

SZOCIÁLPEDAGÓGIA

11 / 2018



Vác
2018

SZOCIÁLPEDAGÓGIA 11. KÖTET, 2018

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2064-2709

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola

2600 Vác, Konstantin tér 1–5.

Felelős kiadó: LIBOR JÓZSEFNÉ

A folyóirat szakmai partnere: MTA Pedagógiai Bizottság, Szociálpedagógia Albizottság

Szerkesztőség

Főszerkesztő: TAMÁSKA MÁTÉ (AVKF) / Főszerkesztő-helyettes: MÁNDI NIKOLETTA (AVKF) / Alapító főszerkesztő: SÁRKÁNY PÉTER (Eszterházy Károly Egyetem) / BÁDER IVÁN (AVKF) / ELEKES GYÖRGYI (AVKF) / RÁKÓ ERZSÉBET (Debreceni Egyetem) / SZARKA EMESE (AVKF) / UDVARVÖLGYI ZSOLT (AVKF)

Szerkesztőbizottság

BÁNYAI EMŐKE (Károli Gáspár Református Egyetem) / DÓSA ZOLTÁN (Babeş-Bolyai Tudományegyetem) / F. DOMBI ALICE (Szegei Tudományegyetem) / HAÁSZ SÁNDOR (Soproni Egyetem) / HADNAGY JÓZSEF (Eszterházy Károly Egyetem) / ARNO HEIMGARTNER (Universität Graz) / PORNÓI IMRE (Debreceni Egyetem) / RÁCZ ANDREA (ELTE) / R. RIEZ ANDREA (Pázmány Péter Katolikus Egyetem) / SIMONIK PÉTER (Széchenyi István Egyetem) / SOÓS ZSOLT (Debreceni Egyetem) / SZÖLLŐSI GÁBOR (Pécsi Tudományegyetem) / TORKOS KATALIN (Nyíregyházi Egyetem) / TRENCSENYI LÁSZLÓ (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT

Olvasószerkesztő: HENKEY-HÖNIG IMOLA

Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT

Borítókép: CSÜRKE MÁTÉ

Készült a Print Profi Digitális Gyorsnyomdában (Vác)

Felelős vezető: KOMÁROMI ZSOLT

A folyóirat 2018-tól új kötetszámozással jelenik meg, évente két alkalommal.

Írások beküldése, információ, megrendelés, előfizetés: szocialpedagogia@avkf.hu

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

TARTALOM

SÁRKÁNY PÉTER – TAMÁSKA MÁTÉ: Újratöltve (szerkesztői előszó)	5
---	---

TANULMÁNYOK

TÓTH PIROSKA ANNA: A kortárs gyermekfolklór vizsgálata – eredmények és tanulságok	9
HUFF ENDRE BÉLA: Korrupció és szocializáció	23
ELEKES GYÖRGYI: A narratív életútinterjú módszere a társadalomtudományok kvalitatív kutatásában	42
MÁRIA ĎURKOVSKÁ – ZLATICA SÁPOSOVÁ: Hatalmi változások – tannyelvi váltások. Középiskolák, Kassa 1920–1938	52
KOVÁCS ANGÉLA: Értelemközpontú esetkezelés Viktor E. Frankl munkássága alapján	75
NAGY EDIT: Egy serdülőkori krízisben lévő leány esetének elemző leírása	101

MŰHELY

Válogatás az elmúlt évek szociálpedagógiai témájú OTDK-dolgozataiból

KOVÁCS-VERÉB LILLA: Motivációvizsgálat az Eszterházy Károly Főiskola önkénteseinek körében	121
TÖRÖK ANIKÓ – RÁKÓ ERZSÉBET: A szenvedélybetegek szociális rehabilitációja. Megmérgezett szenvedélyek	129
CSÓK CINTIA: A burnout vizsgálata a gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézményekben dolgozó szociális szakemberek körében	146

MAPPA

BAKSA BRIGITTA: Épített örökségünk (Módszertani foglalkozás pedagógusoknak)	161
HALBRITTER ANDRÁS – PAULICZKY NÓRA – MÁTYÁS IZOLDA: Iskolakertek: korunk fenntarthatósági és életviteli játszóterei	168

RECENZÍÓ

PETŐ ILDIKÓ: Az anyaság és a fogyatékoság összekapcsolódása (CYNTHIA LEWIECKI -WILSON – JEN CELLIO szerk.: *Disability and Morning: Liminal Spaces of Embodied Knowledge*. Syracuse University Press, Syracuse 2011) 173

SZERZŐINK 179

ÚJRATÖLTVE

szerkesztői előszó

2013-ban indult újtára a *Szociálpedagógia* folyóirat, Sárkány Péter kezdeményezésének köszönhetően. A folyóirat kiemelt célja volt és maradt, hogy a magyar felsőoktatásban helyét régóta megtaláló, de a tudományos diskurzusban némileg háttérbe szorított szociálpedagógia számára fórumot teremtsen. Magától értetődő igény volt ez, a kérdés inkább csak az, miért ilyen későn követte a tudomány a felsőoktatási gyakorlatot. Biztos választ nem adhatunk, de bizonyára szerepet játszott ebben, hogy hazánkban a szociális problémák körüli viták a szociológiai kérdésfeltevések mentén, a rendszerváltás előtti társadalomkritikai mozgalmakból kiindulva szerveződtek, az egyetemi képzésen belül pedig a szociális munka és a szociálpolitika szakokhoz csatornázódtak be. A szociálpedagógia képzés iránti igény ezzel szemben a tanítóképző és tanárképző főiskolákon volt erős, amelyek természetesen a pedagógiai folyóiratok felé orientálódtak. Ehhez járult még, hogy a szaknak a legutóbbi évekig nem volt mesteri képzési kimenete, ami megint csak oda vezetett, hogy a kutatás, illetve a tudományos pálya iránt elkötelezett hallgatók idővel a társadalomtudományi, pedagógiai, esetleg más, pl. pszichológiai diszciplínák felé fordultak. A szociálpedagógia szakon oktató kollégák maguk is jellemzően más-más tudományterület felől érkeztek, megtartva kapcsolataikat az ottani folyóiratokkal.

Úgy véljük, hogy ez a fajta tudományterületi heterogenitás éppúgy lehet hátrány, mint előny. Hátrány, ha abból indulunk ki, hogy a szakot kísérő tudományos munkák szétszóródnak, illetve belefolyva más tudományterületek diskurzusába, elveszítik önállóságukat. Ugyanakkor előny is, hiszen egy rendkívül rugalmas, számtalan témára és megközelítésmódra nyitott fórumot teremthet.

A folyóirat indulásával az utóbbi mellett tette le a voksát. S bár az elmúlt alig öt esztendő alapján elhamarkodott lenne sikerről beszélni, tény, hogy rendkívül szerteágazó tematikák kaptak hangot, a szerzők pedig egyebek mellett a filozófia, a szociológia, a pszichológia, a földrajz, a művészettörténet területéről érkezve valódi tudományközi párbeszédet valósítottak meg.

Az elmúlt öt év során kikristályosodtak a szerkesztési alapelvek is. Ilyen mindenekelőtt a bírálati folyamat, amely során külön figyelmet fordítunk arra, hogy a szakmai opponens mellett egy szociálpedagógiában jártas, de más tudományterületről érkező szakember is véleményezze az írásokat. Utóbbi azért tartjuk fontosnak, mert csak így biztosítható, hogy a szövegek valóban érthetőek legyenek a nem tudományterületi olvasó számára is. A másik törekvést a lap rovatszerkezete adja. Ebben a tanulmányok mellett létezik egy Mappa rovat is, mely helyet biztosít a gyakorlati esetleírásoknak. Mindezt azért, mert nem szeretnénk elveszíteni a szociálpedagógia azon képességét, hogy az akadémiai kutatások eredményeit a mindennapi szakmai munkában is tudja kamatoztatni. Ez az egykori főiskolai hagyomány egyébiránt egyre nagyobb szerepet kap a tudományegyetemek profiljában is (lásd pl. duális képzés). Harmadik alapelveként a tematikus számok minél nagyobb arányát fogalmazzuk meg. Ez a törekvés volt az, amely 2017-ben a folyóirat arculati és szerkezeti megújulásához is elvezetett.

A tematikus számok révén ugyanis egy-egy folyóiratszám már önálló kötetként, az adott témának tanulmánykötet igényű összefoglalásaként is értelmezhetővé vált, mint pl. a *Logoterápia és egzisztenciaanalízis* vagy a *Múzeumpedagógia* c. számok. Ugyanakkor az ilyen jellegű összefoglalások az adott szakterületnek mélyebb ismeretét követelték meg a szerkesztőktől is. Ezért 2017-től az ilyen tematikus számok esetében a folyóirat főszerkesztője hivatalos vendégszerkesztőt is felkér (ez a gyakorlat kimondatlanul ugyan, de korábban is létezett, lásd lenn, a folyóiratszámok összefoglalását), illetve a borítón megjelenő tematikus címet is kap a munka. Az első ilyen jellegű kötetet *Diskurzusok, horizontok* címmel Mándi Nikoletta szerkesztette. A kötetjellegű témához kapcsolódó borítókép is erősíti. A folyóiratlapszámokról a kötetek felé való elmozdulást immár a számozással is igyekszünk kifejezni.

Így 2018-tól már csak egy sorszám szerepel majd, amely sorszámot a 2013-ban megjelent első lapszámtól számítjuk. A tematikus kötetek felé való hangsúlyosabb elmozdulás ugyanakkor nem jelenti azt, hogy ne lenne lehetőség önálló tanulmányokkal jelentkezni. Ezen tanulmányokat – miként erre a most kézben tartott 11. kötet is példa – a korábbi rovatok rendszerét követve, változatlan szerkesztési elvek mentén adjuk közre.

Sárkány Péter – alapító főszerkesztő

Tamáska Máté – főszerkesztő

Korábbi lapszámok, elől az új kötetszámozás szerinti sorszámmal

10. 2017/3–4. Mándi Nikoletta (szerk.): *Diskurzusok, horizontok*
9. 2017/1–2.
8. 2016/3–4.
7. 2016/1–2.
6. 2015/3–4. *Szociálpedagógia a gyermekek szolgálatában* (válogatás)
5. 2015/1–2. Germán Kinga (szerk.): *Múzeumpedagógia*
4. 2014/3–4. Sárkány Péter (szerk.): *Logoterápia és egzisztenciaanalízis*
3. 2014/1–2. Báder Iván (szerk.): *„Legyetek jók, ha tudtok”* (romák és közoktatás)
2. 2013/3–4. Tamáska Máté (szerk.): *A térkép szélén* (Szegénység vidéken)
1. 2013/1–2.

TÓTH PIROSKA ANNA

A KORTÁRS GYERMEKFOLKLÓR VIZSGÁLATA – EREDMÉNYEK ÉS TANULSÁGOK

A magyar gyermekfolklór-kutatás nagy múltra tekint vissza. A néprajz önálló tudományszakká válásának pillanatától kezdve hazánkban kiemelkedő eredmények születtek e témában. A különböző területek és települések gyerekanyagát bemutató szöveg- és játékleírások, dallamközlések sokasága mellett¹ azonban hiányoznak a kortárs anyagra vonatkozó kutatások, elemzések, gyűjteményes kötetek. A kortárs városi gyermekfolklór vizsgálatát célzó kutatásoknak tehát elsődleges feladatuk az anyaggyűjtés, amely saját vizsgálatomnak² is fontos célkitűzése volt. A mai gyermekek saját kultúrájába tartozó, a felnőtt világ által a „hivatalos”, felülről jövő gyermekkultúránál kevésbé ismert és kevésbé figyelemmel kísért játékaik, szövegei és időtöltései, azaz a kortárs gyermekfolklór, különösen pedig a kortárs nagyvárosi gyermekfolklór ugyanis még felfedezetlen területnek, fehér foltnak számít a néprajztudomány képzeletbeli térképén. Ezért szükséges legelőször is egy olyan korpusz összegyűjtése, amin keresztül bemutatható, vizsgálható a téma.

A kortárs gyermekfolklórral foglalkozó vizsgálatomnak fontos célkitűzése volt az is, hogy a hazai kutatási hagyományokra gyakran jellemző pedagógiai szempontok szerint vagy különféle értékítéletek mentén történő szelektálást, illetve a leíró módszerrel közölt, a kimondott vagy kimondatlan prekonceptiókat meg nem kérdőjelező kutatásokat meghaladja. A vizsgálatban ezért a gyermekfolklóradatok

¹ Lásd például: KISS 1891; GÖNCZI 1937; MNT I. 1951; GAZDA 1980; FARAGÓ–FÁBIÁN 1982 – hogy csak néhány kiemelkedő példát említek.

² A részletes eredmények, elemzések, illetve a gyűjtött anyag az alábbi doktori disszertációban olvasható: Tóth Piroška Anna: Kortárs városi gyermekfolklór. „elmélet” és „gyakorlat” a budai gyermekek játék- és szöveghasználatában. ELTE BTK, Budapest, 2016.

kutatói rendszerezése alapján történő bemutatása helyett a hazai szempontból újdonságnak számító, a gyermekfolklor tényleges működését, használatát középpontba állító elemzési szempontok kaptak helyet.

Természetesen felvetette a kutatás azokat az alapkérdéseket is, hogy mai világunkban milyen formában létezik, hol található meg a gyermekfolklor. Sarkalatosabban fogalmazva, létezik-e egyáltalán ma gyermekfolklor, illetve van-e még bármiféle szerepe és jelentősége a gyermekek mindennapjaiban. Ezenkívül bemutatja, hogyan alakult át a mai gyermekek folklorja – a korábbi városi, polgári gyermekfolklor bementő és elemző vizsgálatok hiányában – falusi elődeikhez, azaz a hagyományos gyermekfolklorhoz képest. Mindezen túl igyekszik a felbukkanó adatok újszerű elemzésével a játékok és szövegek tényleges működésébe is bepillantani. A kutatás négy elemző fejezetben vizsgálja, hogy milyen hatással vannak a mai gyermekek folklorjára a korábbi hagyományok, valamint a média, emellett pedig hol érvényesül, egyáltalán érvényesül-e folklorjukban alkotókészségük? Mit láthatunk, ha a gyermekek saját köreiből használatos szövegeit és játékait nemcsak „felülről”, a hivatalos, a felnőtt kultúra és folklor szemszögéből, hanem a folklor használóit, azaz magukat a gyermekeket középpontba állítva igyekszünk szemlélni? Milyen hatással volt és lehet a gyermekek folklorjára a megváltozott világ, a jelentősen átalakult városi életkörülmények, mennyi idejük, és milyen tereik vannak a játékokra? S talán a legfontosabb, mindezt összefoglaló kérdés: hogy néz ki ez a folklor az adatközlésen, illetve a tényszerű, szövegszerű leírásnál a használatban, a tényleges működésben?

A kutatást tágabb kontextusba helyezve a vizsgálatban felvetett kérdések nemcsak a gyermekfolklor-kutatás, hanem az egész tudományok számára fontosak. Egyrészt azért, mert a hazánkban még kevésbé kutatott kortárs folklor színes világának egy szeletét mutatják be a gyermekanyagokon keresztül. Másrészt azért is, mert a kortárs folklorisztikai jelenségek gyűjtésének és vizsgálatának módszertanára, lehetőségeire mutatnak példát a nemzetközi eredmények bemutatásával és az anyag újszerű vizsgálati szempontok szerint való elemzésével. Ezenkívül egy olyan, a néprajztudomány számára különösen érdekes, de nehezen vizsgálható kérdés megválaszolásának lehetőségeire is utakat mutathatnak a kutatás egyes pontjai, mint a folklor működésének kérdése, a hagyományozódási folyamatok feltérképezésének lehetősége.

A vizsgálat alapjául szolgáló kortárs gyermekfolklór anyagot a főváros egyik budai, zöldövezeti kerületében gyűjtöttem 2010 és 2016 között, azonban a kortárs / mai gyermekfolklór fogalmát időben kicsit tágabban értelmeztem. A legutóbbi nagyobb szabású gyermekfolklórgyűjtések – amelyeknek eredményei meg is jelentek – ugyanis elsősorban az 1970-es évek falusi vagy városi anyagát dolgozták föl.³ Hogy a távolság ne legyen olyan nagy a már megjelent kutatási eredmények és az általam összegyűjtött anyag között, valamint, hogy a bekövetkezett változásokat ne csak generációs, szülő-gyerek viszonylatban, hanem korosztályonként is vizsgálhassuk, a gyűjtés időkerete az 1990-es évektől napjainkig tart.⁴ Természetszerűleg az arányok az elemzések során kicsit az elmúlt hat-hét év javára billennek, mivel megfigyeléseim erre az időszakra vonatkoznak. A korosztály, amelyikhez kapcsolódóan a gyűjtést végeztem, az általános iskolába járó 6–12 éveseké (idősebb adatközlőim kikérdezése esetén is erre az időszakra koncentráltam). A hatodik év a gyermekek életében ugyanis fontos váltás, fordulópont: legtöbbször ekkor kerülnek az óvodából az iskolába. 12 éves koruk után pedig már sokkal inkább a kamaszok világához tartoznak a gyermekek, egészen más foglalkoztatja őket, mint fiatalabb társaikat.⁵ A gyűjtés elsődleges helyszínei különböző iskolák udvara, játszótere volt. Napjainkban ugyanis a gyermekek hétköznapijainak túlnyomó részét ezekben az intézményekben töltik. A kortársakkal való közös, kötetlen játéknak ezek a legfontosabb színhelyei. Ezenkívül azonban a kerület más játszóterein, parkjaiban, utcáin, valamint nyári táborokban is végeztem megfigyeléseket. A gyűjtés során vegyesen használtam a megfigyelés, a résztvevő megfigyelés, illetve az interjúzás technikáját, valamint egy kisebb kérdőíves kutatást is végeztem. A kérdőívet 191 gyermek töltötte ki. Mindezen túl – mivel pedagógusként heti két különóra keretében magam is foglalkozom egy körülbelül 30 fős, 8–12 éves gyermekekből álló csoporttal – gyakran nyílt alkalmam a gyermekekkel való kötetlen beszélgetésre is.

³ Még az elmúlt két évtizedben megjelent gyermekfolklór-gyűjtemények is gyakran erre az időszakra tekintenek vissza az idősebb adatközlők kikérdezésével, vagy az 1960-70-es években végzett gyűjtések publikált változatai. Lásd például: HINTALAN 2000; VERESS 2009.

⁴ A kutatás során ugyanis nemcsak általános iskolába járó gyermekektől, hanem az idősebb korosztálytól (14–24 évesektől) is gyűjtöttem játék- és szöveganyagot, akik az 1990-es években, illetve a 2000-es évek elején voltak általános iskolások.

⁵ A falusi gyermekekre vonatkozó vizsgálatában Katona Imre is hasonló eredményekre jutott: a 6–8 éves gyermekek kétszer annyi játékot ismernek és használnak, mint fiatalabb társaik, 12 éves kor után pedig ezeknek a játékoknak a száma egyre csökken. KATONA 2001: 42.

Az adatok gyűjtése és elemzése mellett kidolgozott módszerek hiányában jelen kutatás megoldandó feladatai közé tartozott az anyag rendszerezésének kérdése is. Mivel azonban a vizsgálatban nem a rendszerezés az elemzések alapja, ezt elsősorban csak praktikussági szempontokat, az anyag jobb áttekinthetőségét szem előtt tartva végeztem el. Az anyagot külön játék-, illetve szöveggyűjteményben mutattam be a szükséges helyeken a kapcsolódásokra való hivatkozásokkal. A játékgyűjteményben a hagyományos rendszerezési módszereket vettem alapul. Ez kisebb változtatásokkal, kihagyásokkal és toldásokkal (például a párválasztó játékok kihagyásával, valamint olyan újabb fejezetek hozzáadásával, mint a testi érzékelés játékaival vagy az utánzó- és szerepjátékok) az eszközös, mozgásos és szellemi játékok hármásával a kortárs városi anyag bemutatására is alkalmas. A szövegek esetében már nehezebb volt a helyzet. A hagyományos rendszerezésekhez képest ugyanis jóval nagyobb változtatásokat kellett volna eszközölni, mint a játékoknál. Mivel pedig munkámban a szövegeket nem környezetükből kiragadva, hanem élő közegükben vizsgáltam, olyan felosztást igyekeztem létrehozni, ami valamilyen módon tükrözi a dalok és mondókák tényleges használatát is. Így alakult ki két nagyobb csoport, a játékokhoz köthető / cselekvéssel járó szövegek, valamint a konkrét játékokhoz nem köthető, cselekvés nélküli dalok és mondókák csoportja. Ezen belül pedig olyan további alcsoportokat hoztam létre, mint például a kiszámolók, a tapsos játékok, a csúfolók, vagy a paródiák.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Munkám során a gyermekfolklórra vonatkozó hazai és nemzetközi néprajzi szakirodalom eredményei mellett az antropológiai jellegű kutatások, illetve a pszichológiai és pedagógiai témájú szakirodalom tanulmányozása is fontos szerepet kapott. A szakirodalmi áttekintés megmutatta, hogy hazánkban a gyermekfolklórhoz kapcsolódóan sok eredményről számot adhatunk, azonban egységes gyermekfolklór-kutatásról nem beszélhetünk. A különböző területekről származó, témára vonatkoztatható irodalmak és cikkek nem alkotnak egységes képet. A kortárs gyermekfolklór vizsgálata terén nagy, átfogó kutatási eredményekről nem

számolhatunk be, a részterületekről azonban egyre pontosabb adataink és egyre részletesebb elemzéseink vannak.⁶ Az is egyre fontosabbá válik, hogy a játékok és szövegek valós közegükben, valós használatukban s a szerző értékítélete nélkül kerüljenek bemutatásra. Ezenkívül előremutató, hogy egyre több a témában az interdiszciplináris, több tudományág eredményeit és módszereit felhasználó kötet és tanulmány is. A nemzetközi gyermekfolklór-kutatásban az elmúlt évtizedekben fontos szerepet kaptak a komoly elméleti irányultságú, új, modern jelenségekre nyitott vizsgálatok és elemzések.⁷ Az olyan, hazánkban sokáig elhallgatott témák, mint a trágárság és az agresszió gyermekfolklórban való megjelenésének tudományos vizsgálatára is több példát találhatunk. Emellett előremutató az egyre általánosabban használt child-lore fogalommal a gyermekfolklór hagyományos felfogásának Gazda Klára gyermekvilágáéhoz hasonlóan tág értelmezése. Ezzel olyan új jelenségek is a néprajzi vizsgálat látószögébe kerülnek, mint például a pompom lányok dalai és táncai, illetve olyan új helyszíneket is „felfedeznek” a kutatók, mint a városi játszóterek és az iskolaudvarok. Ez pedig fontos és példaértékű előrelépésnek tekinthető a téma kutatásában.

A gyűjtés sikerességét bizonyítja az a 146 játék és 221 szöveg, valamint ezek különféle változatai, illetve az ezekhez kapcsolódó 68 dallam, melyeket a gyűjtés során jegyeztem föl. Az összegyűjtött játékok és szövegek rendezése során jól kirajzolódott, hogy a mai gyermekek folklórja nem is áll annyira távol elődeiktől, mint azt első ránézésre gondolnánk, bár természetesen sok változásról is beszámolhatunk.

Vannak olyan játék- vagy szövegtípusok (például a párvalasztó énekes játékok vagy a növény- és állatmondókák), amelyeknek száma és kedveltsége mára erőteljesen lecsökkent vagy akár teljesen ki is kopott a gyermekek szabad időtöltései során használt anyagból. Emellett pedig vannak olyan szövegcsoportok vagy játéktípusok is (például az érintős játékok, a paródiák, vagy a tapsos játékok), amelyek a korábban gyűjtött anyagban egyáltalán nem jelentek meg, vagy nem igazán kaptak hangsúlyt. A mai gyermekek folklórában viszont fontos szerepet töltenek be. Jelentős változás még, hogy a különféle rímes szövegeket a gyermekek a „gyakorlatban”, azaz szabad időtöltéseik során egyre kevésbé használják. A vizsgálat tanulságai szerint a dalok és a mondókák (például a hosszabb, balladaszerű szövegek, de még a kiszámolók is) egyre inkább visszaszorulnak, kikopnak a gyermekfolklórból.

⁶ Lásd például: JUHÁSZ 2005; FEJŐS (szerk.) 2009; TAMÁS 2013; TÓTH 2014.

⁷ Néhány fontos, előremutató kutatás a témában, a teljesség igénye nélkül: OPIE–OPIE 1959, 1969; GAIGNEBET 1974; VIRTANEN 1978; LANCLOS 2003; TUCKER 2008.

Sokat változtak azok a *források, minták* is, amelyekből a gyermekek az élményeket és az ötleteket meríthetik, ahonnan a játékokat és szövegeket megtanulják. A média térhódítása következtében a gyermekeket rengeteg indirekt élmény éri. A kézzelfogható, élő példák helyett gyakran csak a képernyőkön találkoznak az általuk követendőnek tartott – és gyakran játékaikba is beleszótt – személyekkel, foglalkozásokkal, magatartásformákkal. Ezek azonban ugyanolyan élénken hatnak, mint a valóságban látott példák. A gyermekek szerepjátékainak gyakran a médiából ismert alakok vagy jelenségek – többek között például a különféle tehetségkutató műsorok – az ihletői. Természetesen sokat változott az a tárgyi eszközkészlet is, amelyet a gyermekek játékaik során felhasználhatnak. Ez olyan változásokat hozott, mint például a falusi gyermekfolklórban népszerű, szoknyával való játékok eltűnése, vagy éppen a mai iskolai felszerelésre jellemző, táskákkal, tornazsákokkal játszott táskaháború nevű játék megjelenése.

Erőteljesen átalakult – főként városban – a gyermekeket körülvevő *épített környezet*. Megváltozott az *idő mérésének* és *megítélésének* módja és jellege, átalakult a társadalom, ezzel együtt pedig a gyermekek ebben betöltött helye és szerepe is. Mindez azonban nem járt együtt a gyermekek saját folklórájának eltűnésével vagy érdektelenné válásával.

Az a tény, melyet a vizsgálat is igazolt, hogy bizonyos játéktípusok évszázadok óta szívósan élnek tovább, természetesen a korosztályos igényeknek is köszönhető. A 6–12 éves gyermekeknek szükségük van a mozgásra, ügyességüket, rátermettségüket igyekeznek a társaik előtt bizonyítani, illetve fontos számukra a csapathoz, csoporthoz tartozás megélése is. Így hát mindig is voltak, ma is vannak, és minden bizonnyal a jövőben is lesznek saját játékaik között különféle üldöző, versengő, illetve csapatjátékok. A gyermekfolklór funkciója tehát értelemszerűen nem változott meg gyökeresen. Maga az alapstruktúra sem alakult át lényegesen, csupán *a játékok és szövegek használatának módja és mennyisége*, illetve azok *tartalma és jellege* változott meg – gyakran a gyermekek környezetében bekövetkező változások következtében. A kutatásban felhasznált nemzetközi példák és párhuzamok pedig jól mutatják, hogy mindez nem csupán hazai jelenség. A gyermekek a világ más tájain is hasonló módon reagálnak a megváltozott világra, életvitelre, az újabb jelenségekre és a helyzetekre, amelyekben helyt kell állniuk. Ezért folklórjukban is hasonló (át)alakulások, újítások figyelhetők meg.

