármilyen tekintetben tanácsra, útbaigazításra, vagy segítségre lenne szüksége, forduljon bizalommal pártfogójához.”



4/2. kép

Sőt egyfajta minőségbiztosítást jelentett az a kvázi fellebbezési lehetőség, melyet az utolsó mondat tartalmazott: „Ha pártfogójának rendelkezését sérelmesnek tartaná, a bírósághoz folyamodhatik.”

A 5. sz. képen látható VI. számú melléklet az összes pártfogolt nyilvántartását segítette, ezzel megkönnyítve a statisztika készítését.



185. 27.100/1909. I. M. sz. 2333

VI. számú minta a 27.100/909. I. M. sz. rendelet 55. §-hoz.

kir. törvényszék.
kir. járásbíróság.

Nyilvántartó jegyzék

a próbára bocsátott fiatalokról.

A fiatalkorú neve	A próbára bocsátó végzés ügy-száma	A próba- idő		Az ügy a próbáról ki- fogásban előfordul vagy a próbára bocsátás ke- zdetétől kezdve visszatér- ésével ért-e véget	Jegyzet
		kezdet	vége		
		napja			

5. sz. kép



A FIATALKORÚAK BÍRÓSÁGA

4 évvel később az előzőekhez fogható jelentőségű jogszabály megalkotása történt. Az 1913. évi VII. törvénycikk létrehozta a fiatalkorúak bíróságát, ezzel csaknem teljessé tette a fiatalkorúk külön büntetőeljárású rendszerét.

Az 1. § szerint: *„Minden kir. törvényszéknél, amelynek büntető hatásköre van, fiatalkorúak bíróságát kell alakítani. Az igazságügyminiszter ily bíróságot alakíthat a kir. törvényszék székhelyén kívül levő egyes kir. járásbíróságoknál is, amelyeknél arra a fiatalkorú terheltek nagyobb száma miatt vagy más fontos okból szükség van.”*

A kialakítás tehát előrelátó módon számolt azzal, hogy bizonyos megyék esetében (a nagyobb népsűrűség, vagy csak a rossz bűnözési mutatók miatt) több bíróság felállítására van szükség.

A fiatalkorúak bírósága önmagában azonban legfeljebb professzionálisabb ítéletet tudott hozni, más eszközrendszerrel nem volt felvértezve, ezért a 7. §. szerint: *„Az igazságügyminiszter a fiatalkorúak bírósága mellé a pártfogói tennivalókban jártas férfiak vagy nők közül a szükséghez képest egy vagy több pártfogó tisztviselőt nevezhet ki, aki a bíró utasítása szerint jár el. A pártfogó tisztviselőt és a pártfogó megbízatása körében hatósági közegeknek kell tekinteni.”*

Mivel azonban ez valószínűleg nem volt elégséges és a karitatív szervezetek már korábban is nagy számban végeztek patronázs tevékenységet, lehetővé tette az önkéntes pártfogók kirendelését is.

Nevezetesen: *„A fiatalkorúak bíróságánál jelentkező gyermekvédő és patronázs egyesületek oly működő tagjait vagy más oly egyéneket, a kik pártfogói tennivalókat teljesítenek, amennyiben a bíróságtól nyert megbízás teljesítésében járnak el (pártfogók), ugyanazok a jogok illetik meg és ugyanazok a kötelezettségek terhelik, mint a pártfogó tisztviselőt.”*

A jogszabály alkotási lendületét sajnálatos módon a rövidesen kitörő első világháború, valamint az utána következő események megtörték. A két világháború között pedig ez a fajta ifjúsági munka nem tartozott a rendszer kiemelt prioritásai közé.



ÖSSZEGZÉS

A bemutatott jogszabályok alapozták meg azt a rendszert, amely ugyan (főleg 1945 után) többször átalakult, de a lefektetett alapvető struktúrák nem változtak:

- 1) A büntethetőségi életkort ugyan az 1961. évi V. törvény 14 évre emelte, de ezt a 2012. évi C. törvény ismét 12 évre szállították le a személy elleni erőszakos bűncselekmények esetén, ha a fiatalok az elkövetéskor rendelkezett a bűncselekmény következményeinek felismeréséhez szükséges belátással.
- 2) Ma is pártfogó felügyelők foglalkoznak azon fiatalok bűnelkövetőkkel, akik nem kerülnek javítóintézetbe, vagy fiatalkorúak büntetés-végrehajtási intézetébe.
- 3) A bemutatotthoz hasonlóan (sőt annál részletesebben) adminisztrálni kell a pártfogottal való találkozások időpontját, helyszínét és a találkozás tapasztalatait.
- 4) Olyan napjainkig is alkalmazott munkamódszert vezetődött be, mint az országosan egységes környezettanulmány. (Varga – Udvari, 2008)

FORRÁSOK

Dette Erzsébet, Deák Sándorné, Tamás Katalin (2007): „GYERMEKEINK VÉDEL-MÉBEN” Módszertani kézikönyv az egységes gyermekvédelmi nyilvántartási rendszer használatához, Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest,

Nagy Ádám (2016): Az ifjúsági munka három tradíciója és magyarországi értelmezése, In.: 25 év Jelentés az ifjúságügyről, Elek Tímea (Szerk.) Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, Ifjúságszakmai Együttműködési Tanácskozás, Budapest

Szika Dorottya (2004): Az 1891. évi betegbiztosítási törvény végrehajtása. Aetas, Szeged

Szöllősi Gábor (2002): A veszélyeztetettség kategóriájának konstruálása a magyar gyermekvédelemben, Ph.D dolgozat, ELTE

Varga István (2006): Kísérlet a törvénytelen gyermekek két világháború közötti helyzetének bemutatására Magyarországon. In Kötő-jelek 2006. Némedi Dénes–Szabari Vera (szerk.). Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar Szociológia Doktori Iskolájának Évkönyve, 2007.

Varga István, Udvari Kerstin: A környezettanulmány, avagy a magánszféra sérthetlenségének dilemmái Esély 2008/3



1871. évi XVIII. törvénycikk a községek rendezéséről

1878. évi V. törvénycikk a magyar büntetőtörvénykönyv a büntettekéről és vétségekről

1901. évi VIII. törvénycikk az állami gyermekmenhelyekről

1908. évi XXXVI. törvénycikk a büntetőtörvénykönyvek és a bűnvádi perrendtartás kiegészítéséről és módosításáról

1913. évi VII. törvénycikk a fiatalkorúak bíróságáról

1961. évi V. törvény a Magyar Népköztársaság Büntető Törvénykönyvéről

2012. évi C. törvény a Büntető Törvénykönyvről

27.100/1909. Magyar Királyi Igazságügyminiszteri rendelet, a büntetőtörvénykönyvek és a bűnvádi perrendtartás kiegészítéséről és módosításáról szóló 1908: XXXVI törvénycikknek a fiatalkorúakra vonatkozó második fejezetében foglalt rendelkezések végrehajtása tárgyában