A kutatásban a mai gyermekek folklóráját a témára vonatkozó kutatási hagyományok fő irányától eltérően, újszerűen vizsgáltam. Ennek fontos eleme volt az anyag értékítélet-mentes bemutatására való törekvés is. A gyermekfolklór gyűjtése és vizsgálata ugyanis mindig is szoros kapcsolatban volt a neveléstudománnyal, a játékok és szövegek oktatásban, nevelésben való felhasználhatóságának kérdésével. Ez egyrészt természetesen kapcsolat, mely a vizsgált anyag jellegéből adódik, másrészt viszont erőteljesen meghatározza, olykor korlátozza is a témában folytatott kutatások és publikációk lehetőségeit. Az anyag értékítéletek mentén való megközelítése és vizsgálata a mai napig fel-felbukkan a gyermekfolklórral kapcsolatos, tudományos igénnyel készült írásokban is. Ezekben tudatos rombolásról, értékvesztésről, sőt, értékválságról, néha pedig egyfajta harcról beszélnek, amit fel kell venni a népi játékok segítségével a különféle műjátékok és feldolgozások, valamint a technikai játékok, az erőszak és a televízió butítása ellen.⁸ Mindez pedagógiai szempontból akár releváns is lehet, az esztétikai és neveléstudományi megfontolásokat azonban nem vehetjük figyelembe, amennyiben a néprajzi szempontok alapján vizsgált anyagot a maga valóságában akarjuk látni és láttatni. Ezenkívül azt a tényt sem szabad elfelejteni, hogy a hagyományos gyermekfolklór sem volt mentes a trágárságtól és az agresszió különféle megnyilvánulásaitól, illetve a mai gyermekek sem kizárólag agresszív és pedagógiai szempontból elfogadhatatlan játékokat és szövegeket használnak. A „jó”, „értékes” hagyományos gyermekfolklór „romboló”, „értéktelen” modern időtöltésekkel való szembeállítására tehát nem igazán felel meg a tudományos hozzáállásnak.

A vizsgálatban komplex módszerekkel tekintetem át a gyűjtött anyagot, különös figyelmet fordítva annak kontextusára is. Kutatásom középpontjában ennek értelmében nem elsősorban az összegyűjtött anyag, azaz a játékok és a szövegek állnak, hanem a gyermekfolklór valós működése, valamint a használók – azaz maguk a gyermekek. Vizsgálati szempontjaim között olyan, a gyermekfolklór-kutatás tekintetében újdonságnak számító szempontok is szerepeltek, mint a gyermeki kreativitás kérdése, a tér és az idő gyermekfolklórra gyakorolt hatása, a szociális környezet, azaz gyermek-gyermek, felnőtt-gyermek kapcsolatok vagy éppen a gyakorlat, az előadásmód kérdése. Az elemző fejezetek legfontosabb eredményei és tanulságai a következők:

⁸ Lásd például: IGÁZ 1995: 107; LANCZENDORFER 2005: 498.

A gyermekek folklórja kettős természetű: egyszerre *hagyományos*, ugyanakkor nagyon is *kreatív és újító*. Az általuk használt szövegek és játékok egy tekintélyes részének párhuzamait megtalálhatjuk a történeti anyagban is, azonban ez természetesen nem jelent folytonos kapcsolatot a játékokat gyakorlók között. Sokkal inkább a gyermekek lelkületét, a rájuk jellemző fejlődési állomásokat mutatja. Egyértelműbben látszanak a hagyományozódás útjai a család, rokonság esetében, akik fontos forrásai a mai gyermekek folklórájának (is). Az oktatási intézmények hatása sem elhanyagolható, hiszen nemcsak szövegekkel és játékokkal, hanem témaként is inspirálják a gyermekeket. A médiumokon, illetve a hangadó csoportokon keresztül hozzájuk eljutó anyagok hatása is jól látszik folklórkjukban. Azonban a gyermekek szinte sosem egy az egyben másolják le, nem csupán visszatükrözik a felnőtt kultúrát, a kapott szellemi javakat. Ahhoz szinte minden esetben hozzátesznek vagy éppen elvesznek belőle valamit, átformálják, tudásukhoz, ízlésükhöz, ismereteikhez igazítják – ezzel pedig sajátjukká alakítják. Mivel a gyermekek érzékenyen reagálnak az őket körülvevő világra, folklórkjuk folyamatosan alakul. A körülmények állandó változása is arra készíti őket, hogy kreatívan nyúljanak az általuk ismert anyaghoz, új szabályokat alkossanak, új elemeket, eszközöket vonjanak be a játékaikba. Ezért is beszélhetünk a gyermekfolklórról mint önálló jelenségről. A nyelvi játékok, valamint a készen kapott tárgyi világ átalakítása, aktuális elfoglaltságokhoz igazítása pedig jól mutatja, hogy a gyermekek bármit játékká képesek alakítani. Az alkotás számukra fontos élménye és öröme következtében pedig olyan elfoglaltságok – például a rajzolás, vagy különféle hobbik gyakorlása – is játékként értelmeződnek számukra, amiket a kutatók rendszerint nem sorolnak a játéktevékenységek közé. Az eltűnőben lévő gyermekkor⁹ mítosza tehát megoldolni látszik. Gyermekkor és gyermekfolklór mindig is volt és lesz, hiszen a gyermekek minden körülmények között játszanak, mindig megtalálják az útját, hogy gyermekek maradjanak.

A *korosztályos különbségek*, a gyermekek közötti *kapcsolatok*, a gyermekek felnőttekkel való kapcsolatai, valamint a *nemi különbségek* meghatározhatják a kedvelt játékok és szövegek körét, használatát, illetve továbbhagyományozódását. A korosztályos különbségek az életkori sajátosságokból adódó jelenségek mellett – melyek szerint a kisebb, 6–9 évesek még inkább az egyszerűbb futó kergető játékokat, a szerepjátékokat,

⁹ Lásd: WINN 990.

vagy a természettel való játékot, míg a nagyobbak már inkább a különféle sportjátékokat vagy csapatjátékokat preferálják – a vizsgált bő 20 éven belül is érdekes eredményeket mutatnak. Ezek közül a legfeltűnőbb a kinti, utcai játékok visszaszorulása, valamint a szövegek használatának gyermekfolklórból való kikopása. A gyermekek közti ellenséges vagy baráti viszonyok a szabad időtöltésekben való részvétel lehetőségei vagy épp korlátozottsága mellett a játék menetének alakulásában, a játékosok tetteinek megítélése során is fontos szerepet kapnak. A szabályok megszegésének szankcionálásában például a mögöttes szándék is gyakran fontos szerepet kap. A játékosok száma sem mellékes, hiszen a túl sok vagy túl kevés játszani vágyó jelenléte is hatással lehet újabb játékváltozatok születésére, vagy inspirálhatja a körülöttük található, alapvetően nem játékeszközök játékokba való bevonását. A felnőttek gyermekfolklórban való jelenléte sem elhanyagolható, a gyermekek ugyanis sokszor maguk vonják be őket elfoglaltságaikba. A kisebbek még inkább társként vagy bíróként, a nagyobbak azonban már inkább azért, hogy őket próbára tegyék, vagy különféle csínyekkel és tréfákkal mintegy fölülkerekedjenek rajtuk.

A 6–12 éves gyermekek nemenkénti elkülönülésének vágya és jelei ugyanúgy megjelennek a gyermekfolklórban, mint az ellenkező neműekkel játszó, hozzájuk húzó gyermekek vagy az egymással, illetve együtt, de egymás ellenében játszó fiúk és lányok. Sok elfoglaltság mindkét nemnél kedvelt, azonban használatában, formájában, céljában, különbözik a fiúknál és a lányoknál. Éppen ezért fontos a két nem folklórában az azonosságokat és az eltéréseket nemcsak az általuk ismert és kedvelt folklórányag mentén, hanem annak tényleges használata során is vizsgálni. Az eltérések és kisebb-nagyobb különbségek a nemek között ugyanis sokszor csak ez utóbbiban nyilvánulnak meg. Fiú- és lányjátékok helyett tehát sokszor érdemes inkább a játékok fiús és lányos változatairól, értelmezéséről beszélni.

Az átalakult társadalmi és épített környezet, a játék elsődleges helyszíneinek megváltozása, a gyermekek játékra fordítható idejének átstrukturálódása egyszerre korlátozó és inspiráló erővel bír a gyermekfolklórra nézve. A gyermekek által szabadon használható városi, iskolai terek kerítéseikkel, éles határaikkal sokszor szűk keretek közé szorítják őket. Emellett azonban olyan új, kifejezetten városi környezetre jellemző játékok születését is eredményezhetik, mint a lépcsőfogó vagy a villamos- / metrószörf. Erőteljesen megnövekedett mára a zárt terekben történő szabad időtöltés,

illetve az otthoni, saját szobában játszott játékok száma is, s ez túlnyomórészt bolti játékszerekkel, elektronikus játékokkal való időtöltést jelent. A legtágabb értelemben vett idő is meghatározó kerete a gyermekek folklórjának. Minden évszak más-más játéklehetőségeket kínál. Tavasszal fára másznak, növényekkel, bogarakkal játszanak, nyáron a vizes játékok kerülnek előtérbe, ősszel a különféle termések, az esőzések után maradt pocsolók, télen pedig a hó és a jég adta lehetőségek ösztönzik őket különféle játékokra. Az időjárás jelenségek pedig inspiráló erővel bírhatnak a hozzájuk kapcsolódó folklórszövegek születése, alakulása és használata terén is. A hetek és napok rendje, illetve a percekben mérhető idő is hatással van a gyermekfolklór alakulására. A hétvégék és ünnepnapok többsége ma általában szűkebb családi körben telik. A gyermekek hétköznapijakkal szemben nagyrészt az iskolai keretek között zajlanak. Az iskolai napirend, órarend, illetve a délutáni különóra rendje határozza meg, hogy mennyi játékidővel rendelkeznek. Ezekben a keretekben pedig a túl kevés vagy túl sok rendelkezésre álló idő is fontos alakító tényező lehet. Előbbi a játékkezdő formulák – például a kiszámolók – lerövidülését vagy eltűnését, illetve a gyorsan váltakozó, rövidebb elfoglaltságok előtérbe kerülését, utóbbi pedig a közös szövegrepertoár bővülését vagy a pillanatnyi lehetőségeket kihasználó, alkalmi játéktevékenységek kialakulását eredményezheti.

Az előadásmód, a játékok és szövegek gyakorlati használata, illetve a gyermekek elgondolása saját elfoglaltságaikról gyakran lényegesen különbözik az elmélettől, a játékok tételes leírásától. A szabályok betartásának kérdését vizsgálva például azt láthatjuk, hogy azokat gyakran átalakítják a baráti kapcsolatok vagy a játék folytonosságára való törekvés igénye. Az olyan, látszólag demokratikus játékokban is, mint a kiszámolók, gyakran felfedezhető az egyéni akarat érvényre juttatása, a szövegek egyéni érdekek mentén történő variálása. Más szövegekről is csak a használat során derül ki, hogy valójában inkább daljátékok, mint egyszerű énekek. Ezekhez hasonlóan a szövegközlés szintjén értelmetlennek tűnő hangsorok is gyakran csak akkor válnak értelmezhetővé, ha a megfelelő előadásmódban vagy a megfelelő gesztussal kísérve hangzanak el. Külön érdekes ebből a szempontból a trágárság és az agresszió gyermekfolklórban betöltött szerepe, ami inkább a közlésben való megjelenésének szokatlansága, mint mennyisége miatt tűnik fel. A korábbi közlésekben ugyanis ilyen típusú szövegek és játékok csak elvétve jelentek

meg – annak ellenére, hogy egy-egy kutatói megjegyzés, illetve néhány szórványos adat arra enged következtetni, hogy a gyermekek folklórájának korábban is részét képezték különféle trágár vagy agresszív szövegek és játékok.¹⁰ A gyermekek értelmezésében az agresszívnek tűnő játékokban gyakran nem a látszólagos agresszió, hanem a közös játék élménye fogalmazódik meg első helyen. Különbség van ezenkívül a tényleges és az eljátszott agresszió között – utóbbi pedig sokkal gyakoribb a gyermekfolklórban. A trágárság kapcsán pedig fontos szem előtt tartani, hogy a tiltott világgal való ismerkedés, az erre irányuló kíváncsiság természetes jelenség a világot felfedezni és megérteni kívánó gyermekek esetében.

Az előadásmód felől közelítve a gyermekfolklórhoz láthatjuk, hogy kifejezetten performance jellegű játékaik is vannak a gyermekeknek. Ezek a korábbi szöveg- és játékközlésekből valószínűleg éppen a leírásban nehezen megfogható jellegük miatt maradtak ki. A gyermekek gyakran igen látványos előadásai szólhatnak saját maguknak, egymásnak, vagy akár kisebb, rendszerint családi közönségnek. A különféle műsoroknak, a saját örömeikre megtanult koreográfiáknak, illetve az ügyességi játékok egy részének pedig éppen ez, a megfelelő előadásmód a központi eleme, így nem is értelmezhetők a tényleges használatba való beágyazottság nélkül.

Mivel gyűjtésem során a hangsúly a játékok és szövegek használatának és működésének megfigyelésén volt, a gyakorlat ezer arcával találkoztam. Ez egyrészt tanulságos és pozitív tapasztalat volt. Másrészt viszont nagyon megnehezítette, hogy ezt az eleven, folyton mozgásban, változásban lévő anyagot úgy tegyem áttekinthetővé és értelmezhetővé, hogy közben ezt a sokszínűséget is megőrizzem és bemutassam. Éppen ezért az elemzés során a hagyományos anyagot bemutató általános gyakorlattal ellentétben a játék–szöveg–mozgás hármasságot nem külön-külön, hanem annak természetes, a gyermekfolklórban való egyidejű megjelenését szem előtt tartva vizsgáltam. Ennek következtében a különböző fejezetekben sok az összefonódás, a visszautalás, vagy akár a különféle jelenségek ismételt megjelenése. Mindez jól mutatja az anyag komplexitását, s azt is szemlélteti, milyen szorosan összefüggnek a gyermekfolklór különféle szegmensei, milyen nehéz dolga van a kutatónak, amikor egy-egy kiragadott jelenséget kíván elemezni vagy értelmezni. A gyermekfolklór egy élő, folyton alakuló és változó folyamat, amit nem lehet megragadni a játékok

¹⁰ Lásd például: KRESZ 1949: 65; GÁGYOR 1982: 14; CSETE 1993: 88–89; SEBŐ–KÜLLŐS (szerk.) 2009.

és a szövegek környezetükből kiragadott közlésével. Csupán a használókra, azaz a gyermekekre is kiterjedő alapos megfigyeléssel, az őket körülvevő terek és társadalmi jelenségek vizsgálatával, valamint a játékok és szövegek tényleges működésének elemzésével mutatható be valóságghűen – pontosabban a valósághoz leginkább közelítve – az anyag.

Az eredményeket tágabb kontextusban, a folklorisztika egészében értelmezve azt láthatjuk, hogy a város (is) tele van a kortárs folklorisztika számára izgalmas, rögzítésre és elemzésre érdemes jelenségekkel. Mindezek gyűjtése, illetve a folklórba nem tartozó elemektől való elválasztása azonban már egyáltalán nem könnyű feladat. A kutatónak fontos pontosan meghatároznia és definiálnia saját maga számára is, hogy mit tart folklórnak, hol húzza meg a gyűjtendő jelenségek körének határait. A használatban ugyanis a folklór és a nem folklór elemek egymás mellett, olykor egymást kiegészítve, összekeveredve vagy folyamatos kölcsönhatásban jelennek meg. A kortárs közösségeket, a folklór mai használóit, alkotóit és alakítóit ugyanis rengeteg hatás éri. Könnyen hozzáférhetnek a különféle kulturális javakhoz, hozzájuthatnak szinte bármilyen információhoz. Tulajdonképpen beláthatatlan az az ismeretanyag, amiből meríthetnek. A határok tehát – melyen belül az adatközlők mozoghatnak – mind fizikai, mind virtuális értelemben jelentősen kitágultak. Ennek következtében a vizsgálatok és elemzések során elengedhetetlen az interdiszciplináris megközelítés, az adott témához kapcsolódó különféle tudományágak eredményeinek és módszereinek segítségül hívása az összegyűjtött adatok rendezése és értelmezése során. A valós használatot, az anyag tényleges működését szem előtt tartó vizsgálat pedig nem csak az adott jelenségek mélyebb megismerését segíti elő. Arról is sok mindent elárulhat, hogyan, milyen csatornákon keresztül hagyományozódnak a különféle folklórelemek, hogyan változnak meg vagy alakulnak át a használat során a külső kényszerítő erőkhöz vagy a használók igényeihez igazodva. Ezenkívül feltárhatja azokat a csatornákat is, ahonnan a folklórba az újabb és újabb elemek bekerülnek. Egy ilyen vizsgálat tehát a folklór működésének mechanizmusába való bepillantást is elősegíti.

IRODALOM

- CSETE Balázs (1993): *A jászkiséri gyermek élete a születéstől a házasságig 1954*. Jász- Nagykun-Szolnok Megyei Múzeumok Igazgatósága – Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Honismereti Egyesület, Szolnok.
- FARAGÓ József – FÁBIÁN Imre (1982): *Bihari gyermekmondókák*. Kriterion, Bukarest.
- FEJŐS Zoltán szerk. (2009): *Babáink könyve. A kortárs tárgykultúra egy metszete*. (MaDok-füzetek 6.) Néprajzi Múzeum, Budapest.
- GÁGYOR József (1982): *Megy a gyűrű vándorútra, I-II. Gyermekjátékok és mondókák*. Gondolat, Budapest.
- GAIGNEBET, Claude (1974): *Le Folklore Obscène des Enfants*. G.-P. Maisonneuve et Larose, Paris.
- GAZDA Klára (1980): *Gyermekvilág Esztelneken*. Kriterion, Bukarest.
- GÖNCZI Ferenc (1937): *Somogyi gyermek. A somogymegyei földművesnép gyermeknevelési módjának, s a gyermekek különböző szokásainak leírása*. Új Somogy Nyomda, Kaposvár.
- HINTALAN László János (2000): *Aranyalma – Játék hagyomány*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- IGAZ Mária (1998): *Gyermekjátékaink eredetisége, műjátékok, feldolgozások*. In: Karácsony Molnár Erika és Kraiciné Szokoly Mária (szerk.): *Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest. 105–107.
- JUHÁSZ Katalin (2005): „Ájláv bébi.” Mai gyermekfolklor gyűjtés Budapesten. In: Csörsz Rumen István (szerk.): *Mindenes gyűjtemény I. Tanulmányok Küllős Imola 60. születésnapjára*. (Artes Populares 21.) ELTE BTK Folklore Tanszék, Budapest. 449–464.
- KATONA Imre (2001): *Néprajz és gyermekvilág*. Pont, Budapest.
- KISS Áron (1891): *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény*. Könyvértékesítő Vállalat, Budapest. Reprint, 1984.
- KRESZ Mária (1949): *A hagyományokba való belenevelődés egy parasztfaluban*. In: Ortutay Gyula (szerk.): *Néprajzi tanulmányok*. Budapest. 53–92.
- LANCLOS, Donna M. (2003): *At Play in Belfast. Children's Folklore and Identities in Northern Ireland*. Rutgers University Press, New Brunswick.
- LANCZENDORFER Zsuzsanna (2005): „Lementem a McDonald's-ba burgert csipegetni.” Humor, vagy értékvesztés a népköltészetben? In: dr. Varga Józsefné (szerk.): *Esélyek és kihívások az Európai Unióban*. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Tanulmányok. Apáczai-napok 2004. Győr. 496–510.
- MNT (1951): *A Magyar Népzene Tára I. Gyermekjátékok*. Szerk.: Bartók Béla – Kodály Zoltán. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- OPIE, Iona – OPIE, Peter (1959): *The Lore and Language of Schoolchildren*. Oxford University Press, Oxford – New York.
- OPIE, Iona – OPIE, Peter (1969): *Children's Games in Street and Playground*. Clarendon Press, Oxford.
- SEBŐ Ferenc – KÜLLŐS Imola szerk. (2009): *Vikár Béla népzenei és népköltési gyűjteménye: szöveg, hang, kép. 1. munkafázis*. Hagyományok Háza – Néprajzi Múzeum – MTA Zenetudományi Intézet, Budapest. DVD-ROM.

- TAMÁS Ildikó (2013): Halandzsza (nonszensz) a folklórban. Szövegkonstrukció és –de(kon)strukció megoldások nyelven innen és túl. *Ethno-lore* XXX. 321–359.
- TÓTH Piroska Anna (2014): Nemi különbségek a kortárs gyermekfolklórban. In: Bárh Dániel (szerk.): *Vetésforgó I. Egyetemi dolgozatok az ELTE BTK Néprajzi Tudományos Diákköréből. ELTE BTK Néprajzi Intézet, Budapest. 7–30.*
- TUCKER, Elizabeth (2008): *Children's folklore. A handbook.* Greenwood press, Westport, Connecticut–London.
- VERESS Péter Ilona (2009): *Mezőcsávási gyermekfolklór.* Kriterion, Kolozsvár.
- VIRTANEN, Leea (1978): *Children's Lore.* Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- WINN, Marie (1990): *Gyerekek gyermekkor nélkül.* Gondolat, Budapest.

HUFF ENDRE BÉLA

KORRUPCIÓ ÉS SZOCIALIZÁCIÓ

A korrupció eredetére is rákérdező szakirodalom általában megelégszik a leegyszerűsítő válasszal: morális véttség, melyet a jog és bűnüldözés tud hatékonyan kezelni. Kísérleti bizonyítékok is alátámasztják, hogy a korrupció morális tartalma nem ok, hanem következmény. Bizonyítjuk, hogy a szocializáció tekintetében, tartalmát meghatározó szerepe van a korrupciós kultúrának (*k*), amely nemcsak a korrumpált (korrumpáló és korrumpált) szereplőket, de minden érintettet korrupciós paradoxon elé kényszerít. A helyzetkihasználás konfliktusa minden érintettet paradoxon elé állít: akár korrumpált, akár korrupciókerülő, és döntéseiket nem élik át kielégülten. Emiatt van, hogy a korrupció elleni küzdelemnek nem a morális tartalmára, inkább a korrupcióra készítő körülmények felszámolására érdemes irányulnia.

Korrupció, amit nevezhetünk közrossznak, esetleg *Graf Lambsdorff* nyomán láthatatlan lábnak (Unsichtbaren Fuß), ami felrúgja a tisztességes viszonyokat, de nevezhetjük *Werner Rügerer* után ártalmas homoknak, ami a gazdaság és társadalom gépezetét homokszemeivel teszi tönkre. Megítélésünk szerint egészen addig nem lehet ellene hatékonyan fellépni, míg e „homokszemek” természetét alaposan nem ismerjük. Számptalan tanulmány készült már e témában, a továbbiakban nem ezek összegzésére vállalkozunk. Csak az utóbbi egy-két évtizedben, a téma (gyakran politikai érintettsége miatt) kényes természete ellenére számptalan tanulmány készült, ezek összegzésére terjedelmi okok miatt sincs lehetőség. Csupán egyetlen összefüggésre, a korrupció kriminológiai és pedagógiai szempontból érdekes kérdésére figyelünk: a szocializációra.

A korrupció többszereplős játszma. Szerepel benne a játszmát kezdeményező korrumpáló fél ($K/x/$), valamint a kezdeményezést elfogadó korrumpált ($K/y/$). Ők együttesen a korrupt szereplők. Szövetséges kapcsolatuk arra irányul, hogy közös előnyhöz jussanak valamely harmadik fél, a nem korrupt szereplő(k) ($\sim K/z/$) rovására. Ontológiailag akkor, és csak akkor beszélhetünk korrupcióról, ha mindhárom szereplő kimutatható. Ha közülük csak kettő van jelen: károkozó és áldozata, úgy ez lehet bűnös cselekmény, de semmiképpen korrupt, még akkor sem, ha csoportosan, bünszövetkezetben követik el (HUFF 2013). Nem korrupció a sikkasztás, a csalás, az adócsalás, a maffiabűnözés, ui. formális-jogilag elegendő hozzájuk két szereplő: a bűnelkövető kriminális személy/ek/ (Cr/x , vagy $y/$) és áldozata/ik/ ($\sim Cr/z/$). A továbbiakban háromszereplős modellünk ismeretében vizsgáljuk a korrupció szocializációs tartalmát, legyen szó akár kriminális, akár nem kriminális korrupcióról.¹

Vizsgálódásunk fő kérdése: mi az oka annak, hogy miközben nagyjából azonos, korrupcióra készítő körülmények között élnek egyesek, mégis különbözőképpen reagálnak rá? Azt meg lehet érteni, hogy akik eltérő gazdasági körülmények között élnek, a készítő körülményekre ezen eltérés mértéke szerint reagálnak,² de azt már kevésbé, hogy a hasonló helyzetben lévők közül miért reagálnak a csábításra sokan eltérő módon. A szakirodalom válasza többnyire leegyszerűsítő, etikai problémává degradálják a választ. Való igaz, a korrupció morális vétség, melyet normákat áthágva követnek el.³

¹ Kriminálisnak (Cr) nevezzük azt a korrupciót, melyet a hatályos törvények, jogszabályok nevesítenek, és elítélnek. Háromszereplős modellünk alapján kirajzolódnak olyan emberi viszonyok, társadalmi magatartások, melyeket ugyan a törvények, jogszabályok nem nevesítenek, de együttélési szabályokat, morális elvárásokat sértenek. Ezeket nevezzük nem kriminális ($\sim Cr$) korrupciónak. Pl.: partnerünkkel szembeni hűtlenség, a kalákamunka, lobbizás, prostitúció egyes esetei. A hűtlenség kezdeményezője ($K_{-Cr}/x/$) és a hűtlen fél ($K_{-Cr}/y/$) között formálisan hasonló viszony alakul ki, mint kriminális esetben, és beazonosítható a kirekesztett (megcsalt) harmadik ($\sim K_{-Cr}/z/$) szereplő (HUFF 2013: 35–36).

² A korrupció gazdasági tartalma szerint belátható: minél erőteljesebben érezteti hatását a készítő körülmény – a felkínált anyagi, tárgyi, vagy egyéb javak –, annál nagyobb valószínűséggel korrumpálódnak. A vágyott, de elérhetetlen, tehát hiányzó dolgok által keltett űrt korrupt módon tölti ki. A készítés mértéke a betöltendő űr nagyságával azonos (HUFF: 2011: 260).

³ Jellemző példa: A *Sólyom László* köztársasági elnök által felállított ún. Bölcsek Tanácsa és csapata „Szárny és Teher” címmel antikorrupciós programot állított össze (CSERMELY–FODOR–JOLY–LÁMPALUSSY 2009). Miután átfogó és igen pontos helyzetértékelést készítettek, terápiás javaslataikban nem haladták meg az ismert gyógymódokat: növelni szükséges a felderítés hatékonyságát, a büntetési tételeket, oktatási programokat kell összeállítani, minden érintett számára világgossá tenni, hogy ez mennyire súlyos vétség.

Mi mégsem ezzel foglalkozunk, inkább annak nézünk utána, mi módon „ágyazódnak be” normaszegő magatartási minták az érintettek viselkedéskultúrájába,⁴ milyen szocializációs tényezők formálják deficitessé morális értékeiket? Mi tesz egyeseket „védetté” vele szemben, másokat „védtelenné”? A korrupció „homokjának” eltakarítására a társadalomnak mekkora az esélye?

A KORRUPT DÖNTÉSHOZATAL FOLYAMATA

Etikai vétséget követ el, ezt mindenki, aki ebbe a háromszereplős játszmába belemegy, tudja. Döntési helyzetben mégsem etikai szempontjait mérlegeli, inkább személyes körülményeit teszi mérlegre, egybevetve a korrupt cselekmény várhatóan magas vagy alacsony kockázatával. A morális elvek, a jogi normák sérelmei legfeljebb a kockázatok közé kerülnek. Döntését nem etikai alapon hozza meg, az túlságosan irracionális számára. A háttérben mégis jellemének (erkölcsének) irracionális értékeivel találkozunk, a „tisztán racionális” benyomást keltő megfontolásait mintegy újrarendezve. Ezeket az irracionálisnak tekintett „rendező elveket” érdemes megismernünk ahhoz, hogy a döntések hátterét, szocializációs mechanizmusát megértsük.

1. Racionális és irracionális megfontolások

A korrupció elengedhetetlen feltétele a kellőképpen motivált, érdekelt szereplők, valamint a kedvező körülmények megléte. De ez is kevés, ha a felek nem ismerik fel egymást, és nem képesek együttműködő kapcsolatot, egyfajta titkos szövetséget létrehozni. Erre annak érdekében van szükségük, hogy valamely harmadik felet kijátsszanak, mégpedig anélkül, hogy az ezt észrevenné. Formális logikailag ez a következőképpen néz ki:

Annak idején, *Hofi Géza* erre a titkos játszmára utalt, amikor lényegét megfogalmazta: „Korrupció az, amiből kihagytak.” Ahhoz, hogy kialakuljon,

⁴ Gazdaság-szociológiai ténykérdés, hogy a gazdasági folyamatok nem érthetők meg szereplői „társadalmi beágyazottságának” megértése nélkül (LENGYEL-SZÁNTÓ 2003: 5). Hasonlóképpen világos összefüggés rajzolódik ki a korrupció és szocializációs természetű beágyazottsága között.

működjön és le ne lepleződjön, továbbá az érintettek biztonságban egymásra találjanak, soktényezős játszmát kell lejátszani. A korrupció felderítése, leleplezése, felszámolása ugyanezért olyan nehéz.

A kriminális korrupcióban minden bonyolultabb, mint a pusztán kétszereplős kriminális cselekményekben. Vegyük a legegyszerűbb példát:

A) Bűnelkövetésre hajlamos személy miután meglát egy nyitva felejtett ajtót, él az alkalommal, bemegy, elköveti a tettet, és távozik.

B) Tekintsük meg ezt az eseményt egy másik szereplővel. Bűnelkövetés tekintetében nem vagy kevésbé motivált másik személy, aki szintúgy meglátja a nyitva felejtett ajtót, mégsem követi el a kriminális tettet. Ugyanazon döntés előtt állt, mint (A) esetünk szereplője, mégsem használta ki az alkalmat. Mindkét eset logikailag kétszereplős játszmaként írható le.

A) Cr/x/ bűnelkövető, morális értelemben: nem tisztességes. Jogi értelemben: törvényszegő. Cselekedetének következménye, hogy valakit (a tulajdonát felelőtlenül magára hagyó) személyt (~Cr/z/) megkárosít. Dönthetett volna másként is, de nem tette. Valami !/ oknál fogva a kriminális tett elkövetését választotta.

B) ~Cr/y/ személyünk morális értelemben: tisztességes, jogi értelemben: törvényiszteelő polgárként viselkedett. Lehetősége megvolt rá, hogy vétséget kövessen el. Ő mégsem károsította meg az egyébként felelőtlenül viselkedő (~Cr/z/) embertársát.

A példánkban szereplő normakövető (~Cr/y/) polgártársunk magatartását tekintjük morális és jogi értelemben ideális viselkedésnek, a bűnelkövetőét (Cr/x/) ideálisan rossznak. Ez idáig közhely. Akkor válik érdekessé, ha a döntéseikhez vezető körülményeket megvizsgáljuk. Maradjunk továbbra is kétszereplős normaszegő esetünknel. Tolvajunknak nem kell senkivel együttműködni. Él az alkalommal, és kihasználja áldozata felelőtlenységét (IRK 2014: 10). Döntése szociálisan, gazdaságilag, kulturálisan determinált. Viselkedhetett volna jogkövetően, de nem így tett, kriminálisan cselekedett. Ez minden kriminális esemény alapmodellje. *Irk Ferenc* ezt nevezte el a „szociális kontroll” szabályának (IRK 2014: 19). „Alkalom szüli a tolvajt” – tartja a közmondás. Normálisan (normakövető mód) viselkedők számára kézenfekvő, hogy kontrollálják cselekedeteiket, rendelkeznek kellő mértékű önkontrollal, nem élnek az „alkalommal”. Ezt tanítja *Durkheim* klasszikus anómia elmélete, ugyanis kialakulnak az emberben a kontrollmechanizmusok, melyek visszatartják, „az amúgy természetes

és racionális normaszegéstől” (GYÖRY 2016: 177). Az már modern felismerés, hogy ezeket a mechanizmusokat tanuljuk. *Gottfredson* és *Hirschi* szerint a kriminális alkalommal az alacsony önkontrollal rendelkezők hajlamosak élni. Hátterében egy érzéketlen, szeretethiányos gyerekkor és impulzív környezet áll, amely „szocializációs hibaként” stabilizálja a kontrolldeficitet (GYÖRY 2016: 187). Minden érintett előtt több alternatíva áll. Mérlegel, és a k motivációs tényezőire is tekintettel viselkedik,⁵ motiválja döntését (k/Cr ; $\sim Cr$). Amennyiben ellenkezik a fennálló társadalmi normákkal, úgy azt normaszegőnek, etikátlannak ($\sim E$), ha normakövető, ha nem ütközik törvénybe, jogszabályba, morális elvárásainkba, úgy etikusnak (E) tekintjük. ($k/\sim E$; E) A motivációs k értéktartalom alapján hozott normakövető D döntés, tehát a következőképp formalizálható:

$$(D_{\sim Cr}=k\sqrt{E}); (D_E=k\sqrt{\sim Cr})$$

$$(D_{Cr}=k\sqrt{\sim E}); (D_{\sim E}=k\sqrt{Cr})$$

Döntését mindkét szereplőnk, aki él a kriminális alkalommal, de az is, aki nem, e jelzett k értékrendjének kontrollja alatt hozza. Ettől válik egy bűnözésre készítő alkalom (kriminogén körülmény) az egyik ember számára bűnözői kulcsingerré, melynek képtelen ellenállni, miközben mások számára, kriminális tekintetben ingerszegénnyé.

A korrupció szocializációs tartalmát az imént vázolt modell ismeretében érdemes bemutatni. Érintett szereplői is normaszegést követnek el mind kriminális, mind nem kriminális korrupció tekintetében. Döntő különbség a szereplők számában és motivációikban van. Összetettebb viszonyok jellemzik. Nemcsak a normaszegő döntést kell meghoznina a korrumpáló (K/x), tehát kezdeményező félnek, de a korrumpálnak (K/y) azt el is kell fogadnia. Csak egybehangzó cselekményük révén jön létre közöttük korrump szövedtség ($K/x/\&K/y$). A kirekesztett harmadik fél – akit együttműködésük révén megkerülnek – ezek után válik áldozatukká ($\sim K/z$). A normaszegést motiváló k tényezőknek, hasonlóan a kétszereplős kriminális cselekményekhez, szintén meghatározó a szerepük ($k/K;\sim K$); ($k/\sim E$; E): belemennek a normaszegő korrupciós, egyúttal etikailag is elítélt játszmába vagy sem?

⁵ Döntési problémákat bemutató képletét *Ehrenberg* a vásárlói attitűdöt vizsgálva fejlesztette ki (GARAI 2003: 100–103). Viszonylag könnyen alkalmassá tehetjük korrupciókutatásunk számára. D (decízió / lat. decisio), döntéseink meghozatalában meghatározó szerep jut még a k tényezőnek mint készítő körülménynek.

Döntési helyzetük csak részben hasonlít ahhoz a körülményhez, amit a nyitva felejtett ajtó kínáló alkalmi kapcsolatán láttunk. A besurranó tolvajnak pusztán önmaga felé kell tennivaló és várható következményeivel elszámolnia. Mérlegeli a várható nyereséget, a lebukás kockázatát, majd pedig elköveti a lopást, vagy eláll tőle. A korrupció normaszegő szereplőinek nehezebb a dolguk, külön-külön is mérlegelniük kell, belemennek-e a normaszegésbe?

- A korrupciót kezdeményező, korrumpáló (K/x/) félnek – döntése meghozatalában – az előnyszerzés készítő körülménye mellett a lebukás kockázata nagyobb, amit ellensúlyoz az előnyszerzésre készítő körülmény, melyet partner nélkül nem tud kielégíteni. Kenőpénzzel, protekcióval, prostitúcióval vagy egyéb módon próbálja meg őt korrumpálni. Még nem is alakított ki vele korrumpált kapcsolatot, de a lebukás kockázatával már számolnia kell. Hivatalos személyek mellett magától a korrumpálandó *y* partnertől is tartani kénytelen, amennyiben az illető – ilyen, olyan okok miatt – nem korrumpálható. Legveszélyesebb számára, ha az törvénytisztelő (~K/y/), és eleget tesz a feljelentési kötelezettségének, leleplezve korrumpálóját.
- A korrupciós kezdeményezést elfogadni szándékozó (K/y/) korrumpált szereplő döntési helyzete a kezdeményezőhöz hasonlatosan szintén nehéz. Érzékelve a kezdeményezést, ő is mérlegel, mielőtt döntést hoz. Helyzetét jelentősen motiválják a kínáló előnyök. Lényeges hozzá, hogy egyrészt döntési pozícióban van, mert őt érdemes korrumpálni. Másrészt, a személyes élethelyzete is olyan, hogy fel lehet számára kínálni releváns előnyöket, melyek megszerzése érdekében megéri a korrupciót vállalni.

Korrumpált viszony még ki sem alakult a korrumpálóval, de már veszélyes is lehet számára. A lebukás kockázatát jelenti, ha kapcsolatukat valami módon hivatalos személy vagy személyek figyelik. Maga a korrumpáló fél viselkedésében sem lehet teljesen biztos, az illető közeledését nem érti-e félre? Lehet, hogy az illető őt lebuktatni szándékozó hatósági személy. Kapcsolatuk (korrumpált együttműködésük) még ki sem alakult, már kockázatos művelet. Lebukást megelőzendő – *Jancsics Dávid* találó kifejezésével élve – „násztáncot” kezdenek járni (Index 2011).

- A korrumpált kapcsolat kialakítása tehát bonyolult dolog, olyan, akár a sündisznók vagy a sáskák násza. Az érintettek részéről nagy óvatosságot igényel. Ugyanúgy

igaz ez a néhány száz forintos ügyekre, mint a többmilliárdos közbeszerzési tenderekre.

- Ha már kialakult a korrupt szereplők összefonódása, kialakult az a bizonyos titkos szövetség, melyet közös érdekeik motiválnak ((K/x/&K/y/) v ~K/z/), a további kockázatot a titkos szövetségük lelepleződése jelenti.
- A lelepleződés elleni védekezés céljából különböző konspirációs technikákat alkalmaznak, kihasználva gazdasági, jogi ismereteiket, adott esetben politikai kapcsolataikat.

A korrupcióra készítő körülmények mértékével arányosan nő a korrupció nagysága. Az összefüggés nagyjából lineárisként mutatkozik. Régiók, országok szerint, az emberek igényei és realizált lehetőségeik között feszültség keletkezhet.⁶ A lineáris összefüggés világos, mégsem jelenthető ki, hogy ez a függvénykapcsolat abszolút lenne. Jelentős befolyásoló körülménnyé válik a szocializációs k tényező, melynek hatására megszületik a korrupt vagy épp korrupciókerülő döntés. Egyúttal kialakul az adott régióra, országra jellemző – és az oda látogató számára érzékelhető – korrupció mértéke.⁷ A készítő körülmények racionális háttere többnyire pontosan meghatározható: alacsony (legalábbis alacsonyként érzékelt) jövedelem, hivatali pozíció, melyet az illető elérhetetlennek tekint, készítő ereje lehet a rossz munkahelyi légkör, melyeket a kedves gesztusok ellensúlyozhatnak.⁸ Az alacsony státuszú csoportok tagjaira ez frusztrálólag hat. *Niel Smelser* kifejezésével élve: „státuszmobilitásuk” hiányát lehetőségeik beszűküléseként, lecsúszásként élik meg (SMELSE 2003: 55).⁹ Az erre érzékenyek

⁶ *John Coleman* vállalatok vonatkozásában mutatta ki, hogy minél magasabb a jövedelemtermelő színvonala, annál alacsonyabb a vétséget elkövető dolgozók száma (COLEMAN 2002). Nemzetgazdasági szinten érzékelhető mértéke esetén statisztikailag szintén korrekten igazolható, hogy a nemzeti jövedelem mértékével fordított arányban áll a korrupció mértéke (HUFF 2011: 261–262).

⁷ *Graf Lambsdorff* munkássága és a Transparency International (TI) méréseinek ismeretében jelenthető ki, hogy egy adott régió vagy ország megítélésében statisztikailag mekkora az ott érzékelhető korrupciós szint (CPI).

⁸ A „kis kedvességek” gyakran elegendők hozzá, hogy hivatali pozícióban egy titkárnőt vagy titkárságvezetőt ez befolyásoljon. Egy menedzser irodájába asszisztensén keresztül vezet az út. Az üzleti kommunikátorok ajánlják a menedzserek figyelmébe, hogy az asszisztens névnapjára sms-sel, dísztávirattal vagy egyéb kis kedvességgel, filléres ajándékkal érdemes odafigyelni. Ezt Európában senki nem tekinti kriminálisan korrupt módszernek, pedig hatása többnyire nem marad viszonzatlan. – A „kis kedvesség” mértéke az Egyesült Államok nemzetközi üzleti kapcsolataiban lehet akár nagyobb kenőpénz is. A Külföldi Korrupt Gyakorlatról szóló 1977-es törvény szerint elfogadható, ha a célországot (pl. mediterrán térséget) korruptnak lehet tekinteni (LOVREZ 2002: 96). – A lobbizás a korrupció speciális módszere, hisz közvetlenül a döntéshozó befolyásolása a célja. A legalitás és a kriminalitás határán egyensúlyozik, különösen, ha igénybe vesz, akárcsak kis mennyiségű „kenőanyagot” (KÉGLER 2004).

⁹ Magát a státuszfrusztráció kifejezést *Albert Cohen* (1955) alkotta. Míg *Smelser* az átalakulóban lévő társadalmi viszonyok és struktúra – korrupcióra (HEB) – készítő körülményeként használta, eredetileg

számára súlyos hiányérzetet, „státuszfrusztrációt” vált ki (BORBÍRÓ–GYŐRY 2016: 144), egyfajta „akciópotenciált”¹⁰, melynek révén az érintettek nagyobb valószínűséggel kriminalizálódnak, vágnak bele korrupt ügyekbe. Vizsgálódásunk tekintetében a státuszfrusztráció azért érdekes, mert tudjuk, vannak olyanok, akik hasonló frusztráló körülmények között élnek, mégsem használják ki a kínálkozó korrupciós alkalmakat. Feltételezésünk szerint ők másként szocializálódtak.

- Az „Alkalom szüli a tolvajt!” megállapítás érvényességét, a korrupciókutatás is igazolja. Helyettesítsük be korrupt szereplőnket a tolvajjal. Noha a kínálkozó alkalom önmagában még nem csábít bűnelkövetésre, de ha a frusztráció mértéke nagyra nő, valószínűbb, hogy azzá válik.
- A „Nincs az a pénz, amiért ..., de van az a pénz, amiért ...” kijelentés igazságát a legtöbb ember elfogadja. Ez az oka annak, hogy számos vicc született már sémájára.

Pénzért mit meg nem teszünk? Minden ember komoly dilemma előtt áll, ha erkölcsi meggyőződése kerül szembe jól felfogott racionális (leginkább anyagi) érdekeivel. Vajon miszerint dönt, és átlépi-e a jogszerűség határát? Akár szélsőséges és durva helyzeteket is mérlegelnie kell. Erre ad példát F. Dürrenmatt *Az öreg hölgy látogatása* c. műve. Egy városba dúsgazdag hölgy érkezik, egymillió dollárért cserébe a hölgy meggyilkolására kéri fel a város lakóit. (A második világháború után vagyunk, a dollár értéke messze magasabb, mint ma.) A korrupt vagy korrupciót kerülő döntést meghozó egyének, közösségek erkölcsi tartását ezután akár mérni is lehet: képesek e ellenállni, vagy sem, a korrupcióra (Dürrenmatt példája esetén a kriminális bűnelkövetésre) készítő körülménynek? A korrupciót generáló bűnöző készítés és annak pontosan megadott mértéke áll szemben a város lakóinak azzal a morális meggyőződéssel, melyre *k* irracionális tényezők alapján szocializálódtak. Racionális / irracionális tényezők összecsapását látjuk. Formálisan a következőképpen:

Cohen a gyerek- és fiatalok csoportok kriminogén bandaképző erejét magyarázta általa, mondván: az iskolai, a családi és a társadalom frusztráló hatásait a bandatagság státusza képes feloldani (BORBÍRÓ–GYŐRY 2016: 144).

¹⁰ *Lengyel György* a társadalmi változtatásra irányuló magatartásként vezette be az „akciópotenciált”, mondván: „az egyének, szervezetek és más kollektív entitások olyan készségét jelenti, amellyel helyzetük javulását kívánják elérni.” (LENGYEL é. n.) Ez – témánk vonatkozásában már – mint a státuszfrusztráció hatására előálló „korrupciós potenciál” (a szerző elnevezése, HEB) realizálódik.

„mennyi az a pénz, amiért igen /?/” $k(K; \sim K) \rightarrow (D_K = k \sqrt{\sim E})$,

„tényleg nincsen annyi pénz, amiért /!/” $k(K; \sim K) \rightarrow (D_{\sim K} = k \sqrt{E})$.

- Nemcsak a bemutatott, *Dürrenmatt* által kisarkított példa, de hétköznapi esetek is igazolják, hogy akik korrupciós cselekmények elkövetésére vállalkoznak, azokat nem szükséges arról felvilágosítani, hogy szabályokba ütköző vétéséget követnek el. Ezzel ők tisztában vannak. Valós eredményt várni inkább a készletű, frusztráló körülmények csökkentésétől, valamint a korrupció elkövetése irányába ható szocializáló tényezők befolyásolásától lehet.

A bemutatott, ismert példák is igazolják, hogy a kriminálisan korrupt cselekmények elkövetéséhez vezető frusztrációs élményeket leginkább anyagi természetű hiányérzet váltja ki. Meg kell azonban jegyezni, bizonyos körülmények között, amennyiben lehetőségük van rá, a helyzetükön javítani kívánó egyének ugyan korrupt ügyekbe fognak, de nem kriminálisan /!/ korrupt ügyekbe. Pl.: Keresnek maguk mellé anyagilag jómódú partnert (élettársat, férjet, feleséget). Korrupció ez is, de (leszámítva a házasságzédelges esetét) nincs kriminális tartalma. A szociológus ilyenkor mondja: az illetők „jól házasodtak”. Szintén nem kriminálisan korrupt az, aki házat épít, és az anyagi problémái által generált frusztrációt kalákamunka bevonásával csökkenti. Az építkezésbe bevonja családját és barátait. Mondván: „most te segítesz nekem, holnap, ha kell, neked én”. Ez is korrupció – hiszen a kaláka munkával közpénzfizetést takarít meg – mégsem kriminális cselekmény. Státuszfrusztráció generálta hiányélmény áll ezen korrupt esetek mögött is, legfeljebb az éppen érvényes törvények nem üldözik.

1. Csapdahelyzetek és személység

Teremtsünk csapdahelyzeteket, hogy általuk demonstráljuk a racionális és irracionális döntések különbségét és erejét! *Hankiss Elemér* emelte be a korrupciókutatásba a társadalmi csapda fogalmát. Szereplői olyan játszmát játszanak, melyben a közösen elért nyereségük kisebb, mint az általuk okozott gazdasági, társadalmi és morális veszteség mértéke. Csapdahelyzet, ami társadalmi és gazdasági vészhelyzetre figyelmeztet. Miközben minden érintett számára jobb lenne elkerülnie, mégis ellenkezőleg tesznek. Szocializációs tartalma miatt érdemes továbbgondolni a problémát. A csapdahelyzetek

feloldása nem egy emberen, hanem az összes érintett szereplő hozzáállásán múlik, ideértve a nem korrupst (~K/z/) feleket is. Cselekedeteik motivációit nagymértékben az elsajátított viselkedési mintáik határozzák meg, azok, melyeket a „hiányzó hős konfliktusa”, valamint a „helyzetkihasználás konfliktusa” kísérleteivel igyekszünk demonstrálni.

2.1 A hiányzó hős konfliktusa

Thomas Schelling vizsgálta meg, mi történik, ha egy teherautóról forgalmas útra doboz esik, és ezt a sofőr nem veszi észre. Az utána érkező járművek előtt adva a feladat: a felesleges tárgyat valakinek el kellene távolítania. Vajon ki vállalkozik rá?¹¹ A kísérletet *Hankiss* is elvégezte Budapesten a Kossuth Lajos utcában. Egy forgalmas napon a belső forgalmi sávba konténert tolt, és figyelte az eseményeket. *Schelling* nyomán ő is megállapította: hiányzik egy „hős”, aki lemond pillanatnyi előnyéről, és az akadályt elviszi az útból.

- Nemigen akad olyan, aki lemondva pillanatnyi előnyéről, kiszáll kocsijából, és félretolja a konténert. „Hős” hiányában mindenki araszolni kénytelen.
- Egy, a belső sávban haladó, épp a konténerhez érő sofőr oldhatná fel a helyzetet. De ő épp ekkor kap esélyt rá, hogy a külsőbe bekéredzkedjen, ezért nem vállalkozik rá.
- Nagy sokára mégis érkezik valaki, és „hőssé” válik. Nem elég, hogy pillanatnyi hátrányba kerül, még a mögötte lévők is őt kárhoztatják.

A hősökért kiáltó helyzetekbe keveredők által feltett jellemző kérdések: „Miért éppen én?”; „Miért éppen én vegyem a fáradságot?”; „Ha ők dezertáltak, én miért ne dezertáljak?”; „Miért épp én legyek a hős?” (HANKISS 1983: 33.) Nem akarunk „hőssé” válni, aminek drámai következménye, hogy csapdába esünk. Ez leginkább akkor veszélyes, ha társadalmi méretekben következik be. Jellemzően ilyen a korrupció.

¹¹ *Schelling* alapvető jelentőségű tanulmánya „mikromotívumként” mutatja be a jelenséget. Hétköznapi életünk mikrokonfliktusaként fontos esemény (SCHELLING 1971).

2.2 A helyzetkihasználás konfliktusa

Hankiss nyomán megismerkedtünk a korrupcióval mint társadalmi csapdával. Azt már *Coleman* és mások kutatásait megismerve láthattuk, minél nagyobb a korrupcióra készítő frusztráció, az annál valószínűbben következik be. Továbbiakban ezt, mint a „hős” motívummal ellentétes csapdát, a helyzetkihasználás konfliktusaként vizsgáljuk: Vajon a korrupciókutatás részévé tett társadalmi csapdákat milyen konfliktusos körülmények formálják? Alkalom szüli a tolvajt? Tudjuk, többnyire igen. Alaphelyzet. Kísérleteink helyszíne forgalmas utca, ahol kialakítottunk néhány olyan helyzetet, melyek kihasználása az érintett járókelők számára némi konfliktussal (mikrokonfliktussal) jár, viszont „hőssé válni” nincs esélyük, mert – mint látni fogjuk – itt is működik a háttérben a *Gottfredson–Hirschi*-féle szocializációs kontrollmechanizmus.

2.2.1 Felvehető pénz a járdán

Az első mikrokonfliktus-helyzetet az teremti, hogy 200 forintot helyeztünk a járdára. Fontos megjegyezni, 200 forint a legnagyobb értékű fémpénzerménk, nem „értéktelen” kis pénz. Bárki felveheti büntetlenül, nem egy köteg papírpénz, amire, ha valaki rátalál, beszolgáltatási kötelezettsége van. Aki 200 forintot talál és felveszi, cselekedetét nem ítélni meg senki kriminális tettként.

Kérdés, ki találja meg, és miként reagál? Felveszi, vagy sem? Viszonylag távolról, feltűnésmentesen figyeljük a történeteket.

- Középkorú úr sétált, meglátva a pénzt, körbenézett, „vajon, nem egy előtte haladó vesztette el /?”, miután erről meggyőződött, zsebre tette.
- Középkorú hölgy. A pénzt meglátva elmosolyodott, semmit nem töprengve vette fel. „Talált pénznek”, mintegy szerencsepénznek tekintve azt.
- Amikor 9-10 év körüli fiú találta meg, körbenézett, majd anyukájához szaladt. Az megsimogatta a fiú buksiját, és mosolyogva tette el a pénzt.

Érdekes, senki nem reagált a „talált pénz” c. babona szerint: nem simogatta meg, nem dobta hátra. Jellemzőbb, hogy „kis pénz is pénz” jelszava szerint reagáltak.

Helyzetkihasználás konfliktus egy esetben sem alakult ki. Mindenki természetesnek tekintette találmányát.

2.2.2 Felvehető pénz a járdán

A második mikrokonfliktus-helyzetet az teremti, hogy a járdára helyezett 200 forinttól nem messze ülünk egy padon, mégpedig úgy, hogy aki a pénzt felveszi, pontosan tudja: látjuk.

- Többen is meglátták a pénzt, de nem vették fel.
- Néhányan, miután meglátták, felvették, megkérdeztek: „Ön veszítette el?”

Mindenki, aki részese volt az esetnek, számukra a helyzetkihasználás vállalása / nem vállalása konfliktusossá vált. Ők nem „hősök”, nem is „hiányzó hősök”. Egyfajta morális problémaként élték meg a lelepleződést, pedig 200 forintot találni és zsebre tenni nem bűn. Akitől tarthat, akiről úgy érezheti: „leleplezheti”, az egy nem messze ülő vadidegen.

2.2.3 Felvehető pénz a járdán

A harmadik mikrokonfliktus-helyzetet az teremti, hogy a járdára helyezett 200 forintot pillanatragasztóval odarögzítettük. Ezt egyszerűen felemelni nem lehet, szerszámmal is csak nehezen. Az eseményeket ismét kellő távolságról figyeljük.

Kérdés, ki találja meg, miként reagál arra, hogy nem tudja felvenni? Vállalja-e, és miként, a nyilvánvaló lelepleződést?

- Fiatal anyuka egy 2 év körüli kislánnyal. Lassan sétáltak, amikor észrevette a pénzt. A pénz mellett megállt, táskájából zsebkendőt vett elő, letérdelt lánya mellett, hogy kifújja annak orrát, de közben a pénzt is megpróbálta felvenni. Sikertelenül. Bosszankodva rázta meg fejét, miközben továbbmentek.
- Ötven év körüli, átlagos megjelenésű férfi. Meglátva a pénzt, mintegy fáradságát

kipihenendő állt meg a pénz mellett. Körbenézett, és egy alkalmasnak vélt pillanatban hajolt le. Felvenni nem tudta. Nyújtózkodott egy keveset, és továbbment.

- Két, lassú járású idős hölgy. Egyikük meglátta a pénzt. Nem foglalkoztak lelepleződésükkel. Először az egyik, aztán a másik próbálta meg felvenni a pénzt. Miután ez nem sikerült, a történeteket megbeszélve, mosolyogva mentek tovább.
- Szerény öltözetű idős úr. Miután meglátta, járása lendületében – hogy ezáltal legkevésbé tegye feltűnően – hajolt le felvenni a pénzt. Nem sikerült. Továbbhaladt, de kis idő múlva visszajött, most lábával rúgott bele. Közben, mintha nem is a pénzzel törődne, elfelé nézegetett. Laza léptekkel haladt tovább.
- Egy másik szerény öltözetű idős úr. Meglátva a pénzt, körbe sem nézett, lehajolt, hogy felvegye. Továbbment, majd megállt, kistáskájából bicskát vett elő, visszament, és piszkálgatni kezdte azt. Eredménytelenül. Most már körbenézett, vajon lelepleződött-e? Látta, hogy néhány járókelő – igaz, nem feltűnően – őt nézi, kényszeredett mosollyal ment el.

Harmadik konfliktushelyzetünk szereplői számára a lelepleződés kockázata egyértelmű. Első esetben sem a „talált pénz”, sem a „szerencsepénz” megszerzése nem volt alkalom szülte kockázati tényező. A második esetben már volt a lelepleződésnek kockázata amiatt, hogy a közvetlen közelben volt valaki, aki a történeteket figyel(het)te. Harmadik esetünk szereplőinek helyzetét a lelepleződésen kívül a nyilvánvaló kudarcélmény nehezítette. Ha nem veszik észre időben, hogy a feladat megoldhatatlan, még nevetségessé is válhatnak. Mindhárom konfliktus egyben csapda is. – A hiányzó hős konfliktushelyzetében, előbb-utóbb akad valaki, aki vállalva a „hős” szerepét, feloldja azt. (*Hankiss* szerint ugyanez történik a korrupció esetében is, az érintettek feladata, hogy felismerjék, együttműködésük hiányában mindannyian vesztesé válnak.) Ezzel szemben a helyzetkihasználás konfliktusa csapdáinak különlegessége, hogy szereplői nem lehetnek sem hősök, sem győztesek.

Nem a korrupciót, hanem a hozzá vezető utat és késztető alkalmat szimuláltuk. Hiába van meg valakiben a státuszfrusztráció generálta kellő késztetettség, és hiába alakul ki kedvező alkalom a korrumpáló és korrumpált egymásra találására, nem biztos, hogy élni fog vele! *Hankiss* kísérletének tanulsága: érdemes elkerülni a korrupciót, mert csapdába

csal. Akik elkerülik, szerinte „hőssé” válnak. Ezzel szemben, a helyzetkihasználás konfliktusainak tanulsága: akiben jelentős a késztető erő, és kihasználja a kínálkozó alkalmat, ugyanúgy nem fogja magát „hősként” érezni, miként az sem, aki kihagyja. A frusztráló életkörülményen nem segít, ha lemond a kínálkozó alkalomról, miként az sem segít, ha él vele. Nem válik sem „nyertessé”, sem „hőssé”.

2. Korrupciós kultúra és szocializáció

Egy országban érzékelhető korrupció nagyságát nemzetközi statisztikai módszerekkel össze lehet hasonlítani. (Éves jelentéseiben a Transparency International CPI indexe ezt határozza meg.) Feltűnő, hogy azonos korrupcióra késztető körülmények – leginkább a jövedelem színvonala – ellenére a korrupció érzékelhető mértéke egyes országokban magasabb, míg másokban alacsonyabb. Ha félretesszük a kérdés közgazdasági összefüggéseit, és moralizáló módon sem akarjuk a választ leegyszerűsíteni, úgy érdemes az illető térségre jellemző korrupciós kultúrát tanulmányozni.

Korrupciós kultúrának nevezzük mindazon kulturális körülményeket – tehát a *k* értékkritériumok összességét –, melyek elősegítik vagy éppen gátolják a korrump viszonyok alakulását. Jellemzően kulturális természete van a „tisztán racionális” döntéseket felülírni képes irracionális tényezőknek. Jellemzően kulturális természetük van egy adott közösség – Hankiss kifejezésével élve – „hősiességének”, miszerint tagjai belátják-e, hogy „jól felfogott érdekeik” ellenére is érdemes elkerülni a korrumpálódást. Ők azok, akik számára a korrupcióra késztető alkalmakat kevésbé élik meg konfliktusként. Ennek meghatározó szerepe van abban, hogy az adott országban, térségben érzékelhető korrupciós szint milyen (CPI) mértékű. Kulturális eltérések mutatkoz(hat)nak vallási, etnikai, nemzeti, nemzetiségi és még számos egyéb tekintetben. Ezek, mint *k* értékkritériumok épülnek be a mikro- és makroközösségek viselkedésmintájába, korrupciós kultúráikba.

A kultúrának a társadalmat formálni képes szerepére *Max Weber* figyelt fel (1905-ben megjelent) alapvető művében. Észrevette a protestáns etika és a kapitalizmus szelleme között mutatkozó szerves kulturális kapcsolatot. Kimutatta, hogy a protestáns etika és munkakultúra által a hatékonyabb gazdálkodást segítő haszonelvű magatartás bontakozott ki, és ez elősegítette a kapitalista gazdasági viszonyok térnyerését. Ezzel

a tradicionális (katolikus) gazdálkodási kultúrát nem váltotta le, vele szemben új alternatívát kínált (WEBER 1982: 30–36). Az eltérő életszemlélet eltérő korrupciós kultúrát teremtett. *Weber* kutatásainak ugyan ez nem volt már tárgya, de utalásokat tett rá. Munkássága alapvető jelentőségűvé vált. Amit az újkor gazdasági etikája kapcsán felismert – melyhez mi korrupciókutatásunkat kapcsoljuk – azt a vallások mellett egyéb kulturális tényezők szocializációra gyakorolt hatását vizsgálva is használni lehet.

- Ki lehet jelteni, hogy minden emberi döntést, amely értékkritériumokat érint – még a „tiszán racionálisnak” tekintett döntéseket is – érdemes összevetni az illető térségben uralkodó k kulturális közeggel.

Vizsgáljuk meg a korrupció egyik jellemző megnyilvánulását, a protekciót. Tegyük fel magunknak is a kérdést: protekcióban részesítek e valakit nemzeti, etnikai, politikai, nyelvi, vallási, családi, vagy egyéb alapon? Válaszunkat milyen mértékben befolyásolja kulturálisan determinált értékrendszerünk: korrupciós kultúránk?

- Protekcióban közreműködök, vagy sem? $k(K; \sim K) \rightarrow (D_K = k\sqrt{\sim E}); (D_{\sim K} = k\sqrt{E})$.
- A korrupciós kultúra alakulásában figyelemreméltó eltérések tapasztalhatók $k_1, k_2, k_3 \dots k_n$ kultúrák között.¹²

Régi korok minden jelentős kultúrájára jellemző volt, hogy természetesnek tekintette a nemzeti, etnikai, illetve területi protekciót. k kulturális viszonyaik, tartalmi sajátosságai összefüggésében korrupciós kulturális természetük is eltérő képet mutat.¹³

¹² *Max Weber* 1895-ben akkor kezdett a kérdéssel behatóan foglalkozni, amikor Baden városa katolikus, protestáns és zsidó kultúrát ($k_1; k_2; k_3$) közvetítő lakossága adóköteles jövedelmeit hasonlította össze (WEBER 1982: 29). Korrupciókutatóként joggal feltételezzük, hogy hasonlóképp markáns összefüggés van a korrupciókultúra és korrupt döntés között.

¹³ A nemzeti, etnikai közösségtudat protekcionizmusa törzsi eredetű elvárás lehetett, általánosnak mondható volt. Az antik görög kultúrában is jelen volt. Különös, hogy *Arisztotelész* a maga részéről nem hangsúlyozta. Jellemző: miközben a tőkekamat (uzsora) szedését görög-görög viszonylatban (nemzetgazdasági és etikai megfontolások miatt) elfogadhatatlannak tartotta, idegenekkel szemben (akik barbárok) nem tiltotta (ARISZTOTELÉSZ 1984: DK. 1258b). Hasonló protekcionista kultúrát alakított ki a bibliai zsidóság is. A tálióként ismert igazságosság elv elutasította a kamatszédést, de csak zsidó és zsidó között. *Mózes* mondja: „Ha a népemből való szegénynek, aki közöttetek él, pénzt kölcsönzöl, ne viselkedj uszorás módjára.” (Kivonulás 22, 24) „Testvérednek ne adj kamatra sem pénzt, sem élelmet, sem egyebet, amit kamatra szokás kölcsönözni. Az idegentől kérhetsz kamatot, de testvéredtől ne fogadj el kamatot.” (Második törvénykönyv 23,20) Modern korunkban is van továbbélő tartalma – gondoljunk csak a nyelvi közösségek, nyelvcsaládok egymást segítő viselkedésére – igaz, ezt hivatalosan(!) mindannyian tagadják, Nemzetközi együttműködési szervezetek (ENSZ, WTO, IMF, EU) alapokmányai szigorúan tiltják.

A kultúra és korrupciós kultúra szoros kapcsolatát kínai példánk is hatásosan képes bizonyítani. Kínában a nemzeti protekcionizmus, *Konfucius* filozófiájának napjainkig nyúló, továbbélő hatásaként él tovább, kibontakoztatva sajátos korrupciós kultúrájukat.¹⁴ Fel sem merül számukra, hogy ez morális vétség is lehet. Inkább ellenkezőleg!

$$k(K_{\text{protekció}}; \sim K_{\text{protekció}}) \rightarrow k_{\text{Kína}}(K_{\text{protekció}}) \& k_{\text{Kína}}(E_{\text{protekció}})$$

$$k(K_{\text{protekció}}; \sim K_{\text{protekció}}) \rightarrow k_{\text{Kína}}(\sim K_{\text{protekció}}) \& k_{\text{Kína}}(\sim E_{\text{protekció}})$$

A protekció gyakorlása magasrendű elvárás, mely minden kínait érint, lakhelyüktől függetlenül, Kína határaitól távol is. Protekcionizmusukat és korrupciós kultúrájukat Európából nézve egyaránt elfogadhatatlannak tartjuk, miközben ők a protekciót természetesnek és kívánatosnak tekintik. Más vonatkozásban viszont a korrupciót súlyos vétségként ítélik meg, amennyiben az a közhatalom és költségvetés (államkincstári bevételek) rovására történik. Ennek is közel kétezer éves története van. Életével játszik, aki korrump, illetve költségvetési csalást követ el.¹⁵ Mind a korrumpáló, mind a korrumpált tisztában vannak vele, hogy lelepleződés esetén az életükkel játszanak. Morális és jogi ellentmondás: miközben egyik tekintetben a korrupció támogatott, más tekintetben főben járó bűn. Feloldani az ellentmondást a $k_{\text{Kína}}$ kultúra ismerete alapján tudjuk.

Mi az oka annak, hogy miközben nagyjából azonos, korrupcióra készítő körülmények között élnek egyesek, mégis különbözőképpen reagálnak rá (?) – tettük fel a kérdést, még a tanulmány elején. A korrupciós kultúrának az érintett egyénekre gyakorolt $k_{\text{egyén}}$ készítő körülmények, szocializációt meghatározó hatása mellett – mint láttuk – az adott országra, régióra jellemző $k_{\text{ország, régió}}$ sajátosságainak is óriási a szerepe.

¹⁴ *Konfucius* (*Kon-fu-ce* mester) *A szülői tisztelet* könyvében a nemes ember erényes viselkedéseként rögzítette a szülő irányába gyakorolt *hsziao* (*xiao*)-t: szeretetet, tiszteletet, szolgálatot. Természetes volt, hogy ez tovább terjedjen a nagyszülők és a legrégebb ősök, valamint minden tekintélyben feljebbvaló (*shang*) irányába (KONFUCIUSZ 2003). A nemzeti protekció kötelező elvárása tehát ebből a szülő(k) iránti *hsziao*-ból származik.

¹⁵ A szigor *Konfucius* elvárásaival is összhangban áll, hiszen a közfeladatok ellátása tiszta kezeket igényel. Persze, ezen „tisztaság” alatt Ő nem az állami önkény szigorát értette, ami később kialakult. *Csin Si Huang-ti* (Kr. e. 221–206) az egységes és nagy Kínai Birodalmat megalapító, keménykezű császár teremtette meg a hagyományt, mely szerint az államot megkárosító minden jelentős csalás és korrupció főbenjáró bűnnek számít. Napjainkban a világon legtöbb végrehajtott kivégzésre Kínában kerül sor, nagyrészt az államot megkárosító korrupciós vétségért. Árfolyama is van: aki a kínai kincstárát 3 M jüan (127 M Ft) mértékben megkárosítja, halálra ítélik (2016-os adat).

ÖSSZEFOGLALÁS HELYETT

Társadalomlélektani és pedagógiai szempontból nehéz helyzetben vagyunk. A bemutatott példák és elemzések azt mutatták, hogy a korrupciós kultúra hatása mindenhol erős. Függetlenül attól, hogy az érzékelhető korrupció (a TI intézete éves jelentése szerinti) kicsi, vagy épp nagy. Mértékét viszont erősen befolyásolja az a kulturális környezet (korrupciós kultúra), amely beépül az érintett egyének és közösségek társadalmi normáiba, szocializációjukba.

Felvenni ellene a harcot kriminalizálásával – pusztán morális és jogi vétségge nyilvánításával – nemcsak értelmetlen, de veszélyes is, mert felerősítésével a korrupció paradox módon nem csökkenne. Nem többen, inkább kevesebben vállalnák a *Hankiss Elemér* által javasolt utat, hogy korrupciókerülő „hősökké” váljanak. Hatékonyabb módszert kínálunk, ha a problémát három lépcsőfokra helyezzük:

- Első és legfontosabb szint: a korrupcióra késztető körülmények megszüntetése (legalább érzékelhető csökkentése), e tekintetben a leginkább frusztráló anyagi természetű problémák kezelése a feladat. Társadalmi-gazdasági, szociális felzárkóztató és élénkítő programokra – mint a korrupció érzékelhető szintjének (CPI) látványos csökkentését szolgáló aléptímenyre – bátran lehet további szinteket építeni.
- Második szinten a szocializációs háttér kezelése, kulturális tartalmának tudatosítása, a társadalmi kontroll (önkontroll) erősítése és a társadalmi szinten jelentkező egyéb frusztráló körülmények visszaszorítása a feladat. Társadalompedagógiai módszerek széles skálája vehető igénybe, a társadalmi célú kommunikációs kampányoktól – oktatási programokon át – akár a törvény szigorával való fenyegetésig.
- Sajátos harmadik lépcsőfokon, maga a korrupciós döntési helyzet előtt álló egyén antikorrupciós természetű védelmére kerül sor. Társadalompedagógiai módszerek mellett kifejezetten egyénre hangolt módszerekkel érhető el, hogy korrupcióra késztető körülményekre normakövető módon reagáljon. Gyermekek és ifjúkorában lehetőleg harmonikus viszonyok között nevelkedjen, egészséges családi közegben, szociális biztonságban, egyfajta „szocializációs kontroll” (*Travis Hirschi*) mellett.

A lépcsőzetes építkezés sajátossága, hogy amennyiben az alsóbb fokozatait mellőzzük, a fölötte levők összeroskadnak, és a korrupció (mint probléma) elmélyül, nem megoldódik. Ezért szükséges a társadalom természetesen védekező mechanizmusait felerősíteni, elkerülve az ún. társadalmi csapdát és a helyzetkihasználás csapdáját, hogy a korrupció paradoxon hatásával szemben az mintegy feloldódjon.

IRODALOM

- ARISZTOTELÉSZ (1984): *Politika*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- BORBÍRÓ Andrea – GYÓRY Csaba (2016): Kultúra és társas interakciók. In: Borbíró A. – Gönczöl K. Kerecsi K. – Lévay M. (szerk.): *Kriminológia*. Wolters Kluwer Kft., Budapest. 129–166.
- COLEMAN, James William (2002): *The Criminal Elite. Understanding White-Collar Crim.* Worth Publishers, New York.
- CSERMELY Péter – FODOR István – JOLY Éva – LÁMFALUSSY Sándor (2009): A korrupció ellen. In: Csermely P. – Fodor I. – Joly E. – Lámfalussy S.: *Szárny és teher*. Bölcsék Tanácsa Alapítványa, Budapest. 127–217.
- GARAI László (2003): *Identitásgazdaságtan*. Tas Kiadó, Budapest.
- GYÓRY Csaba (2016): Kontrollelméletek. In: Borbíró A. – Gönczöl K. – Kerecsi K. – Lévay M. (szerk.): *Kriminológia*. Wolters Kluwer Kft., Budapest. 177–193.
- HANKISS Elemér (1983): *Társadalmi csapdák. Diagnózisok*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- HUFF Endre Béla (2011): *Etikai kontroll az államháztartás és közpénzügyek tervezésében, vitelében és ellenőrzésében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- HUFF Endre Béla (2013): A korrupció háromszereplős modellje. *Büntetőjogi Szemle* 1–2. 30–41. <http://ujbtk.hu/buntetojogi-szemle-20131-2/> Index (2011): Egy lőrinci punk lenyomja a korrupciót. (Jancsics Dávid korrupciókutatóról) https://index.hu/tudomany/2011/11/09/egy_lorinci_punk_lenyomja_a_korrupciot/ (Utolsó megtekintés: 2018. június 28.)
- IRK Ferenc (2014): A kockázattársadalom menedzserdevianciáiról. *Kriminológiai Tanulmányok* 51. 9–25.
- KÉGLER Ádám (2004): Lobbizás az Európai Unióban. *Politikatudományi Szemle* 1–2. 181–202.
- KONFUCIUSZ (2003): A szülői tisztelet könyve. In: P. Szabó S.: *A kínai erkölcs és a szülők tisztelete*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 9–37.
- LENGYEL György (é. n.): Akciópotenciál, kivonulás, radikális tiltakozás. www.c3.hu/scripta/szazadveg/13/lengyel.htm (Utolsó megtekintés: 2018. június.)
- LENGYEL György – SZÁNTÓ Zoltán (szerk.): *A gazdasági élet szociológiája*. Aula Könyvkiadó, Budapest.
- LOVREZ E.-né (2002): A nemzetközi üzleti élet etikája. In: Csurgó O.-né (szerk.): *Üzleti etika*. Saldó Pénzügyi Tanácsadó és Informatikai Rt., Budapest. 91–107.

SCHELLING, Thomas C. (1971): The Ecology of Micromotiv. *Public Interest* 25. 61–98.

SMELSER, Neil Joseph (2003): A gazdasági stagnálás és összefüggése a társadalmi renddel. In: Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): *A gazdasági élet szociológiája*. Aula Könyvkiadó, Budapest. 49–59.

WEBER, Max (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

ELEKES GYÖRGYI

A NARRATÍV ÉLETÚTINTERJÚ MÓDSZERE A TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK KVALITATÍV KUTATÁSAIBAN

A tanulmány célja, hogy átfogó képet adjon a narratív életútinterjúról, a kvalitatív társadalomtudományos kutatások egyik jelentős, ámbar csak ritkán használt módszertanáról. Az írás a narratíva történettudományi, pszichológiai és társadalomtudományi fontosságát tárgyalja. Arra a megközelítésre fókuszálunk, amely a modern és posztmodern társadalmakban egyre nagyobb jelentőséggel bír, hisz a narratíva hozzásegíti a kutatót, hogy az egyre sokszínűbbé váló életutak megismerésével a társadalmat komplexitásában ragadja meg. Ezentúl a tanulmány részletesen kitér a narratív életútinterjú készítésének, elemzésének szabályaira, érvényességére és reprezentativitására.

INTERJÚ A TÖRTÉNELEMTUDOMÁNYBAN: AZ *ORAL HISTORY*

A narratív interjú technika több előzménnyel rendelkezik, de leginkább az *oral history*-ből nőtt ki. A történészek az 1920-as évektől kezdik beemelni az elbeszélt történelmet a történeti kutatásokba, s arra használják, hogy olyan társadalmi csoportoknak (kisebbségek, a munkásság stb.) az életét és mentalitástörténetét ismerjék meg, melyekről nem rendelkeznek kellő tudással. Az *oral history* az egyén nézőpontjából tárja fel a történelmet, ahogy Assmann fogalmaz, a „történelmet alulnézetből” mutatja meg (ASSMANN 1999). Ezek az alulnézeti perspektívák olyan finom nézőpontokat tárnak fel a történészek számára, melyek korábban rejtve maradtak. Az *oral history*-történetek Halbwachs szerint olyan társadalmi konstrukciók, amelyeket azok a csoportok határoznak meg, melyeknek az elbeszélő egyén is

tagja (BINDORFFER 2007). Az elbeszélők egy bizonyos etnikai kultúra, emlékezet hordozói és azt az etnikai csoportot képviselik, melyhez a kollektív emlékezet köti őket. Ebben az értelemben nemcsak saját identitásukat lehet a narratíván keresztül megrajzolni, az oral history az egyén és a csoport számára egyaránt lehetőséget kínál az identifikációra.

A fentiek mellett az oral history egy másik fontos problémát – a múlt lezártságával vagy lezáratlanságával kapcsolatos kérdést — is megbolygat azzal, hogy folytonosságot teremt a múlt és a róla szóló történeti beszámoló között (GYÁNI 2007).

NARRATÍVA ÉS AZ INTERJÚ A PSZICHOLÓGIÁBAN

A narratív megközelítés a pszichológiában is erősen jelen van és a reprezentáció, a világ- és az énteremtés módjainak tudományos feltárására törekszik (LÁSZLÓ 2001). A történetek, melyek a narratívumok alkotó elemei, az egyén számára eszközül szolgálnak, hogy önmagát a társadalomban érthetővé tegye. Az egyén a saját maga számára releváns események közötti viszonylatokból időbeli számvetést végez. Igyekszik koherens kapcsolatokat létesíteni életének eseményei között, szisztematikusan egymásra vonatkoztatva megpróbálja megérteni azokat, tehát kialakítja a magáról szóló narratívát (GERGEN–GERGEN 2001). Az énről szóló narratívum létrehozása kapcsolatot teremt a múlt, a jelen és a jövő között. Saját magunkat nem szemlélhetjük egy adott pillanatban múltunk nélkül. A jelenben elmesélt történeteink a múltból nyernek értelmet, és a múltunk ad magyarázatot arra is, hogy a velünk történekből adott pillanatban miért a kiemelt mozzanatot vagy mozzanatokot tartjuk fontosnak. „Az ember jelenlegi identitása tehát nem egy pillanatszerű és titokzatos esemény, hanem az élettörténet törékeny eredménye” (GERGEN–GERGEN 2001: 79). Ennyiben az elmélet szembefordul azokkal a felfogásokkal, amelyek statikusan gondolkodnak az identitásról. Ezt a nézőpontot osztja a klasszikus, Erik Eriksoni álláspont is, de elméletén túlmutatva (ahol a kamaszkor fő feladatának tekinti az identitás kialakítását) a narratív pszichológia az identitást nem egy érési folyamat végtermékeként szemléli. Az identitás törékeny, mert folyton újabb és újabb eseményeket, történéseket kell integrálnunk élettörténetünkbe, miközben folyamatosan törekszünk koherenciánk megőrzésére. Nagyobb változásokat követően pedig az új létrehozására teszünk kísérletet,

ugyanis „életünk sorsdöntő pillanataiban a koherencia szükségszerűen bomlik fel, s rendeződnek újjá korábbi jelentéseink” (ERDŐS–BRETTNER–MIHALDINECZ–KELEMEN 2006: 302).

Az, hogy az identitásunkat milyen építőelemekre alapozva építjük fel, tehát hogy milyen emlékeket felhasználva alakítjuk azt ki, társadalmilag is meghatározott, az embert körülvevő szociális folyamatoktól függ. A társadalmi környezeten is múlik, hogy mire emlékszünk, és az is, hogy ezeket a történeteket miként meséljük el, milyen szálra fűzzük fel.

A narratív interjúnak a pszichológiában elfoglalt helyzetéről az identitáskutatások alapján kettős funkció körvonalazódik (ERŐS–EHMANN 1996). A pszichológiában a medikális modellben alkalmazott szemlélet úgy tekint az interjúkra, mint eszközökre, melyekkel a tünetegyüttes leírására vállalkozhat a terapeuta. A narratív modellben nemcsak a leírt szövegnek, hanem magának az interjú folyamatának is (terápiás) jelentősége van, hiszen az elbeszélés alatt a traumatizált területeknek többször nekifut az interjúalany. Más-más oldalról közelíti meg a megsebzett területet, így az interjú végére egy olyan új alap birtokosává válik, amelyen megkezdheti, vagy máshonnan folytathatja identitásának konstruálást. A kimondott szó ereje egyrészt segít az egyénnek a továbbépítésben, másrészt segít a sorstárs közösségnek megmutatni, hogy a dolgok elbeszélhetőek. Mindez alapot nyújthat vagy hozzájárulhat egy új kommunikációs szerkezet kialakításához, a „privát diskurzusból átlépve a nyilvános diskurzusba” (ERŐS–EHMANN 1996: 110). Az interjú a pszichológiában átlép azokon a határokon, amelyek kötik a szociológia területén.

NARRATÍV INTERJÚ A TÁRSADALOMTUDOMÁNYOKBAN

A fentebb leírtakból világosan látszik, hogy sem a történelemtudomány, sem a pszichológia nem vitatja a narratívák létezését és hasznosságát saját tudományterületén, mivel segítségére van saját tudománya nézőpontjának tágításában.

Az 1970-es évektől a szociológusok az interjút, mint forrást, egy új, az oevermani objektív hermeneutikán alapuló módszerrel közelítik meg. Ez a Schütze, majd Rosenthal által kidolgozott módszer, a narratív élettörténeti interjúkból nyert szöveget hermeneutikai esetrekonstrukcióval dolgozza fel. A kutatás során olyan interjút készíté-

nek, melyben az elbeszélő saját maga strukturálhatja élettörténetének elbeszélését, így a keletkezett szöveg egyszerre hordozza a felidézett múlt emlékeit és a jelen perspektíváját is (KOVÁCS 2007). Rosenthal idézve: „az életrajzi elbeszélést olyan társadalmi konstrukciónak fogjuk fel, amely egyszerre foglalja magában a társadalmi valóságot és az alany élményvilágát” (KOVÁCS 2007: 43). Következésképp a hermeneutikai esetrekonstrukcióval választ keresünk arra, hogy hogyan befolyásolja a társadalmi az egyénit, és végül az egyéni a társadalmat. Az mutatkozik meg, hogy az egyéni létélmény hogyan hat az egyén társas és társadalmi viselkedésére, vagyis miképp befolyásolja az egyén társadalmi szereplőként való viselkedését, s mivel minden egyén a társadalom valamely kisebb vagy nagyobb csoportjának tagja, ebből hogyan áll össze csoportjának viselkedési módja és végül a társadalom működése (VAJDA 2007). Persze mindezen kérdésekre fordítva is keresi a kutató a választ, tehát arra is kíváncsi, hogy a társadalom hogyan hat az egyénre, illetve az egyént körülvevő szűkebb vagy tágabb környezet hogyan határozza meg „azokat a társadalmi elvárásokat, amelyekkel az egyén szembesül” (VAJDA 2007: 53), s hogy ezek hatására miként érez az egyén, legvégül pedig azt, hogy mindezek hogyan befolyásolják az egyén személyes történetét.

A narratív interjú számos lehetőséget nyújt a társadalomtudósoknak az identitás kialakulásának tanulmányozásához. Az élettörténeteknek egyszerre van identitást képző és identitást közvetítő funkciójuk. Az elbeszélések megmutatják, hogy az egyének miképp fogalmazzák meg viszonyukat saját csoportjukhoz, az eseményekből mit és hogyan integrálnak, s ebből hogyan alakulnak ki a csoportidentitás jellemzői (LÁSZLÓ 2007).

A modernitás óta van kiróva ránk az a teher, hogy identitásunkat magunk formáljuk. Identitásunkat, a korábbi korokkal ellentétben nem egy közösség tagjaként, hanem egyre inkább individuumként alakítjuk ki. A premodern időkben az egyént elsősorban származása határozta meg, nem pedig saját tettei. A származás jelölt ki számára olyan életpályát, amely extrém esetektől eltekintve, születésétől haláláig ki volt rajzolva, feltéve, hogy a társadalmi berendezkedés nem változott jelentősen. Később, a modern társadalmi berendezkedésben a születési családnak az identitásra és az életútra gyakorolt meghatározó hatása jelentősen csökkent. Az ipari szektor térnyerésével individualizációs folyamat indult el a nyugat-európai társadalmakban. Az életút kijelölését a származás helyett egyre inkább a foglalkozás rendszere, az osztálytagozódás, a nagycsalád helyett a kiscsalád mint társadalmi közösség és normarendszer hordozója vette át.

Noha a társadalmi mobilitást lehetővé tevő helyzetek számának növekedése több választást tett lehetővé az egyének számára az életútjuk alakítása tekintetében, mint az előbbi korokban, de nem tette átláthatatlanná az életutak vonalát, holott a posztmodern társadalmakban egy olyan újfajta társadalmi rend bontakozott ki, amely a meglévő közösségeket is elkezdte megbontani (BECK 1997). A foglalkozási szerkezet, a harmadik szektor bővülése, a munka világának változása – a munkaidő egyre rugalmasabbá válása, a szabadidő növekedése, a munkahely és a lakóhely közötti éles határvonal elmosódása, a családon belüli női és férfi szerepek jól megrajzolt voltának felbomlása – olyan folyamatot indított el, amely az addig egyedinek számító életformákat természetessé tette, s már nem beszélhetünk tipikus életutakról. Az individualizációs folyamat és a különböző szektorokban foglalkoztatottak számának változásával együtt járó mobilitási lehetőségek számának növekedése magával hozta az életutak sokszínűvé válását, differenciálódást. Ez a folyamat új feladat elé állítja a társadalomtudományokat is, mert nem tudja már a korábbi kategóriákat felhasználni a társadalmi struktúra leírására. Egyrészt releváns új kategóriákat (ÉBER 2007) kell felfedeznie, másrészt el kell fogadnia, hogy az egyre összetettebbé váló társadalmat komplexitásában próbálja megragadni (BOGNÁR 2009).

A NARRATÍV ÉLETÚTINTERJÚ KÉSZÍTÉSÉNEK SZABÁLYAI

Az individuum magáról alkotott konstrukciója akkor lesz önkonstrukció az interjúban, ha az interjúalany szabadon, önállóan, saját gondolatmenetének figyelembevételével tudja elmondani élettörténetét, tehát ha nem zavarjuk kérdésekkel, ha hagyjuk, hogy az élettörténet ott, abban a pillanatban szülessen meg. A narratív interjú készítése közben nem teszünk mást, mint aktív figyelemmel hallgatunk, és követjük az interjúalanyt életvilágának feltárásában, s természetesen közben jegyzetelünk. A jegyzetelés azért is fontos, hogy a főnarratíva után vissza tudjunk térni a ki nem bontott életrajzi pontokra, illetve a teljes narratívát figyelemmel tudjuk kísélni abból a szempontból, hogy hol van ellentmondás, logikai probléma, hol bocsátkozik feltűnően részletes magyarázatokba az interjúalany. Ezenfelül az interjúalany érzelmi állapotát, involváltságát, távolságtartását is jelöljük.

A strukturált interjúval szemben, mikor a kutató többnyire rögzített kérdéshalmazzal felvértezve kezd neki az interjúkészítésnek, és nem hagyja eltérni az interjúalanyt kutatása tárgyától, a narratív interjú technikával az élettörténet egésze ad választ a kutatóban felmerülő kérdésekre.

Az interjúkészítés első fázisában az interjúalany egy tág, a témát mégis kijelölő nyitókérdést kap, mely az élettörténet elbeszélésére vonatkozik, majd a kutató csupán bátorító metakommunikatív jeleket ad, ezzel segítve az interjúalanyt az élettörténet minél részletesebb elmondására. Az interjú első, megszakítás nélküli egysége a fő narratíva. Az interjúzás második szakasza, mikor az interjúkészítő visszautal a fő-narratívában említett azon életrajzi pontokra, amelyek homályban maradtak. Amíg a visszautalás révén előtérbe állított szílat le nem zártuk, nem térhetünk át a következő tisztázatlan pontra. Az interjúzás harmadik szakaszában tehetünk fel olyan kérdéseket, amelyek a kutatás szempontjából relevánsak, illetve az élettörténet egyes, még nem világos elemeire vonatkoznak. Az interjút diktafonnal rögzítjük, majd írott formában pontosan lejegyezzük.

A NARRATÍV INTERJÚ ELEMZÉSÉNEK SZABÁLYAI

A narratív interjú elemzése a hermeneutikai esetrekonstrukción alapul. Ehhez elengedhetetlen az interjú pontos, írott formában történő rögzítése. Az interjú szövegében meg kell jeleníteni az elhallgatást, szóismétlést, hadarást, dadogást, az érzelmi involváltságot stb. Az így lejegyzett szövegek a megélt és az elbeszélt életút komplexumai. E módszer segítségével az interjúból az elbeszélt életút mellett kiemelhető a megélt élettörténet is, ezért az elemzés két fázisra oszlik. Legelső lépésként az interjúból kiemeljük az egyes életrajzi pontokra utaló mondatokat, és azokat nem az interjúalany által említett sorrendben, hanem kronológiai rendbe tesszük. A biográfiai elemzés során az interjú egyes életrajzi történéseihez társadalomtörténeti, történelmi, pszichológiai, aktuálpolitikai tudásunkat latba véve hipotéziseket gyártunk. Minden egyes biográfiai adathoz készítünk hipotéziseket, függetlenül a korábbi hipotézisektől és eseményektől, melyekből láthatjuk, hogy az életút merre is halad. Miután befejeztük a hipotéziskészítést, megvizsgáljuk, melyik életrajzi adathoz melyik feltételezésünk helytálló, és hogy az élettörténetben milyen társadalmi és egyéni erők dolgoznak, milyen az egymást követő életrajzi események rajzolata.

A biográfiai elemzést követi a tematikus mezőelemzés, melynek során a szöveget szekvenciákra osztjuk és alaposan megvizsgálva, típusokba soroljuk. Ezt a tipológiát Gabriele Rosenthal dolgozta ki, majd a Kovács Éva – Vajda Júlia szerzőpáros egészí-

tette ki (KOVÁCS–VAJDA 2002). Ebben az elemzési szakaszban a hangsúly a szövegen van, de ugyancsak figyelmet fordítunk a korábban említett elhallgatásra, hadarásra, dadogásra, szóismétlésre, érzelmi involváltságra stb.

Az interjúalany által megformált nyelvi identitáskonstrukciók mást jelentenek a kérdező és mást az elbeszélő számára, ezért elengedhetetlen, hogy a kutató minél szélesebb társadalomtörténeti, történelmi, pszichológiai ismeretekkel rendelkezzen az elemzéskor (SOLT 1998). Ezek az ismeretek is teszik hitelesebbé a kutatói értelmezést a laikusokénál. A narratív interjúzás jól ismert kutatói, a Kovács Éva és Vajda Júlia szerzőpáros szerint: „A mi értelmezéseink ekként nem Rólatok, hanem a Ti segítségetekkel, de általunk teremtet figurákról és – talán furcsán hangzik – mirőlünk szólnak. Arról, ahogy mi látjuk a világot, ahogy az számunkra megmutatkozik.” (KOVÁCS–VAJDA 2002: 9.)

A NARRATÍV INTERJÚ ÉRVÉNYESSÉGE, REPREZENTATIVITÁSA

A narratív interjú újabb, ismételt elkészítése hozhat más eredményt, mint az előző, hisz az interjúk interakcióban születnek, tehát az interjúalany és a kutató közös termékei. A beavatkozástól való tartózkodásnak elsősorban nem az a célja, hogy a megbízhatósági szintet növeljük, hanem az, hogy hagyjuk az interjúalanyt, hogy kibontakoztassa saját konstrukcióját. Természetesen, ha egy újabb interjú készül ugyanazzal az interjúalanyal, de egy másik kutatóval, más elmesélt történetek kerülhetnek elő, de az élettörténeti rekonstrukcióban vélhetően ugyanazokat a szálakat fogjuk megtalálni. A fentiek mellett az interjúszituáció mássága és az interjúkészítő személyisége miatt megeshet, hogy az újra elkészített interjú más eredmény. Ez azonban nemcsak a kutató, interjúkészítő személyén múlik, hanem az identitáskonstrukciónk struktúráján is. Hisz identitásunk nem véglegesen kialakított merev struktúra, hanem átrendezésre, megújulásra képes, ami életünk során többször is átalakul. A szakirodalom *sorseseeménynek* nevezi (TENGYELI 1998) azokat az eseményeket, eseményegyütteseket, amelyek után élettörténetünk addigi súlypontjai megváltoznak, mások emelkednek ki, a korábbiak jelentőségüket veszítik, és identitásunk átalakul. Mindez azt eredményezi, hogy alapjaiban máshogy tekintünk élettörténetünk értelmére. A *sorseseemény* lehet bármilyen hatás, „amely az önmagunkból való kilépés igényét támasztja velünk szemben” (TENGYELI 1998: 43). Olyan külső és belső történés, amely eddigi életünk átértékelésére, múltunk, jelenünk és jövőnk értelmének megváltoztatására készíttet bennünket.

A fent leírtakból következően létezik egy bizonytalansági tényező az identitást és annak fölfejtését illetően. Ebből azonban nem következik, hogy az identitáskonstrukciókban alapjába véve ne lennének állandó momentumok, illetve ne lennének olyan stabil struktúrák (BOGNÁR 2013a, 2013b), amelyek az élettörténet elbeszélhetőségeinek fő vonalát jelölnék ki. A narratív interjúkon alapuló elemzés ezen bonyolult struktúrák felszínre hozatalára törekszik. Ennek során a motívumok, az ok-okozati összefüggések, társadalmi és pszichés struktúrák körkörös egymásra hatásának olyan bonyolult szövetét teheti elemzés tárgyává, amire a hagyományos kvantitatív módszerek aligha képesek. Ebből adódik az, hogy noha ez a fajta kvalitatív mérés a hagyományos kvantitatív módszerekhez képest alacsonyabb megbízhatósággal rendelkezik, sikeres elemzés esetén igen összetett konstellációk megragadását teszi lehetővé.

Egyes feltételezésekkel ellentétben az ilyen fajta elemzés nem csupán a vizsgált interjúalanyra vonatkozóan szolgál értékes információkkal, vagyis az elemzés nem csupán azon interjúalanyok esetében lehet érvényes, akiknek az élettörténetét a részletes hermeneutikai elemzés megvizsgálta. Kellő számú előzetes vizsgálódás után egy többé-kevésbé homogén szociokulturális csoport számos jellemző cselekvésstratégiái is felszínre hozhatók – a reprezentatív mintákhoz képest – jóval kisebb számú interjúk narratív elemzése révén, ha ezek az életutak e szociokulturális környezet által kijelölt cselekvésstratégiákat jól meg tudják mutatni. Hiszen nem csupán az egyéni identitáskonstrukciók esetében beszélhetünk a valóságértelmezéseket meghatározó stabil struktúrákról, hanem egy szociokulturális csoport esetében is. A hasonlóságokat mutató társadalmi helyzetek és a csoportra jellemző identitáskonstrukciók ugyanis nem végtelen számú, egymástól lényegesen eltérő életutakat jelölnek ki. Ezek a meghatározottságok jellemző módon kisebb számú, sokszor egymással versengő, más esetekben egymással érintkező életutakat és mobilitási csatornákat jelölnek ki. Ezek a tényezők adják meg az alapot arra, hogy a hagyományos kvantitatív megközelítéssel szemben kisebb számú interjúalany élettörténetének feltérképezése alapján az adott szociokulturális csoportra nézve is jellemzőnek tekintsük narratív interjúk vizsgálásaink eredményeit.

ÖSSZEGZÉS

A narratív interjú bevonó társadalomtudományos kutatások azon a nézőponton alapulnak, hogy identitásunkat a megélt élettörténeteinkből tudjuk megalkotni, és magunkat ezen keresztül tudjuk érthetővé tenni. Történeteink nem magukban állóak, hanem egy gondolatmenetre felfűzöttek. Az elbeszélés módja, a történetek sorrendje és tartalma kirajzolja, hogy miként is éljük meg önmagunkat, milyen erők, késztetések állnak cselekedeteink mögött, vagyis végső soron azt, hogy milyen erőkkel és motivációkkal tudunk hatni a társadalomra. Élettörténetünk egyszerre viseli magán a társadalom lenyomatát és az egyén élményvilágát, következésképp remekül használható a társadalom komplexitásának megragadására.

RODALOM

- ASSMANN, Jan (1999): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magas kultúrákban*. Atlantisz, Budapest.
- BECK, Ulrich (1997): Túl renden és osztályon? In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- BINDORFFER Györgyi (2007): Elbeszél történelem. (körkérdés) *Replika* 58. sz. (szeptember) 33.
- BOGNÁR Bulcsu (2009): Miképpen lehetséges szociális rend? A modernitás rendszerelméleti inegrációja. *Replika* 66. sz. 65–91.
- BOGNÁR Bulcsu (2013a): Fluid and Stable Structures in the Organisational Communication of the Modern Society. *KOME* 1. 23–32.
- BOGNÁR Bulcsu (2013b): Luhmann's Functional Subsystems of Modern Society. *Polish Sociological Review* 2. 137–152.
- ÉBER Márk Áron (2007): *Élménytársadalom*. ELTE Társadalomtudományi Kar, Budapest.
- B. ERDŐS Márta – BRETTNER Zsuzsanna – MIHALDINECZ Csaba – KELEMEN Gábor (2006): „Az eltűnt idő nyomában” – a drogfüggőség és a felépülés időperspektívái. *Addiktológia* V/4. 300–318.
- ERŐS Ferenc – EHMANN Bea (1996): Az identitásfejlődés tükröződése az önéletrajzi elbeszélésben. In: Erős F. (szerk.): *Azonosság és különbözőség. Tanulmányok az identitásról és az előítéletről*. Scientica Humana, Budapest. 96–114.
- GERGEN, Kenneth J. – GERGEN, Mary M. (2001): A narratívumok és az én viszonyrendszere. In: László J. – Thomka B. (szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest. 77–121.
- GYÁNI Gábor (2007): Elbeszél történelem. (körkérdés) *Replika* 58. sz. (szeptember) 38.

- LÁSZLÓ János (2001): Narratív pszichológia: új megközelítés a pszichológiában. In: László János – Thomka Béla (szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest. 7–15.
- KOVÁCS Éva (2007): Elbeszélt történelem. (körkérdés) *Replika* 58. sz. (szeptember) 42.
- KOVÁCS Éva – VAJDA Júlia (2002): *Mutatkozások. Zsidó identitástörténetek*. Múlt és Jövő, Budapest.
- LÁSZLÓ János (2001): Narratív pszichológia: új megközelítés a pszichológiában. In: László János – Thomka Béla: *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest. 7–15.
- LÁSZLÓ János (2007): Elbeszélt történelem. (körkérdés) *Replika* 58. sz. (szeptember) 50.
- SOLT OTTILIA (1998): Interjúzni muszáj. In: Solt O.: *Méltóságot mindenkinek. Összegyűjtött írások I.* Beszélő, Budapest. 29–48.
- TENGELYI László (1998): *Élettörténet és sorsesemény*. Atlantisz, Budapest.
- VAJDA Júlia (2007): Elbeszélt történelem. (körkérdés) *Replika* 58. sz. (szeptember) 53.

MÁRIA ĎURKOVSKÁ – ZLATICIA SÁPOSOVÁ

HATALMI VÁLTOZÁSOK – TANNYELVI VÁLTÁSOK. KÖZÉPISKOLÁK, KASSA 1920–1938

A tanulmány Kassa középfokú oktatási intézményeit követi nyomon a Csehszlovák állam megalakulásától az első bécsi döntésig. Felvázolja az csehszlovák oktatáspolitikai első lépéseit, kezdeti gondjait: a magyar nyelvű oktatás visszaszorítását (megszüntetését), a fellépő pedagógushiányt – a cseh oktatók megjelenését és a radikális változások révén kialakult tankönyvhiányt is. Nem foglalkozik ugyanakkor az oktatási intézmények fejlődését befolyásoló politikai eseményekkel, az egyes iskolák történetével és külön a magyar nyelvű oktatás problémakörével sem. Elsődleges célja: képet alkotni Kassa középiskoláinak számáról és az adott oktatási intézmények fenntartóinak változásairól. Nem utolsósorban a munka áttekintést ad a városkép szempontjából fontos épületek jellegéről, arculatáról. Az áttekintés figyelemmel követi, hogy a hatalmi változások után a középiskolák épületei milyen célt szolgáltak, megmaradtak-e az oktatás szolgálatában. A melléklet térképei pedig az iskolák térbeli elhelyezkedését mutatják be a 20. század első felében zajló hatalomváltozások időszakában. A munka vázlat, mely egyes közéleti személyek, történészek munkáiból kiemelt részletek segítségével igyekszik az oktatásban zajló meghatározó változásokról rövid, de kifejező képet adni. Az áttekintést szolgálják a táblázatokba foglalt adatok is: az iskolák számáról, fenntartóiról, tanulók, diákok létszámáról és egyes esetekben az anyanyelvi megoszlásukról is.

„Az oktatás meghatározó szerepet játszik a politikai rendszerek stabilitásának fenntartásában, egy-egy politikai rendszer társadalmi elfogadottságának, azaz legitimitásának a megteremtésében. Ez egyformán igaz a demokratikus, plurális rendszerekre és az autokratikus, monolitikus rendszerekre.”

(HALÁSZ 2000)

Az állam a 20. század folyamán jelentős teret vívott ki magának az oktatásügyben, egyben lehetőséget is biztosított annak szabályozására. Szabályozta az oktatási rendszer működését, törvényeket hozott, megszabta az iskolafokok egymáshoz való viszonyát, és megteremtette a folyamatos állami ellenőrzés lehetőségét és intézményeit (GAZSÓ 2016). Oktatáspolitikáját az igényeinek megfelelően formálta.

Az iskolák egyben a hatalom terei is lettek és a 20. század változó politikai viszonyait jól reprezentálták. Az államhatalmi változások a közoktatás igazgatását és intézményrendszerét is céljaiknak megfelelően alakították át – egyes iskolák tevékenységét megszüntették, esetleg átszervezték vagy újakat hoztak létre, megváltoztatták az oktatás nyelvét, pedagógusok sokaságát bocsátották el állásukból, teljes tanári karokat oszlattak fel stb. Kassa középiskolainak a 20. századi története is jól tükrözi a hatalmi törekvéseket, melyek nem voltak tekintettel a helyi lakosság igényeire.

Az utóbbi években több fiatal szlovák történész kutatási témájaként szolgált Kassa oktatási intézményeinek a története, főként a 20. századra koncentrálnak (BOJKOVÁ 2013; ĎURKOVSKÁ–HREHOR 2014; BOJKOVÁ–WOLFOVÁ–ĎURKOVSKÁ 2014; ĎURKOVSKÁ–SÁPOSOVÁ 2014; HREHOR 2013; KOPČANYIOVÁ 2012). Az 1918 előtti időszakról Mihóková Mária 1981-ben kiadott munkája áll rendelkezésre (MIHÓKOVÁ 1981). Az említett monográfia nemcsak Kassa középiskoláinak történetét ismer-teti 1848-tól 1918-ig, hanem a diákok számának alakulásáról, anyanyelvi, vallási és szociális összetételéről is közöl adatsorokat. Kassa első világháború előtti oktatás-történetével Michal Potemra is foglalkozott, tematikus monográfiájának középpont-jában Kassa népiskolai oktatása áll 1848-tól 1918-ig (POTEMRA 1981). Gyakrabban találkozunk a kassai iskolák említésével magyar történészek írásaiban, melyek a magyar nyelvű oktatás kérdéskörére fókuszálnak egy adott történelmi korszakban (pl. a dualizmus korában, az első csehszlovák állam keretében vagy a második világháború utáni időszakban, POPÉLY 1993). A város oktatástörténetének a feldolgozásá-

val azonban továbbra is adósa a szlovák regionális történetírás. Ezért áttekintésünk elsődleges célja a szakemberek figyelmének felkeltése az e témakörben rejlő kutatási lehetőségek iránt.

A csehszlovák állam megalakulása után Szlovákia területén elsődleges feladatok közé tartozott a szlovák nemzeti oktatás kiépítése. A dualista Magyarországon szlovák nyelvű képzés szinte nem létezett, csak egyes felekezetek népiskolái nyújtottak lehetőséget anyanyelvi oktatásra. A felekezeti iskolák többségének az állapota alkalmatlan volt oktatásra – düledező, romos épületek, hiányos felszereltséggel, rosszul fizetett nem egyszer szakképzetlen oktatókkal és nem egy esetben százfős osztálylétszámmal (VESZTRÓCZY 2013). A három szlovák tannyelvi gimnázium bezárásával a 19. század 70-es éveitől pedig megszűnt a szlovák nyelvű középiskolai oktatás.¹ Csicsay iskolatörténetében ezt olvashatjuk: *„Az első szlovák nyelvű gimnázium az 1850-es évek elején kezdte meg működését Besztercebányán, ám tevékenységében jóval fölülmúlta az 1862-ben megnyílt nagy-rőcei evangélikus főgimnázium, amelyet a turócszentmártoni 26 evangélikus algimnázium követett. A znióváráljai szlovák katolikus gimnáziumról pedig tudjuk, hogy az 1860-as évek végén már 30 tanára és 1900 diákja volt. Benne folyt legintenzívebben a szlovák hazafias nevelés.”* (CSICSAY 2002: 26.)

Az első világháború után az ún. konszolidációs folyamat időszakában Szlovákia katonai és polgári pacifikálását, az állam működésének a biztosítását 1918. december 7-től a prágai kormányzat az általa kinevezett közigazgatási hatóságra, Szlovákia Teljhatalmú Minisztériumára (Ministerstvo s plnou mocou pre správu Slovenska) bízta Vavro Šrobárral az élén. A minisztérium 14 ügyosztállyal működött, melyek Szlovákia politikai, gazdasági és kulturális életének egyes területeit irányították. Az új államhatalom Pozsonyba helyezte az Iskolaügyi és Népművelési Minisztérium Referátusát (INMR: Referát Ministerstva školstva a národnej osvety – Csehszlovák Törvénytár 64/1918 sz. törvénye), mely kezdetben Szlovákiai Teljhatalmú Minisztériumként, később a prágai Iskolaügyi és Népművelési Minisztérium részeként működött (GABZDILOVÁ 2014). A pozsonyi iskolaügyi referátus mindenek felett állt, tevékenysége megfellebbezhetetlen volt, határozatai, döntései ellen csak a prágai Legfelsőbb Közigazgatási Bírósághoz lehetett panaszt benyújtani (POPÉLY 1993). A referátus élére Anton Štefáneket nevez-

¹ A három szlovák gimnázium: Nagyrőcén (Velká Revúca) a Szlovák Evangélikus Gimnázium (Slovenský Evanjelický Gymnázium, 1862; Turócszentmártonban (Turčiansky Sv. Martin), Gymnasium Sv. Martinske, 1867; és Znióvárálján (Kláštor pod Znievom), 1869. A gimnáziumokat pánszlávizmussal vádolták meg, majd 1874-75-ben bezárták azokat.

ték ki (DOBIAŠOVÁ 2006). Az INMR feladata lett a szlovák oktatásügy megszervezése, az oktatásügy „magyartalanítása”, a szlovák falvak magyar tanítási nyelvű iskoláinak a felszámolása², a szlovák oktatási nyelv bevezetése, az írástudatlanság fokozatos felszámolása (KÁZMEROVÁ 2004),³ a pedagógusok szociális helyzetének a megoldása stb. Az átmeneti kormány 1918. november 6-án a szlovák falvak magyar iskoláinak a tevékenységét végleg megszüntette.

A prágai Iskolaügyi és Népművelési Minisztérium (INM) meghagyta a háromszintű oktatási rendszert, mely állt: (1) alapfokú képzésből: népiskolák – gyerekgondozókkal, a későbbi óvodák elődjei, népiskolák és polgári iskolák, a népiskolák egyik típusát képezték a speciális iskolák (2) középfokú képzésből: gimnáziumok és szakiskolák, a közös állam keretében szintén az elsődleges feladok körébe tartozott Szlovákia középfokú oktatásának a kiépítése; (3) felsőfokú képzésből: az oktatási rendszer legmagasabb fokán a főiskolák és egyetemek álltak.

A két országrész „örökölt” oktatási rendszerének az eltérései is nehezítették a közös oktatásügy kialakítását. Pl. Csehországban a kötelező iskolalátogatás nyolc évig tartott, míg Szlovákiában csak hatig. A népiskolákra, illetve falusi elemi iskolákra épülő polgári iskolák Csehországban három, Szlovákiában pedig négy évfolyammal kapcsolódtak.

A középfokú oktatási intézmények közötti eltérések megszüntetése is időigényes feladatot rótt az iskolaügyi minisztériumra, pl. a két országrész gimnáziumi tananyagának összehangolása, a szakközépiskolák és (inas) tanonciskolák közötti különbségek megszüntetése, melyek főleg a cseh, morva területek és Szlovákia eltérő gazdasági fejlettségéből adódtak. Továbbá a középfokú művészeti oktatás megszervezése is a minisztériumra hárult, mivel a dualizmus időszakában a jelenlegi Szlovákia területén egyáltalán nem folyt ilyen jellegű képzés. Az 1919/1920-as tanév folyamán Kassa középiskolái is a csehszlovák állam igazgatása alá kerültek. A kassai középiskolák átvételét Ján Šimečekre,⁴ a kassai Állami Felső Kereskedelmi Iskola volt professzorára bízták (BENIAČ 1928).

² Közvetlenül a csehszlovák állam kikiáltása után Szlovákia területén 3298 magyar falusi iskola, 140 szlovák, 7 német és 186 nyelvileg vegyes tannyelvű iskola működött.

³ Az 1910-es népszámlálás adatai alapján az analfabetizmus pl. Árvában 67,9, Trencsén megyében 62,1, Szepességben 69,9, Sáros megyében 58,6 és Zemplénben 61,1%-os volt.

⁴ A csehszlovák hatalomátvétel előtt még Gara Jánosnak hívták.

A MAGYAR OKTATÁS HELYZETE

A csehszlovák hatóságok a hatalomátvétel után rögtön megkezdték a magyar nyelvű oktatás felszámolását. Az 1919/1920-as tanévben nemcsak Magyarország egyik leglátogatottabb iskoláját, a kassai Premontrei Főgimnáziumot zárták be a csehszlovák hatóságok, hanem mindkét római katolikus tanítóképzőt is. A következő pár évben nem indult magyar tanítóképzés, amit azzal indokoltak, hogy a szomszédos város Eperjesen van tanítóképzés. 1921-ben végül sikerült elérni, hogy Kassán is induljon képző, de ez nem bizonyult hosszú életűnek (KOPČANYIOVÁ 2012).

Csehszlovákia megalakulása után a közép- és szakiskolák oktatási nyelve a szlovák lett. Egyes iskolákon az iskolaügyi minisztérium engedélyezte *párhuzamos* magyar osztályok (tagozatok) működését. Kassán magyar nyelvű oktatás a Csehszlovák Állami Ipari Iskola, a Csehszlovák Állami Reálgimnázium és a Csehszlovák Állami Főreáliskola párhuzamos osztályaiban folyt.

A kassai középiskolák magyar tagozatainak osztály- és diákéletrésztét az alábbi táblázat mutatja

Forrás: Prágai *Magyar Hírlap*, 1927. 6/123. (május 29.)

Iskolai év	Osztályok száma	Tanulók száma
1921/22	11	544
1922/23	14	587
1923/24	13	642
1924/25	13	614
1925/26	13	560

A tanítóképző mellett a gimnázium volt a másik sarkalatos kérdés. Az 1926/1927-es tanév végén egyre több javaslat született a kassai magyar nyelvű gimnázium létrehozása érdekében. 1927. szeptember elsején a magyar tagozatok (párhuzamos osztályok) önállósodtak, illetve elszakadtak a kassai Csehszlovák Állami Reálgimnáziumtól, majd megalakult a kassai Állami Magyar Reálgimnázium.

„...A világháború szörnyű következményei a kassai gimnáziumot sem kímélték meg. Az országszerte híres, vallás-erkölcsi alapon, lelkes hazafias szellemben működő iskolát a csehszlovák állam első pillanattól rossz szemmel nézte és 1919. évi szept. 11-

én a premontrei rendtől erőszakkal elvette, állami reálgimnáziummá alakította át és romboló kultúrpolitikája egyik bástyájává tette. Ebben az intézetben nyert elhelyezést »magyar tagozat« alakjában, a csehszlovák állami magyar tanítási nyelvű reálgimnázium is. Ezt 1926-ban önállósították és a szomszédos, volt elemi iskolába helyezték el...»⁵

Az oktatási intézmény élére Ludovít Ivaškot nevezték ki. A gimnáziumot a Kovács utca 30. számú épületben (a volt elemi iskola épületében) helyezték el, mely egyáltalán nem felelt meg erre a célra. A gimnáziumot már az első években több mint 500 gimnazista látogatta, kétszer annyi, mint amennyi kisdiákot tanítottak az épületben az előző években (*Prágai Magyar Hírlap* 1930. szept. 17.). A tantermekben a kisdiákok számára méretezett padokat nem cserélték ki. Tizenhat osztályban tanultak a magyar gimnazisták, akiknek a száma minden iskolaévben emelkedett (*Prágai Magyar Hírlap* 1937. dec. 11.)

A csehszlovák hatalomátvétel után nemcsak az oktatási rendszer szerkezetében, az iskolák számában, elnevezésében történtek változások, hanem az egyes tantárgyak tananyagában, a tanulmány idejének a hosszában is. A szakiskolákon a tanulmányi idő három évről négyre hosszabbodott, bár ennek a szükségessége már 1918 előtt is felvetődött, de az első világháború a változtatás érdekében tett lépéseket megakadályozta. A gimnáziumokban a tanulmány idejét nyolc évben határozták meg. A csehszlovák hatalomátvétel első éveiben több iskola diákhány miatt nem tudott minden osztályt megnyitni (pl. a kassai Csehszlovák Leány Reform-Reálgimnáziumban az 1918/1919-es iskolai évben nem oktattak a VI. és VII. osztályokban). Az 1919/1920-as tanévben a kassai középiskolás diákok száma nemcsak az első ízben megnyitott szlovák nyelvű osztályokban volt alacsony, hanem az összes többi szlovák osztályban is összehasonlítva az engedélyezett magyar tannyelvű tagozatokkal (párhuzamos osztályokkal). A szlovák tanítási nyelv a diákok hiányos nyelvismerete miatt egyes iskolákban feszültséget okozott. Alojz Kulhánek, a Csehszlovák Állami Leány Reform Reálgimnázium igazgatója szerint ezek a problémák a magyar diákok szlovák nyelv iránti előítéleteiből fakadtak: „A magyar diákság először a tanárok szemébe nevetett, amikor szlovákul kezdtek el beszélni az osztályokban ... Megnyíltak a szlovák közép- és szakiskolák. A kassaiak szabotálták őket. Nem szabad adni egyet-

⁵ A Kassai Magyar Királyi Állami (Premontrei) Gimnázium évkönyve az 1938/39. iskolai évről. Készítette Dr. Buczkó Emil, premontrei kanonok, igazgató. 10. o.

len fiút sem leányt a cseh iskolákba – hangzott el az összejöveteleiken. Magyar gimnáziumba írtatták őket és a szlovák közép és szakiskolák majdnem üresen maradtak. Az igazgatók a környező községek iskoláiba jártak győzködni, hogy összeszedjenek megfelelő számú diákságot vagy Nyugat–Szlovákiából vettek fel diákokat.” (BENIAČ 1928: 149.)

A CSEH PEDAGÓGUSOK

Az 1919/1920-as tanévet nemcsak az új oktatási rendszer kiépítésének a megszervezése, a közép fokú és szakoktatás rendszerének az átszervezése határozta meg, hanem a tanári karokban végrehajtott változtatások is jellemezték. A „régí” tanári karok nem folytathatták oktatói tevékenységüket több oknál fogva. Első indokot az iskolarendszer csehszlovák igazgatás alá vonása és ezzel összefüggésben a tanítási nyelv megváltoztatása szolgálta – a magyar tanítási nyelv helyére a szlovák nyelv került, melyet az oktatók többsége nem beszélt, ezért munkahelyük elhagyására kötelezték őket. A pedagógusok többségének magyarságtudata szintén meghatározó tényezőként szerepelt. Többen közülük 1918 után egyéni meggyőződésre hivatkozva visszautasították az eskütételt.⁶ Sokan pedig azt feltételezték, hogy a új csehszlovák állam hosszú távon életképtelen lesz, és minden visszakerül a régi kerékvágásba.

A tömeges felmondásokkal a hatóságok újabb gondot okoztak (maguknak), mégpedig szakképzett pedagógus hiányt, ugyanis Szlovákiának nem volt annyi képzett oktatója, hogy pótolni tudta volna az elbocsátottakat (KOPČANYIOVÁ 2012: 69). A kialakult helyzet megoldására több terv is született. Két elképzelés állt egymással szemben:

⁶ A magyarok számára előírt cseh nyelvű eskü szövege és annak magyar fordítása: „Přísahám a slibuji na svou čest a svědomí, že Československé republice budu vždy věren a její vláde poslušen, že budu veškery státní zákoný zachovávatí, své úřední povinnosti dle platných zákonů a nařízení vykonávatí pilně, svědomíte a nestranně, úředního tajemství neprozradím a ve všem svém jednaní jen prospěchu státu a záujmu služby budu dbátí.” *Sbírka zákonu a nařízení státu československého vydané dne 2 září 1919 ročník 1919.* p. 109. Online: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1919/101-1919.pdf> (Utolsó megtekintés 2017. szeptember 12.) – „Esküszöm és a becsületemre s lelkiismeretemre fogadom, hogy a csehszlovák köztársasághoz mindig hű maradok, és a kormányhoz engedelmes leszek, hogy az állam összes törvényeit betartom, összes hivatali kötelességeimet az érvényes törvények és rendeletek szerint szorgalmasan, lelkiismeretesen és páratlanul betöltöm, hivatali titkokat el nem árulok, és az összes cselekedeteimben csak az állam javát és szolgálat érdekét fogom szem előtt tartani.” PÁLESCH Ervin (szerk.): *Csehszlovák Törvények és Rendeletek Tára.* Eperjes, 1921. p. 74.

a pedagógusok oktatói tevékenységének engedélyezése szlovák nyelvvizsgálóhoz kötve (egy éven belül) vagy segítségkérés a cseh féltől. Vavro Šrobárnak, Szlovákia teljhatalmú miniszterének és Anton Štefánek, oktatásért felelős referensnek köszönhetően a második tervet részesítették előnyben, mivel a magyar és az elmagyarosított tanítókat megbízhatatlannak tartották.

A betöltetlen pedagógus állásokat a szlovák iskolákban, miként a társadalmi élet egyéb területén is – pl. a gazdaságban, államigazgatásban – a Csehszlovák Törvénytar 605/1919. sz. törvénye értelmében fokozatosan cseh és morvaországi területekről érkező munkaerők foglalták el (KÁZMEROVÁ 2004: 417).

A cseh tanárok aránya a köztársaság első éveiben a szlovákiai középiskolákban oktató tanároknak a háromnegyedét, a következő időszakban pedig több mint a felét tették ki. Mindez jelentősen hozzájárult a szlovák középiskolai oktatás kiépítéséhez, miképp a hiányzó szlovák intelligencia gyarapodásához is. A cseh tanárok egy részét hivatalosan utasították, de sokan önként jelentkeztek szlovákiai szolgálatra, részben a szlovákok megsegítése céljából, részben könnyebb érvényesülést remélve. Többségüknek viszont nem volt elképzelése arról, hogy milyen viszonyok várnak rájuk Szlovákiában, *a Morva folyó másik oldalán*. Szlovákiában a középiskolai tanárok életkörülményei jóval rosszabbak voltak, mint Csehországban. Ez leginkább az élelmiszerek árában és a lakhatás minőségében mutatkozott meg (MATULA 1998).

A cseh és morva pedagógusok alkalmazása a kassai iskolákban időlegesen megoldotta a szlovák tanerőhiányt, de jelenlétük további konfliktusokat okozott, melyeket a két világháború közötti időszakban nem sikerült rendezni. A szlovák és cseh oktatók bérének eltérése, szerződéses viszony az állandó kinevezés helyett, a szlovák tanítók és igazgatók gyakori áthelyezése és cseh tanítókkal való helyettesítése a helyi lakosok körében is ellenszenvet váltott ki. Az elégedetlenség nemcsak a szlovák pedagógustársadalom diszkriminációjának érzéséből fakadt, hanem az oktatási folyamat stagnálásából is, ugyanis a tanárcserék negatívan hatottak a diákok teljesítményére.

Az ellenszenvet a cseh pedagógusok iránt tovább szította többségük hiányos (elégtelen) szlovák nyelvismerete is, annak ellenére, hogy oktatói tevékenységüket szlovák nyelvvizsgálóhoz kötötték, melynek letételére egy évet kaptak, de ezt az utasítást gyakran figyelmen kívül hagyták. Így történt, hogy több cseh tanár hi-

ányos szlovák nyelvtudással, cseh nyelven, illetve a cseh és szlovák „*keverék, ún. „csehszlovák”* nyelven oktatta a kassai diákokat. A feszültséget tovább fokozta a cseh nyelv oktatásának kötelezővé tétele a középiskolák alsóbb osztályaiban.

A TANKÖNYVHIÁNY

A szlovák nyelv elsajátítását a szlovák nyelvű tankönyvek hiánya is nehezítette, így az első években az iskolák cseh tankönyvek használatára szorultak. Az iskolaügyi minisztérium 22367/1919. sz. rendelete alapján nem oktathattak azokból a tankönyvekből, melyeket nem a Csehszlovák Köztársaságban adtak ki. Ennek ellenére egy rövid átmeneti időszakra engedélyezték a „*régi*” (magyar) tankönyvek használatát főleg a természettudományi tantárgyak és az idegen nyelvek oktatásához, de ezt is csak abban az esetben, ha a tankönyv szövege nem veszélyeztette az új állam ideológiáját. Fő feladattá a szlovák nyelv, olvasás, földrajz és történelem tanításához szükséges tankönyv biztosítása vált, mivel ezeknek a tantárgyaknak a keretében kapott hangsúlyt a csehszlovák nemzeti öntudat megerősítése (BOJKOVÁ 2012).

A magyar tanítási nyelvű osztályokban még nagyobb gondot okozott a tankönyvek hiánya. A pótlásra ajánlott cseh nyelvűek a magyar ajkú diákok számára érthetetlenek voltak. A kassai Csehszlovák Állami Reálgimnázium egyik tagozata sem rendelkezett használható tankönyvekkel (sem a szlovák, sem a magyar nyelvű). Kiútként a szlovák osztályok pedagógusai cseh tankönyvekkel pótolták a hiányt, de ez is az oktatási minisztérium engedélyéhez volt kötve.⁷ A magyar tanítási nyelvű osztályokban nem lehetett a hiányzó tankönyveket cseh nyelvűekkel pótolni, ezért az oktatók kényszermegoldásként a tananyag diktálásához folyamodtak, de egyben határozottan tiltakoztak is ellene „*tananyagot diktálni olyan osztályokban, ahol a diákság osztálylétszáma túl magas, lehetetlen*”.⁸ A helyzetet a magyar osztályokban tovább rontotta, hogy egyes tanárok nem beszéltek a magyar nyelvet. Pl. a diákok rajz órán rossz tanulmányi eredményt (elégtelent kaptak) értek el, mert a tanár németül magyarázta

⁷ ŠA KE, f. ČSRGK, š. 1, Kniha 1 – Zápisnica z porady profesorského zboru. (Állami Levéltár, Kassa, Gyűjtemény ČSRGK, Karton 1, Könyv 1 – Jegyzőkönyv a tanári kar értekezletéről.)

⁸ Uo.

a tananyagot, és csak kevesen értették meg.⁹ Az 1920-as évek közepére a Szlovákia oktatásügyében zajló problémákat sikerült stabilizálni. Az iskolák képesek lettek közvetíteni az állam oktatáspolitikáját, és a pedagógusok oktatói, nevelői munkája jelentősen hozzájárult Szlovákia kulturális fejlődéséhez az első Csehszlovák Köztársaság keretében.

UTÓHANG 1938

A csehszlovák oktatási rendszer fejlődését a város visszacsatolása szakította meg 1938–1945 között.¹⁰ A bécsi döntés után a magyar hatóságok is gyors és következetes változtatásokat hajtottak végre az oktatásügyben. Az iskolákat a visszacsatolt területeken igyekeztek minél gyorsabban a magyar oktatási rendszerhez igazítani.¹¹ „... A városi katonai parancsnokság az intézet vezetésével Ferencz Ferencet, a helybeli magyar reálgimnázium tanárát bízta meg és a tanári karból csak hatot bocsátott fogadalom letételére. Ennek következtében tanárhiány állott be és november 23-án ideiglenesen be kellett szüntetni a tanítást. Dr. Sziklai Ferenc, ideigl. tanfelügyelő közbenjárására ismét 4 tanár és az igazgató letették a fogadalmat. A fogadalmat nem tett tanárok eltávoztak Szlovákiába. Egy heti szünetelés után a tanítás újra megindult, Ferencz Ferenc tanár ellenőrzése alatt, aki a magyar reálgimnáziumban tanított, az igazgatói teendőket a régi igazgató látta el... Tanárhiány miatt naponta csak 3-4 órában folyt a tanítás és célja csupán az volt, hogy a tanulók foglalkoztatva legyenek és ne széledjenek széjjel, a számuk azonban így is 410-re apadt...”¹²

⁹ ŠA KE, f. ČSRGK, š. 1, Kniha 1 – Zápisnice o poradách profesorského zboru 1919 – 1931. Zápisnica zo zasadnutia učiteľského zboru 17. decembra 1919. (Állami Levéltár, Kassa, Gyűjtemény ČSRGK, Karton 1, Könyv 1. Jegyzőkönyvek a tanári karok értekezleteiről 1919–1931. Jegyzőkönyv a tanári kar üléséről.)

¹⁰ A cseh tanárok többsége elhagyta Kassát, több iskolából magukkal vitték az oktatáshoz szükséges berendezéseket, taneszközöket.

¹¹ 1939-ben a gimnáziumok száma Kassán az előző évekhez képest nem változott. Továbbra is négy gimnáziumban tanítottak megváltozott tanítási nyelvvél. A premontrei gimnáziumban újból a magyar lett az oktatás nyelve. Magyarul folyt a tanítás továbbá a Magyar Királyi Állami Leány Reálgimnáziumban és az Orsolya Rendi Leány Gimnázium párhuzamos osztályaiban. Szlovák nyelvű oktatás az előbb említett Orsolya rendi gimnáziumban és a Magyar Királyi Állami Szlovák Tannyelvű Gimnáziumban folyt.

¹² A Kassai M. Kir. Állami Szlovák Tanítási Nyelvű Gimnázium (a IV–VIII. oszt. reálgimnázium) I. évkönyve az 1938–39. iskolai évről. Közzétette: Dr. Hutlasz János igazgató. p. 10–11.

IRODALOM

- BENIAČ, Ján (1928): Stredné školy v Košiciach a ich rozvoj v prvom desaťročí našej samostatnosti.
In: *Jubilejný almanach mesta Košíc*. Výbor pre oslavy desiateho výročia ČSR, Košice. 145–152.
- BOJKOVÁ Alžbeta (2012): Primárne problémy transformácie stredných a odborných škôl na Slovensku poroku 1918 s dôrazom na školstvo v Košiciach. *Človek a spoločnosť* 15/2.
Online: <http://www.saske.sk/cas/zoznam-rocnikov/2012/2/5976/> (Utolsó megtekintés: 2017. október 15.)
- BOJKOVÁ, Alžbeta (2013): Československé štátne reálne gymnázium v Košiciach – najväčšie gymnázium v prvej ČSR. In: *Historické medzníky vo vývoji Košíc v 20. storočí*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Košice.
- BOJKOVÁ, Alžbeta – WOLFOVÁ, Eva – ĎURKOVSKÁ, Mária (2014): Školstvo v Košiciach v rokoch 1918–1953 [Education in Košice in years 1918–1953]. In: *Štruktúry a fragmenty historického vývoja Košíc*. Filozofická fakulta UPJŠ, Košice. 152–198.
- CSICSAY Alajos (2002): *Iskolatörténet*. Liliium Aurum, Dunaszerdahely.
- ĎOBIAŠOVÁ, Zuzana (2006): K počiatkom budovania slovenského národného školstva v prvom desaťročí ČSR. In: *Historické rozhľady* III. 119–120. Online: <http://rozhlady.webnode.sk/produkt/y/iii-2006/> (Utolsó megtekintés: 2017. november 12.)
- ĎURKOVSKÁ, Mária – HREHOR, Henrich (2014): *Stredné školy na Slovensku v rokoch 1918–1948. Dokumenty* [High schools in Slovakia in 1918–1948. Documents]. Spoločenskovedný ústav SAV, Košice.
- ĎURKOVSKÁ, Mária – SÁPOSOVÁ, Zlatica (2014): Stredné školy a školský systém v Košiciach v období rokov 1938–1944 = Secondary schools and school system in Kosice during 1938–1944. In: *Disputationes Scientifcae* roč. 14/ 4. 63–87.
- GABZDILOVÁ, Soňa (2014): *Školský systém na Slovensku v medzivojnovnej Československej republike (1918–1938)*. Online: https://www.upjs.sk/public/media/5596/Skolsky_system_na_Slovensku_Gabzdilova.pdf (Utolsó megtekintés: 2017. október 12.)
- GAZSÓ Ferenc (2016): *Társadalmi átalakulás és oktatási rendszer*. Online: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tarsadalmi-atalakulas-es-oktatasi-rendszer> (Utolsó megtekintés: 2017. szeptember 14.)
- HALÁSZ Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- HREHOR, Henrich (2013): Šafárikovo československé štátne reálne gymnázium v Prešove v rokoch 1919–1939. *Človek a spoločnosť* 16/3. 38–52.
- KÁZMEROVÁ, Ľubica (2004): K vývinu štruktúry školstva na Slovensku v rokoch 1918–1938. In: Zemko, M., Bystrický, V. (szerk.): *Slovensko v Československu (1918–1939)*. Veda, Bratislava. 417–444.
- KOPČÁNYIOVÁ, Milada (2012): Košické stredné a odborné školstvo dva roky po prevrate (1918–1920). *Historica Carpatica* 43. 65–77.

- MATULA, Pavol (1998): Existenčné podmienky českých a slovenských stredoškolských profesorov na Slovensku v rokoch 1918–1938. *Človek a spoločnosť* 1/3.
Online: <http://www.saske.sk/cas/archiv/3-98/studia2.html> (Utolsó megtekintés: 2017. szeptember 22.)
- MIHÓKOVÁ, Mária (1981): Stredné školstvo v Košiciach v rokoch 1848–1918. Štátna vedecká knižnica, Košice.
- POPÉLY, Gyula (1993): A felvidéki magyar oktatásügy helyzete 1918–1945. *Kalligram* II/12. 103-115.
Online: <http://www.kalligram.eu/Kalligram/Archivum/1993/II.-evf.-1993.-december/Afelvideki-magyar-oktatasuegy-helyzete-1918-1945> (Utolsó megtekintés: 2017. szeptember 25.)
- POTEMRA, Michal (1981): Ludové školstvo v Košiciach v rokoch 1848–1918: tematická bibliografia. I–II. Štátna vedecká knižnica, Košice.
- VESZTRÓCZY, Zsolt (2013): Nemzetiségi kérdés, autonómia, oktatáspolitikai. *Történelemtanítás*. online történelemdidaktikai folyóirat. Online: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/12/vesztroczy-zsolt-nemzetisegi-kerdes-autonomia-oktataspolitika-04-03-11/> (Utolsó megtekintés: 2017. november 21.)

Források

- Arslexicon. Online: <http://www.arslexicon.sk/?registre&objekt=park-angelinum-9> (Utolsó megtekintés: 2018. november 18.)
- Gyűjtemény ČSRGK, Karton 1, Könyv 1. Jegyzőkönyvek a tanári karok értekezleteiről 1919–1931.
Jegyzőkönyv a tanári kar üléséről.
- Kassa közoktatási és közművelődési intézményei. *Statisztikai Szemle* 1939. 5. sz. 590–591.
- Nagy diákok kis padokban. *Prágai Magyar Hírlap* 1937. 16/282. (december 11.)
- Sbírka zákonu a nařízení štátu československého vydané dne 2 září 1919, ročník 1919.
(A csehszlovák állam törvény- és rendeletgyűjteménye, megjelent 1919. szeptember 2. évfolyam: 1919.)
- ŠA KE, f. ČSRGK, š. 1, Kniha 1 – Zápisnica z porady profesorského zboru. Állami Levéltár,
Kassa, Gyűjtemény ČSRGK, Karton 1, Könyv 1 – Jegyzőkönyv a tanári kar értekezletéről.
- ŠA KE, f. ČSRGK, 3. 1, Kniha 1 – Zápisnice o poradách profesorského zboru 1919–1931.
Zápisnica zo zasadnutia učiteľského zboru 17. decembra 1919. Állami Levéltár, Kassa.
Vallásérkölcsei nevelést, katolikus tanerőket és több iskolaépületet követel a kassai katolikus közvélemény. *Prágai Magyar Hírlap* 1930. 9/212. (szeptember 17.)
- Výročná správa Štátnej priemyselnej školy v Košiciach za školský rok 1937/1938.
(A kassai Állami Ipari Iskola 1937/1938-as tanév jelentése.)

MELLÉKLET

1. táblázat: Kassa közép fokú oktatási intézményei a dualizmus utolsó békés éveiben az 1910-es összeírások adatainak alapján¹

Az oktatási intézmény(ek)	Gimnáziumok	Reáliskolák	Felsőbb leányiskolák
fenntartója	Felekezeti (katolikus)	Állami	Állami
száma	1	1	1
diákjainak száma	479	314	367
ebből magyar anyanyelvű	448	293	366
tanárainak száma	17 + 3	18 + 7	18 + 8


2. táblázat: Áttekintés Kassa középiskoláiról „a kiemelt” oktatási években²

1918/1919	1919/1920	1938/1939
 <p>Kovács utca 28. (Kováčska ulica 28) 1903–1907 között épült kétemeletes, eklektikus stílusú épület. Répászky Gyula és Jakab Árpád építkezési vállalatai építették. Tervezte: Baumgarten Sándor</p>		
KASSAI PRE-MONTREI FŐGIMNÁZIUM tannyelve: magyar	ČESKOSLOVENSKE ŠTÁTNE REÁLNE GYMNAZIUM – CSEHSZLOVÁK ÁLLAMI REÁLGIMNÁZIUM tannyelve: szlovák + magyar tagozat	KASSAI MAGYAR KIRÁLYI PREMONTREI GIMNÁZIUM tannyelve: magyar 1939/1940-es tanévtől neve: II. RÁKÓCZY FERENC GIMNÁZIUM

¹ <http://digitalia.lib.pte.hu/books/magyar-statisztikai-evkonyv/htm/1911/htm/344.htm> (Utolsó megtekintés: 2017. október 11.)

²A táblázat egy része Kopčányiová tanulmányának az adatai alapján készült (KOPČANYIOVÁ 2012: 69). További információk: BENIAČ 1928: 145–152.

1918/1919	1919/1920	1938/1939
<div data-bbox="463 272 932 624" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="521 653 876 681" style="text-align: center;">Kovács utca 30. (Kováčská ulica 30)</p> <p data-bbox="252 702 1145 763">A MAGYAR TANÍTÁSI NYELVŰ ÁLLAMI REÁLGIMNÁZIUMOT a Kovács utcai elemi iskolában helyezték el a Csehszlovák Állami Reálgimnázium szomszédos épületében</p>		
<div data-bbox="463 811 813 1323" data-label="Text"> <p data-bbox="467 811 809 1030">1927 ŠTÁTNE REÁLNE GYMNÁZIUM S VYUČOVACÍM JAZYKOM MAĎARSKÝM – MAGYAR TANÍTÁSI NYELVŰ ÁLLAMI REÁLGIMNÁZIUM tannyelve: magyar</p> <p data-bbox="467 1068 803 1096">1931-ben elnevezése megváltozott:</p> <p data-bbox="467 1134 784 1287">ŠTÁTNE MAĎARSKÉ REÁLNE GYMNÁZIUM ÁLLAMI MAGYAR REÁLGIMNÁZIUM tannyelve: magyar</p> </div>		

1918/1919	1919/1920	1938/1939
 <p data-bbox="498 601 784 628">Posta utca 9. (Poštová ulica 9)</p> <p data-bbox="465 630 818 656">Eklektikus stílus jegyeit viselő épület.</p> <p data-bbox="266 662 1022 719">1876-ban a városi tanács határozata alapján építették át iskolának a volt sörgyár épületét.³</p>		
<p data-bbox="243 748 440 830">MAGYAR ÁLLAMI FŐREÁLIKOLA</p> <p data-bbox="243 906 395 963">tanítás nyelve: magyar</p>	<p data-bbox="462 748 770 805">ČESKOSLOVENSKÁ ŠTÁTNA VYŠŠIA REÁLKA</p> <p data-bbox="462 833 749 881">–</p> <p data-bbox="462 833 749 881">CSEHSZLOVÁK ÁLLAMI FŐREÁLIKOLA</p> <p data-bbox="462 944 720 991">tanítás nyelve: szlovák + magyar tagozat</p>	<p data-bbox="803 748 1032 858">KASSAI MAGYAR KIRÁLYI ÁLLAMI SZLOVÁK TANÍTÁSI NYELVŰ GIMNÁZIUM –</p> <p data-bbox="803 877 1029 1011">UHORSKÉ KRAĽOVSKÉ ŠTÁTNE GYMNAZIUM S VYUCOVACOU REČOU SLOVENSKOU</p> <p data-bbox="803 1030 998 1058">tannyelve: szlovák</p>
 <p data-bbox="481 1492 803 1519">Srobár utca 1. (Šrobárova ulica 1)</p> <p data-bbox="427 1525 857 1551">1892–1894 között épült szecessziós stílusban.</p> <p data-bbox="454 1557 830 1584">Pártos Gyula budapesti építész tervezte</p> <p data-bbox="626 1601 655 1620">—></p>		

³ A 17. századtól 1863-ig főzték a sört a gyár épületében, 1876-ig már csak árusították.

1918/1919	1919/1920	1938/1939
MAGYAR ÁLLAMI FELSŐBB- LE-ÁNYISKOLA tanítás nyelve: magyar	ČESKOSLOVENSKÉ REFORMNÉ REÁLNE GYMNÁZIUM – CSEHZLOVÁK REFORM REÁLGIMNÁZIUM 1919–1928 tanítás nyelve: szlovák	KASSAI MAGYAR KIRÁLYI ÁLLAMI LE-ÁNYGYMNÁZIUM 1938–1944 tannyelve: magyar és szlovák Az épületben kapott helyet:
	ŠTÁTNE DIEVČENSKÉ REFORMNÉ REÁLNE GYMNÁZIUM – ÁLLAMI LEÁNY RFORM-REÁLGIMNÁZIUM 1929–1938 tanítás nyelve: szlovák	A KASSAI MAGYAR KIRÁLYI ÁLLAMI HUNFALVY JÁNOS GIMNÁZIUM 1939-ben nyitotta meg kapuit a miskolci Hunfalvy Gimnázium Kassára helyezésével. (Átmenetileg a gimnázium számára a volt Rumánov kollégium épületét jelölték ki.) tannyelve: magyar



Komenský utca 2. (Komenského ulica 2)



1872-ben indult meg az oktatás a háromméves felső gépészeti ipari tanonciskolában. Az iskola jelenlegi épülete azon a telken áll, melyet maga az iskola vett 1876-ban műhelyek építésének céljából.



Forrás: <http://www.priemyslovka.sk/store/image/budova.jpg>

1885-ben az iskola régi, oktatásra korszerűtlen épületét lebontották. 1879 májusában megkezdődött az új épület építése, és az oktatás már az év novemberében folytatódott. 1889 és 1901 között az iskola épületét tovább bővítették, átalakították. Ekkor nyerte el a jelenlegi formáját

1918/1919	1919/1920	1938/1939
	ČESKOSLOVENSKÁ ŠTÁTNA PRIEMYSELNÁ ŠKOLA – CSEHSZLOVÁK ÁLLAMI IPARI ISKOLA tannyelve: szlovák + magyar nyelvű tagozatok	KASSAI MAGYAR KIRÁLYI ÁLLAMI FELSŐIPARI ISKOLA tannyelve: magyar
	RÁDOVÉ ČESKOSLOVENSKÉ REÁLNE GYMNÁZIUM RÁDU PREMONŠTRÁTOV – KASSAI CSEHSZLOVÁK PREMONTREI RENDI REÁLGIMNÁZIUM Fő utca 71. (Hlavná 71) Megj. kép nélkül. 1935–1938 tannyelve: szlovák	

1918/1919	1919/1920	1938/1939
 <p data-bbox="467 506 884 601">Zbrojníčná utca 3. (Zbrojníčná ulica 3) 1936–1937-ben épült funkcionalista épület, Rudolf Brebta cseh építész tervei alapján</p>		
<p data-bbox="489 620 811 841">RÁDOVÉ ČESKOSLOVENSKÉ DIEVČENSKÉ REÁLNE GYM- NÁZIUM KONGREGÁCIE SESTIER DOMINIKÁNOV – CSEHSZLOVÁK DOMINIKÁ- NUS RENDI LEÁNY REÁL- GIMNÁZIUM</p> <p data-bbox="489 868 763 944">1936–1938 között működött tannyelve: szlovák</p>		
 <p data-bbox="607 1237 782 1264">Park Angelinum 9</p> <p data-bbox="279 1271 1072 1328">Eklektikus – szecessziós épület. 1905-ben a város középkori központján kívül épült oktatási céllal Forgách István terve alapján⁴</p>		
<p data-bbox="489 1382 811 1519">RÁDOVÉ ČESKOSLOVENSKÉ DIEVČENSKÉ REÁLNE GYMNÁZIUM sv. URŠULE – SZENT ORSOLYA RENDI LEÁNY REÁLGIMNÁZIUM</p> <p data-bbox="489 1546 693 1612">1936-ban alapították tannyelve: szlovák</p> <p data-bbox="846 1382 1072 1477">KASSAI MAGYAR RÓMAI KATOLIKUS ORSOLYA RENDI LEÁNYGIMNÁZIUM</p> <p data-bbox="846 1500 1051 1546">tannyelve: magyar és szlovák</p>		

⁴ Park Angelinum 9. Dievčenská hospodárska škola a internát rádu uršulínok. In Arslexicon. Online: <http://www.arslexicon.sk/?registre&objekt=park-angelinum-9> (Utolsó megtekintés: 2018. november 18.)

3. táblázat: A diákok számának alakulása 1918 és 1938 között
a kassai Csehszlovák Állami Ipari Iskola egyes tagozatain, tanfolyamain⁵

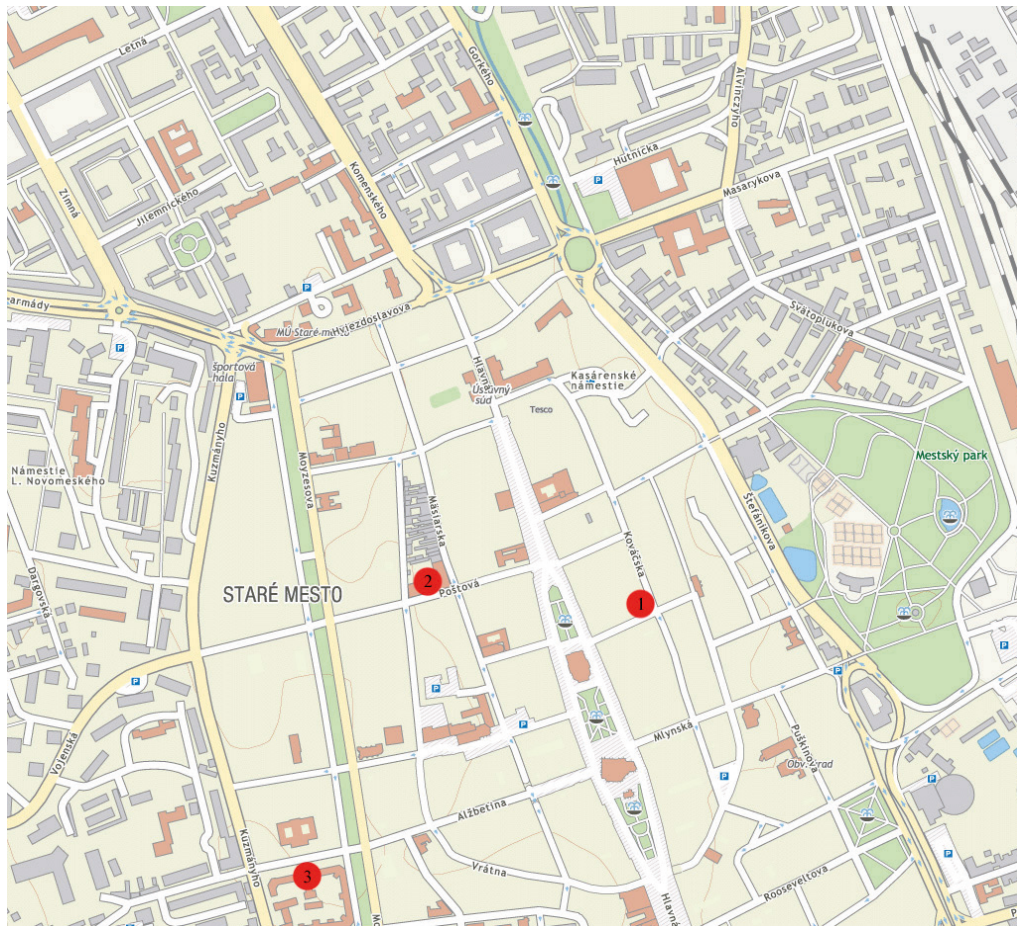
Tanítási év	Tagozatok, tanfolyamok								Összesen
	Felső ipari iskola szlovák tagozat	Felső ipari iskola magyar tagozat	Mesterképzés szlovák nyelvű	Tanonc (inas) képzés, szlovák nyelvű	Esti tanfolyamok, szlovák nyelvű	Esti tanfolyamok, magyar nyelvű	Gépközi vezetői tanfolyam, szlovák	Gépközi vezetői tanfolyam, magyar nyelvű	
1918/19	-	261	-	-	-	131	-	-	392
1919/20	39	218	-	-	31	-	-	-	288
1920/21	82	160	-	-	60	111	-	-	413
1921/22	107	133	-	-	38	49	-	-	327
1922/23	136	146	-	-	29	63	-	-	374
1923/24	127	150	-	-	51	101	-	-	429
1924/25	139	145	-	20	71	85	-	-	460
1925/26	138	140	-	41	43	68	-	-	430
1926/27	138	138	-	58	-	-	-	-	334
1927/28	129	135	-	53	52	96	59	20	544
1928/29	133	116	-	53	87	56	81	-	526
1929/30	136	111	-	58	73	-	70	65	513
1930/31	150	115	-	57	62	13	73	43	513
1931/32	157	89	15	57	21	17	83	21	460
1932/33	155	82	36	58	25	-	46	20	422
1933/34	151	69	44	49	83	-	21	11	428
1934/35	144	75	40	53	66	-	30	10	418
1935/36	147	73	35	51	55	-	33	-	394
1936/37	144	90	41	61	50	-	24	-	410
1937/38	182	103	54	79	65	-	36	-	519
Összesen	2534	2549	265	748	962	790	556	190	8594

⁵ Výročná správa Štátnej priemyselnej školy v Košiciach za školský rok 1937/1938. p. 12. (A kassai Állami Ipari Iskola 1937/1938-as tanév jelentése.)

4. táblázat: Gimnáziumok, Kassa (1939)⁶

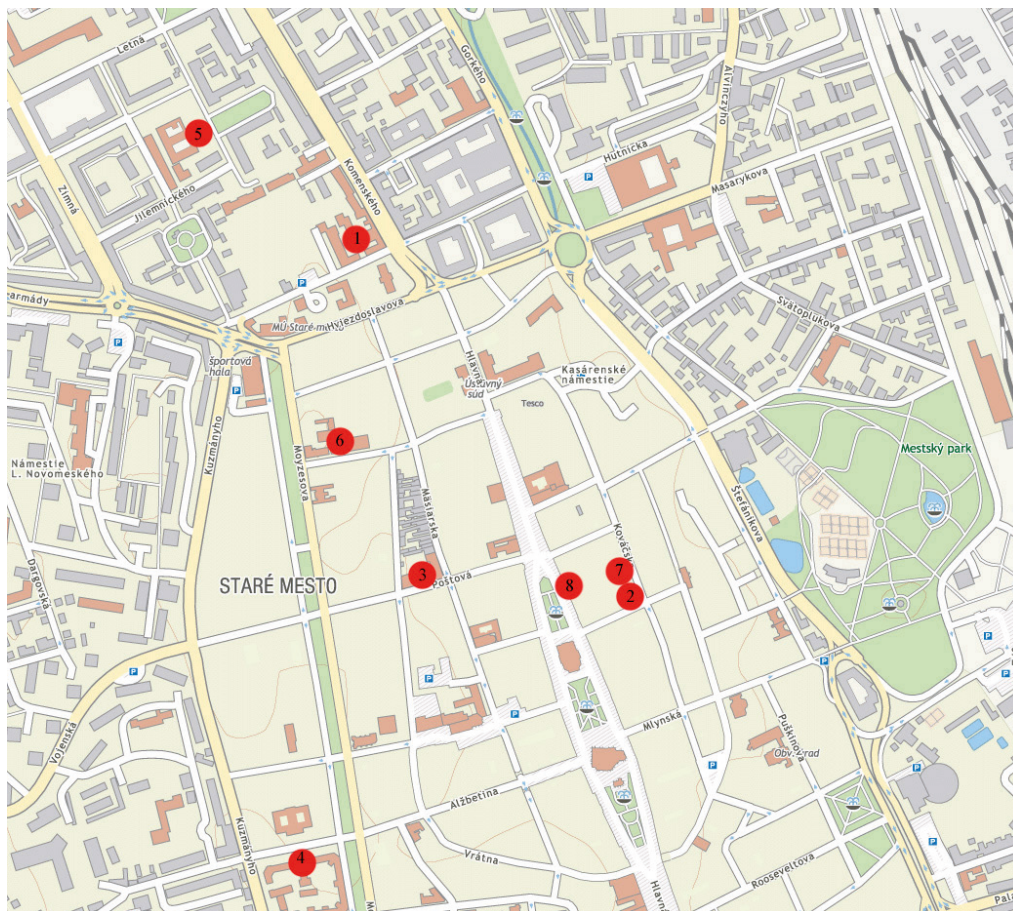
Oktatási intézmény	Tanítás nyelve				Diákok anyanyelvi megoszlása				
	magyar	szlovák	német	magyar és szlovák szlovák	magyar	német	szlovák	ruszin	egyéb
KASSAI PREMONTREI RENDI GIMNÁZIUM, ÚN. II. RÁKÓCZI FERENC GIMNÁZIUM									
	1				824	25	24	-	-
MAGYAR KIRÁLYI ÁLLAMI SZLOVÁK TANNYELVŰ GIMNÁZIUM									
		1			40	8	289	3	-
MAGYAR KIRÁLYI ÁLLAMI LEÁNY REÁLGIMNÁZIUM									
				1	547	7	138	4	2
MAGYAR KIRÁLYI ÁLLAMI HUNFALVY JÁNOS GIMNÁZIUM									
ORSOLYA RENDI LEÁNY GIMNÁZIUM									
	1				81	2	7	-	1
	2	1		1	1492	42	458	7	3
Összesen				4			2002		

⁶ Forrás: *Statistikai Szemle* 1939. 5. sz. 590–591.



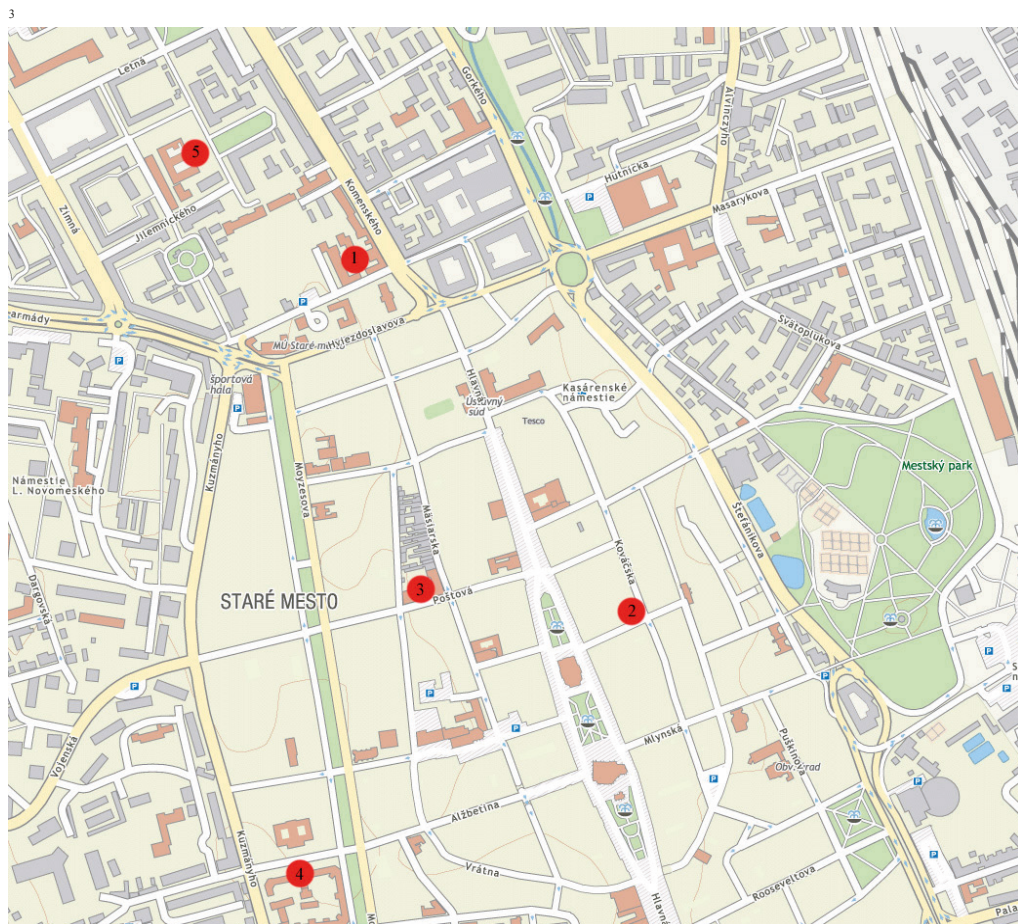
1. térkép: Kassa középiskoláinak elhelyezkedése az 1919/1920-as oktatási évig

Jelmagyarázat: **1.** Hlavné gymnázium premonštrátov, Kovácska ulica 28. – **2.** Uhorská štátna vyššia reálka, Poštová ulica 9 / KASSAI ÁLLAMI FŐREÁLISKOLA, Posta utca 9. – **3.** Uhorská štátna vyššia dievčenská škola, Srobárova ulica 1 / MAGYAR ÁLLAMI FELSZŐBB-LEÁNYISKOLA, Srobár utca 1.



2. térkép: A középiskolák elhelyezkedése
Kassa, 1920–1930

Jelmagyarázat: 1. Československá štátna priemyselná škola, Komenského ulica / CSEHSZLOVÁK ÁLLAMI IPARI ISKOLA, Komenský utca – 2. Československé štátne reálne gymnázium, Kováčska ulica 28 / CSEHSZLOVÁK ÁLLAMI REÁLGIMNÁZIUM, Kovács utca 28.– 3. Československá štátna vyššia reálka, Poštová ulica 9 / CSEHSZLOVÁK ÁLLAMI FŐREÁLISKOLA, Posta utca 9. – 4. Československé reformné reálne gymnázium, od r. 1929 Štátne dievčenské reálne gymnázium, Šrobárova ulica 1 / CSEHSZLOVÁK REFORM REÁLGIMNÁZIUM, 1929-től ÁLLAMI LEÁNY REFORM-REÁLGIMNÁZIUM, Srobár utca 1. – 5. Rádové československé dievčenské reálne gymnázium sv. Uršule, Park Angelinum 9 / SZENT OR-SOLYA RENDI LEÁNY REÁLGIMNÁZIUM, Park Angelinum 9. – 6. Rádové československé dievčenské reálne gymnázium kongregácie sestier dominikánok, Zbrojničná ulica 3 / CSEHSZLOVÁK DOMINIKÁNUS RENDI LEÁNY REÁLGIMNÁZIUM, Zbrojničná utca 3. – 7. Štátne reálne gymnázium s vyučovacím jazykom maďarským (v roku 1931 bol názov školy zmenený na Štátne maďarské reálne gymnázium), Kováčska ulica 30 / 1927-től MAGYAR TANNYELVŰ ÁLLAMI REÁLGIMNÁZIUM, 1931-ben megváltoztatták az iskola nevet: ÁLLAMI MAGYAR REÁLGIMNÁZIUM, Kovács utca 30. – 8. RÁDOVÉ ČESKOSLOVENSKE REÁLNE GYMNÁZIUM RÁDU PREMONŠTRÁTOV – Kassai Csehszlovák Premontrei Rendi Reálgyminázium, Hlavná 71.



3. térkép: Kassa, 1938–1944

Jelmagyarázat: 1. Maďarská kráľovská štátna vyššia priemyselná škola, Komenského ulica 2 / KASSAI MAGYAR KIRÁLYI ÁLLAMI FELSŐPARIISKOLA, Komenský utca 2. – 2. Maďarské kráľovské premonštrátske gymnázium v Košiciach, od šk. roku 1939/40 sa volalo Gymnázium Františka II. Rákoczyho, Kováčska ulica 28 / KASSAI MAGYAR KIRÁLYI PREMONTREI GIMNÁZIUM, 1939/1940-es tanévtől neve: II. RÁKÓCZY FERENC GIMNÁZIUM, Kovács utca 28. – 3. Uhorské kráľovské gymnázium s vyučovacou rečou slovenskou, Poštová ulica 9 / KASSAI MAGYAR KIRÁLYI ÁLLAMI SZLOVÁK TANÍTÁSI NYELVŰ GIMNÁZIUM, Posta utca 9. – 4. Maďarské kráľovské štátne dievčenské gymnázium, v tej istej budove sídlilo aj A KASSAI MAGYAR KIRÁLYI ÁLLAMI HUNFALVY JÁNOS GIMNÁZIUM, Šrobárova ulica 1 / KASSAI MAGYAR KIRÁLYI ÁLLAMI LEÁNYGIMNÁZIUM, az épületben kapott helyet A KASSAI MAGYAR KIRÁLYI ÁLLAMI HUNFALVY JÁNOS GIMNÁZIUM, Srobár utca 1. – 5. Rímskokatolícke dievčenské gymnázium rádu uršulínok, Park Angelinum 9 / KASSAI MAGYAR RÓMAI KATOLIKUS ORSOLYA RENDI LEÁNYGIMNÁZIUM, Park Angelinum 9.

KOVÁCS ANGÉLA

ÉRTELEMKÖZPONTÚ ESETKEZELÉS VIKTOR E. FRANKL MUNKÁSSÁGA ALAPJÁN

Tanulmányomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy a Viktor E. Frankl (1905–1997) által kidolgozott logoterápia és egzisztenciaanalízis elmélete és gyakorlati eszköztára mennyiben kompatibilis az egyéni esetkezelés módszerével. Céloom továbbá a logoterápia meglehetősen elvont filozófiai fogalmakkal operáló nyelvezetét konkrét fogalomkinccsel és gyakorlati tartalommal megjeleníteni a szociális segítőhivatal követői számára. Az alábbiakban a következő állítások alátámasztására töreksem:

1. A logoterápia legfontosabb módszerei is megfeleltethetők a szociális munka megoldásközpontú, pragmatikus megközelítésének, módszertani elköteleződésének
2. A logoterápia szemlélete és fontosabb módszerei beépíthetők az egyéni esetkezelés folyamatába: fontos kiegészítő értelmező keretet és szakmai cselekvési stratégiát kínálnak az esetkezelésben.

Tanulmányomban a szociális munka kifejezést Pfaffenberg konvergenciaelmélete után olyan átfogó kifejezésként alkalmazom, amely egyszerre magában foglalja a klasszikus szociálpedagógiai és szociális munka felfogásokat, illetve azokat az újító továbbfejlesztéseket is, amelyek nem sorolhatóak egyértelműen egyik vagy másik hagyományos területhez sem (SÁRKÁNY 2011).

ÉRTELEMKÖZPONTÚ HUMANISZTIKUS PSZICHOTERÁPIA ÉS SZOCIÁLIS MUNKA

A logoterápia és egzisztenciaanalízis módszertanát a szociális munkában a Magyarországon született David Guttmann alkalmazta először, aki a szociális munkával és a logoterápiával kapcsolatos szakmai karrierjét Izraelben érte el.¹ Az amerikai szociális munkások kézikönyve (*Sozial Workers Desk Reference*) egyik fejezetében Guttmann a logoterápiát mint a szociális munka területén alkalmazott munkamódszert mutatja be.

A módszertan szociális munka keretein belüli alkalmazhatóságát számos elméleti és szakmai érv is alátámasztja, sőt olykor kifejezetten indokolja. Ezek: motiváció, emberkép és értékfelfogás.

Motiváció: Frankl szerint az ember alapvető humánspecifikus motivációja, a saját jobb-létének előmozdítására irányuló „értelem akarása”. A szociális munkában az ebben a folyamatban megakadt kliensek kérnek segítséget, vagy „kényszerülnek” segítségre.

A logoterápia elsődleges célkitűzése, az értelem megelégedésre irányuló szakmai segítségnyújtás. A módszer megfelel a szociális munka etikai kódexében foglaltaknak és a szociális munka professziójának, hiszen segíti az egyén aktivizálását saját életkihívásainak megválaszolásában, ezzel a jóllét irányába terelve.

Frankl munkamódszerei ugyan a pszichológia számára készültek, de mindvégig azazal a frankli szándékolással, miszerint „olyan kutatási irányzat (de nem iskola!), amely két dimenzióban nyitott: kész együttműködni más irányzatokkal, s ugyancsak készen áll saját evolúciójára” (FRANKL 2005: 214). Tehát a frankli „engedély” adott.

Emberkép: A szociális szakma több tudományterületen átívelő „transzdiszciplináris” tudomány (SÁRKÁNY 2011: 29). A határterületén álló tudományok – olykor tudományterületen belül is – eltérő emberképet képviselnek. (Lásd pl. bölcsészettudomány.) Frankl emberképe mentes a különböző tudományterületek leegyszerűsítésétől (redukciónizmus), hiszen az embert egészlegességében, testi-lelki-szellemi mivoltában érti. A szociális segítőmunka során fontos ugyan figyelembe venni a kliens bio-fizio-pszichológiai adottságait, de mentesnek kell lenni a „csak ezekben a síkokban” való gondolkodástól egyrészt a szakmai kompetenciahatár átlépésének vétsége, másrészt az ember egyediségéből fakadó erőforrások számbavételének elmulasztása miatt.

¹ Az életrajzi adatokhoz, és a munkássághoz lásd a *Többlet* folyóirat különszámában megjelent „Be strong and courageous” – „Légy erős és bátor” c. interjút (*Többlet* különszám 2016).

Értékközpontúság: A szociális munka és az értékek kapcsolata számos szerzót megihletett. LOEWENBERG és DOLGOFF (1988), illetve SZABÓ (1993) egyaránt megfogalmazzák, hogy talán egyetlen szakma sincs, amely olyan szoros kapcsolatban lenne az érték problematikájával, és annyi erőfeszítést tett volna az értékek és etika vonatkozásában, mint a szociális munka. A szociális munka a közösség, humanitás, szolidaritás, társadalmi igazságosság értékei alapján tájékozódik (SÁRKÁNY 2014). A felsorolt értékek túlságosan általánosak, Frankl értékelmélete azonban olyan konkrét érték kategóriákat tartalmaz, amelyek könnyen integrálhatóak a hétköznapiok életeseményeibe, segítik a kliens és a szakember értékelismerését.

A LOGOTERÁPIA ÉS EGZISZTENCIAANALÍZIS MÓDSZERTANA

Tanulmányomban a Frankl által megfogalmazott, úgynevezett klasszikus logoterápiás munkamódszerek mellett (*paradox intenció, dereflexió, beállítódási moduláció, szókratészi párbeszéd*) egyéb módszertani továbbfejlesztéseket is bemutatok, így: Elisabeth Lukás *értelemkereső tréningjét, szeretetretorikáját*, valamint Sárkány Péter újító kezdeményezését, az *értékközpontú egzisztenciaanalízis módszertanát*.

KLASSZIKUS LOGOTERÁPIÁS MÓDSZEREK

Dereflexió: a módszer során az *öntranszcendencia* képessége kerül alkalmazásra, amikor a személy figyelme saját magáról másvalakire vagy másvalamire irányul. A folyamatban az aktív figyelem más irányba való irányítása a hangsúlyos (FRANKL 2010).

Paradox intenció: a szorongás tárgyát, és a szorongás félelmeit törekszik kioltani, paradox módon: a félelem kioltásának érdekében a kliens a rettegett dolgot kívánja ön maga számára. A technika során, a szorongás tárgya, az egyik legemberibb tulajdonság és képesség formájában humorral kerül megfogalmazásra, kifogva ezzel a szelet a félelem vitorlájából (FRANKL 2015).

Beállítódás moduláció: legfontosabb célja, hogy a szenvedő személy értelmét, figyelmét arra irányítsa, hogy sorsa valójában milyen jól is megy, s tulajdonképpen nincs sem-

mi oka arra, hogy aggodalmaskodjon. Cél egy valódi hozzáállás, beállítódás létrehozása, ahhoz a pozitív eseményekkel teli élethez, amelyet a szenvedő ember nem lát.

Szókratészi párbeszéd: Viktor E. Frankl a szókratészi párbeszédet a pszichoterápiás tevékenység alapmódszerének tekinti: pszichoterápiás szereposztásában terapeuta és kliens között kérdező-felelő dialógusként a nyelv közegében zajlik (SÁRKÁNY 2016). A logoterápia szakirodalma a tragikus triással (szenvedés, bűn, halál) kapcsolatos esetknél javasolja a szókratészi párbeszédet, amikor a terapeuta a megváltoztathatatlan élethelyzetekhez való beállítódás modulációját kívánja elérni. A beszélgetés irányítójának célja, hogy a szenvedő ember képes legyen a saját megváltoztathatatlan élethelyzetének alakítására, azaz aktív és cselekvő kapcsolatba kerüljön élethelyzetének beállítódási értékeivel.

A tragikus triásra épülő felfogás eltér a szókratészi párbeszéd mai pszichoterápiás módszerétől, amely megkülönbözteti a *magyarázó*, *normatív* és *funkcionális* párbeszédet (STAVEMANN 2007).

Frankl az értékalapú döntéshelyzetekben alkalmazott módszert nem szókratészi párbeszédnek, hanem a közös nevező egzisztenciaanalitikai technikájának hívja (FRANKL 2015).

A technika alkalmazását akkor javasolja, amikor a kliens a kínálkozó lehetőségek között nem tud választani. A párbeszéd célja, hogy a kliens a kiválasztott alternatívákból adódó lehetséges következményeket játékosan, de a szembesítés mentén rendszerezze. A szembesítő elemzés során a kliens számára körvonalazódnak a végső döntés meghozatalához szükséges értékek. A rangsorolásában a szakember támogató segítsége esetenként szükséges lehet (FRANKL 2015).

A logoterápia és egzisztenciaanalízis kontextusában megvalósuló szókratészi párbeszéd határozottan értelemközpontú párbeszédként írható le, segítséget nyújt az egyén felelősségteljes döntésében és konkrét értelemmegvalósításában (SÁRKÁNY 2016), közvetetten hozzájárul a kliens etikai önismeretéhez és személyiségfejlesztéséhez.

A szókratészi módszer (eredetileg a filozófia és etika oktatására kidolgozott csoportmódszer) az egyéni tanácsadás keretein túl a logoterápiás csoportmunkában is jól érvényesíthető, lehetővé teszi a logoterápiában fontos értékek (szabadság, felelősség, szeretet stb.) egyéni jelentésének (szemantikájának) feltérképezését, és a saját élményen, de a csoportkonszenzuson alapuló értékmeghatározásokat (SÁRKÁNY 2016).

A SZERETET RETORIKÁJA ÉS AZ ÉRTELEMKERESŐ TRÉNING (LUKAS)

Elisabeth Lukas (1942, Bécs–) Frankl tanítványaként, a logoterápia sokak által „nehezen emészthető”-ként számon tartott nyelvezetét „az utca egyszerű embere”² (FRANKL 2002: 81) számára letisztult formában közvetíti, ugyanakkor hű marad mesteréhez.

Az általa megalkotott technikák közül a szociális munka területén jól alkalmazható két módszer: a *szerepet retorikája* és az értelemkereső tréning.

A szerepet retorikája

Módszerének beszélgetésstílus-elemei a terápiás ülések keretein túl számos krízissel terhelt kapcsolatban (házastársi, munkatársi, etnikai) is alkalmazhatóak.

A négy beszélgetésstílus-elem:

- a személyt felértékelni,
- a tisztánlátáshoz hozzájárulni,
- alternatívákkal játszani,
- az értelmet kipuhatolni.

Lukas mindvégig hangsúlyozza, hogy az egyes stílusok nem választhatóak el élesen egymástól, azok átjárják egymást (LUKAS 2011).

A személy felértékelése. A rogersi „értékelésmentes” nézetekkel vitát nyitva, Lukas a segítőt a „nem értékelés” álláspontjából a *felértékelés* nézőpontjába invitálja. A logoterápia minden egyénben két nézőpont érvényesítésére törekszik, a jó oldal „itt és most” dimenziója, illetve a jövőre vonatkozó, potenciális kiteljesedési lehetőség, melyet az egyénben benne rejlő, de még / már szunnyadó erőforrások alapoznak meg (LUKAS 2011). A logoterápiás beszélgetések során minden ebbe az irányba mutató lehetőség megragadása javasolt. Elengedhetetlen kellék: a fordított bizalmi légkör, mely során a segítők kliens irányába mutató bizalma a mérvadó!

Hozzájárulni a tisztánlátáshoz. – Segíts, hogy megérthesselek! A szociális munka esetkezelésének fontos feladata a kliens borúlátásának megváltoztatása, a tisztánlátáshoz való hozzásegítés. A segítőbeszélgetésekben az empatizáló jelenlét mellett fontos az a se-

² Frankl több tanulmányában is használja ezt a kifejezést.

gító által felkínált, a kliens belső ellentmondásaira irányuló szellemi tartalom (tanács), amellyel a kliens vitába szállhat (LUKAS 2011). (Pl.: Az édesanya azért nem kérdezi meg a tanítónőt a gyermeke előmenetelével kapcsolatban, mert a múltkor is olyan félmondatokban válaszolt. / Mi a szülő valódi célja? Aggódik gyermekéért, és az előrelépést megsegítve információt, tanácsot szeretne kérni, vagy a flegmasággal vádolt tanítónő oltárán inkább „feláldozza” gyermekét?)

Alternatívákkal játszani. Lukas szerint alternatívák a szabad és nagykorú, felelősségük tudatában lévő felnőttek előtt nyílnak. Amikor az alternatívák még rejtve vannak, a szakembernek tudatos „talajművelést” kell kezdeményeznie. Erre a segítő által beindított szókratészi párbeszéd lehet alkalmas, pl. a következő indító kérdéssel: „– Mi lenne ha... El tudná képzelni, hogy...?” Az így született „mesterséges” alternatívák segítik elő az egyéni alternatívák kibontakozását (LUKAS 2011).

Az értelmet kipuhatolni. Lukas a következő példán keresztül szemléltet: egy édesanya – ágyban fekvő beteg – felnőtt fiát maximálisan kiszolgálja. A segítő dicséri az édesanya áldozatkészségét, de arra is rákérdez, hogy mi az oka feltétel nélküli áldozathozatalának? Az édesanya válasza: a fia iránt érzett sajnálata. A segítő ezután konfrontálja az édesanyát: Az áldozathozatal fia előmenetelét vagy kiszolgáltottságát célozza? Az édesanya felvállalva a legértelmesebb, ám számára legkevésbé sem fájdalommentes alternatívát: felhagyott fia értelmetlen kiszolgálásával (LUKAS 2011).

Az értelemkereső tréning

Az értelemkereső tréning közvetlen hasznossága a mindennapok életfeladataiban és dilemmáiban jelentkezik. A tréning kérdései (LUKAS 2011: 169–71):

– „*Mi az én problémám?*” Konkrét cél, probléma, élethelyzet megfogalmaztatása, a problémamentes területek határvonalainak körvonalazódása érdekében.

– „*Hol van az én szabad terem?*” Vagyis milyen lehetőségek állnak rendelkezésre a szabad cselekvési mozgástérrel kapcsolatban.

– „*Milyen választási lehetőségeim vannak?*” A potenciális alternatívák felsorakoztatása során, a humor és kreativitás eszközeinek segítségével, lehetőség születik a kliens kivezetésére a megszokottság fogságából.

– „Ezek egyike a legértelmesebb?” A lelkiismeret szerv segítségével a felvázolt alternatívák közül az egyetlen, legértelmesebb-értelemlehetőséghez segítjük hozzá a klienst. A választásnál nem a legélvezetesebb értelem élvez prioritást, ellenben az elképzelhető következmények számbavétele annál inkább!

– „Ezt meg akarom valósítani!” A tréning befejező lépését magának a kliensnek kell megtennie. Ez a végső felelősségvállalás szakasza. Érdemes az előkészítő kérdésekre elegendő időt szánni, hiszen ha a kliens önmaga előtt hitelesen jut el a saját erejéből és ötletkészletéből fakadó, legértelmesebb értelemlehetőséghez, vajon mi oka lehetne ellenállni annak?

ÉRTELEMKÖZPONTÚ EGZISZTENCIAANALÍZIS

Sárkány az értelemközpontú egzisztenciaanalízis során abból a frankli megállapításból indul ki, mely szerint az ember az értelem felismerésének és megvalósításának kiemelt jelentőséget tulajdonít (SÁRKÁNY 2015), ezért a módszertan a szociális segítőmunka szempontjából egy olyan elővizsgálati szakaszként tekinthető, amely meghatározza, megalapozza a bevetésre kerülő konkrét (logoterápiás) gyakorlati módszerek szükségességét vagy azoknak konkrét típusát.

Módszertani lépései: (A harmadik pontban szereplő lépés minden esetben az első két lépés összességéként értelmezendő: 1.+2.=3.)

- I. Az élethelyzet elemzése
 1. A segítő attitűd érvényesítése
 2. Az egyéni szemantika feltérképezése
 3. Az élethelyzet meghatározása

- II. Az egzisztenciálék feltárása
 1. A szellemiség dimenziója
 2. A szabadság dimenziója
 3. A felelősség dimenziója

III. Értelem-értelmezés

1. Értelemkeresés
2. Értelemtalálás
3. Értelemmegvalósítás

I. Az élethelyzet elemzése

1. *A segítő attitűd érvényesítése:* a segítő szakember előítéletektől mentes de nem értékesleges! elfogadó magatartásával hozzásegíti a klienst élethelyzetének megfogalmazásához. (A segítő beszélgetések első szakasza: a kliens feltétel nélküli elfogadása.) A szociális szakember megfogalmazott élethelyzetet hiteles önértelmezésként, kiindulópontként tekinti.

2. *A kliens szemantikájának feltérképezése:* a segítő szakember a kliens beszámolóját, az általa használt szavak és mondatok jelentéstartalmának tükrében vizsgálja, illetve: a kliens hogyan értelmezi egyéni élethelyzetét.

3. *Az élethelyzet meghatározása:* a segítőbeszélgetések során az élethelyzetek, problémák elsődleges forrása a kliens egyes szám első személyű beszámolója. A segítő szakember a kliens által delegált, jelenre vonatkozó problémát, élethelyzetet, lelkiállapotot veszi alapul. (Kivételt képez ez alól az azonnali beavatkozást igénylő élethelyzet, pl. bántalmazás.)

II. Az egzisztenciálék feltárása

A segítő szakember a kliens által vázolt élethelyzetet a frankli erőforrások tükrében elemzi, prioritási sorrendben az adott élethelyzetre legjellemzőbb egzisztenciálétól kiindulva.

1. *A szellemiség dimenziója:* elemzése elsődleges információval szolgál a kliens kapcsolatairól. Személyes és tárgyi erőforrások.

2. *A szabadság dimenziója:* a kliens és környezete közötti viszony, a pozitív (valamire irányuló) szabadság, illetve a negatív (valamitől való) szabadság megélésének lehetőségeiről.

3. A *felelősség dimenziója*: a kliens aktuális felelősségvállalási hajlandóságának megnyilvánulása, a ki előtt (lelkiismeret, Isten) és miért (konkrét élethelyzetek, életfeladatok) vállalt felelősség kérdéskörére koncentrálna. Az elemzéshez a szókratészi párbeszéd nyújt segítséget. A kliens életében a jövőre irányultság élvez elsőbbséget, hiszen a szociális segítőmunkának nem feladata a múltbéli traumák feldolgozása! Ugyanakkor a múltban meghozott, szabadságra és felelősségre alapozott döntések mindvégig hasznos és értékes erőforrásokként kezelendők.

III. Értelme-értelmezés

A kliens értékeinek feltérképezése és értékhierarchiájának felállítása. A folyamat tengelye az a frankli szemlélet, amely az életet feladatként, a személy viszonyulását pedig egy erre adott válaszként kezeli. Fontos szempont az itt és most értelmére fókuszálás, a különböző cselekvési alternatívák számbavétele, és a reményt és bizalmat erősítő végső értelemhez való hozzásegítés.

ÉRTELEMKÖZPONTÚ MÓDSZER ÉS SZOCIÁLIS MUNKA

A logoterápiát a pszichológia humanisztikus irányzatához sorolják, melynek legfőbb törekvése, az ember „jólléte” szempontjából fontos problémák megoldása (ATKINSON–ATKINSON–SMITH–BEM 2003).

A szociális munka szempontjából az irányzat legnépszerűbb, és leggyakrabban hivatkozott képviselői: Abraham Maslow és Carl R. Rogers. A szociális munka gyakorlata felől közelítve a Maslow–Frankl, illetve Rogers–Frankl szemléletek között határozottan érzékelhető néhány különbség³:

Frankl a rogersi jellemzők közül a non-direktivitás kérdéskörében a legkritikusabb, Rogersszel ellentétben egyértelműen egy aktív, direktív és apellatív (felhívó / felszólító) esetkezelést javasol, a kliens méltóságának tiszteletben tartása mellett (SÁRKÁNY 2014).

³ Életútjaik vége felé közeledve, a két szerző (MASLOW 2003; ROGERS 2004) számos ponton átértelmezte saját korábbi szakmai hitvallását, utolsó megjelent könyvükben mindketten hangot adva a *lét* filozófiai tartalmainak.

Lukas a kliens értékelésével kapcsolatban megjegyzi, „a jelen adottságainak” és „a jövő lehetőségeinek” konfrontációja hasznos és gyakran előremutató kiegészítése a terápiának/ esetkezelésnek. Ennek mellőzésével a segítőbeszélgetések csupán a panaszadatok türelmes meghallgatásában, barátságos visszakerdezésben és pozitív visszatükrözésekben merülhetnek ki (LUKAS 2011).

Abraham Maslow motivációelmélete szerint a magasabb rendű szükségletek, csak az alacsonyabb rendű szükségletek kielégítése révén érhetőek el. „A legmagasabb szintű motívum – önmegvalósítás – csak azt követően teljesíthető be, ha minden más szükséglet kielégülést nyert.” (ATKINSON és mtsai 2003: 395.) Tehát Maslow szerint az ember élete értelmére vonatkozó igényét csak akkor fogalmazhatná meg, ha jól megy neki. FRANKL (2015) szerint ugyanakkor az ember akkor is élhet kiegyensúlyozott életet, amikor alapvető szükségletei nem teljes körűen kielégítettek, továbbá: az élet értelmére vonatkozó igények leggyakrabban akkor törnek felszínre, amikor valakinek kifejezetten rosszul megy sora.

Kiindulva abból, hogy a logoterápia felszólító / apellatív, szembesítő jellege kedvezően befolyásolja az esetkezelés dinamikáját és irányát, levonható az a következtetés, hogy a logoterápia és egzisztenciaanalízis módszertana elsősorban azokban a szociális munka irányzatokban alkalmazható kedvezően, ahol valamilyen probléma, megoldás, feladat, eredményes kezelése érdekében szükséges a frankli felszólító-szembesítő jelleg.

Ezek az irányzatok: problémamegoldó, feladat- és megoldásközpontú, illetve életvilágirányultságú irányzatok, melynek beavatkozásai során a logoterápia eszköztárának korábban felsorolt elemei alkalmazhatóak.

AZ ÉRTELEMKÖZPONTÚ ESETKEZELÉS LÉPÉSEI

A következőkben a korábban bemutatott elméleti és módszertani megközelítésekre alapozva, egy összevetésen keresztül bemutatom az értelemközpontú esetkezelés lépéseit, a jelenleg érvényben lévő szociális segítőmunka protokollját felhasználva.⁴

⁴ Lásd bővebben: Protokoll a család- és gyermekjóléti szolgáltatás keretében biztosított szociális segítőmunka folyamatairól. (2. kiadás.)

Szociális segítőmunka protokoll	Egzisztenciaanalízis módszertani lépései	Logoterápiás munkamódszerek
Kapcsolatfelvétel Első interjú Mérlegelési folyamat: – azonnali intézkedés (!) egyszeri ügyintézés – több találkozást igénylő ügyintézés, esetkezelő kijelölése	Élethelyzet elemzése, meghatározása	<ul style="list-style-type: none"> – Szókratészi párbeszéd – Személy felértékelése – Tisztánlátáshoz való hozzájárulás – Értelemkereső tréning – Mi az én problémám?
Szükségletek felmérése	Egzisztenciálék feltárása (szellemiség, szabadság, felelősség)	<ul style="list-style-type: none"> – Szókratészi párbeszéd – Közös nevező egzisztenciaanalitikai eljárás (imaginatív gyakorlat) – Értelemkereső tréning Hol van az én szabad terem? Milyen választási lehetőségeim vannak?
Megállapodás	Értelemkeresés – értelemtalálás	<ul style="list-style-type: none"> – Dereflexió – Értelemkereső tréning Mi a célom? – Közös nevező egzisztenciaanalitikai eljárás (imaginatív gyakorlat)
Cselekvési terv	Értelemmegvalósítás	<ul style="list-style-type: none"> – Értelemkereső tréning Ezt meg akarom valósítani!

A következő esetbemutásokon keresztül érzékelhető, hogy abszolút elmélettipikus retorika nem létezik, pl. az értelemkereső tréning lépései nem minden esetben különíthetők el élesen egymástól, és az is látható, hogy egy-egy kérdés az előrelépés érdekében ismételt megfogalmazásra kerülhet. Az esettanulmányban azokat a személyközi találkozásokat mutatom be, amelyek az értelemközpontú szociális esetmunka szempontjából relevánsak, és jól modellezik az adott módszert.⁵

„Az ébredés útja”

Kapcsolatfelvétel:

T. Klaudia (28 éves). Édesanyja családsegítő- és gyermekjóléti szolgálat felé tett jelzése szerint Klaudiát élettársa pszichésen terrorizálja, ezért segítségre szorul párkapcsolati és gyermeknevelési nehézségei miatt.

Esetfeltárás:

Klaudia, élettársával (Róbert – 30 éves), és 3 éves fiukkal (Martin) közös háztartásban él, a település többségében cigányok lakta részén, önmagukat is cigánynak vallják.⁶ A gyermek az édesapa családnevét viseli.

Az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége 10 osztály, az édesapáé 8 osztály. Klaudia két műszakos, Róbert három műszakos munkarendben dolgoznak, közös munkahelyen. Martin óvodába jár. Klaudia fodrász tanulmányait egy betegség miatt meg kellett szakítania. Róbertnek szakmai végzettsége nincs, fizikai munkát végez. Elmondásuk szerint anyagi problémáik nincsenek. Klaudia megismerkedésünkkel betegállományban volt. (A munkahelyén 20 kg-os ládákat cipel.)

A család egy tetőtér beépítésű, kívülről szinte lakatlannak tűnő, vakolatlan téglaházban él.

A földszinti lakrész két helyiségből áll, fürdő+Wc, és egy kb. 50 m²-es helyiség, amely egyszerre konyha, étkező, nappali, hálószoba és gyerekzsoba, a berendezésnek köszönhető-

⁵ Az esetbemutatáshoz engedélyt kértem, az eredeti nevek helyett fantázianeveket használok.

⁶ A segítőbeszélgetések során különös figyelmet érdemelnek azok, a kliensek által megfogalmazott jellemzők, minőségek, értékek, amelyek alapján egy tágabb közösség tagjaiként definiálni tudják önmagukat, teret adva ezzel az önmagukra történő szabad reflektálásnak.

en a funkciók elkülönülnek. A fűtést egy fatüzelésű kályha biztosítja. Az alapvető háztartási berendezések adottak. Martin „gyereksarok-birodalmában” játékok, könyvek, plüssállatok.

A szülők értékrendjében fontos a gyermek feltétlen szeretete, a munka és a család mint összetartó szövetség. Klaudia és Róbert elvált szülők gyermekei, Róbert nevelőszülőknél nőtt fel, elmondása szerint „nem a legszeretőbbeknél”. A szülők saját eredetcsaládjukban megélt negatív tapasztalataik ellenére vagy éppen annak köszönhetően, legfőbb célként a család egyben tartását fogalmazzák meg. A megvalósításhoz szükséges erőforrások számbavétele és rendszerezése a szociális segítőmunka egyik fontos szakasza.

Klaudia külső kapcsolatait tekintve zártan él, elmondása alapján a munkatársain kívül nincs kapcsolata. A közeli településen élő édesanyjával és testvéreivel rossz viszonyban van. Az általuk vallott értékrendet (nem dolgoznak, kicsapongó életmódot folytatnak, alkoholizálnak) nem fogadja el. Édesapjával sem találkozik.

A felmerülő problémáit elmondása szerint lassan és nehezen kezeli. Gyakran feladja saját elképzeléseit, és párja akaratát fogadja el inkább. Mindez a befolyásolhatóságra utaló fontos jelzésként értelmezhető.

Klaudia kommunikációját tekintve csendes hangvételű, de érthetően és választékosan fejezi ki magát.

Testtartása is zárkózottságot sugall, termete alacsony, vékony testalkatú, haja sötétbarna. Öltözködése visszafogott, egyszerű, ízléses. Sminket nem használ.

Klaudia életútjáról nem rendelkezem információval. Róbert gyermekkori életese-ményei ismertek, szülei elváltak, édesapja korai halála és édesanyja alkoholista életmódja miatt Róbert 8 évesen nevelőszülőkhöz került. Múltjából ismert még alkalmi szerhasználata. Fia születése után újra felvette a kapcsolatot édesanyjával „*Nem akarom elvenni a fiamtól a nagyanyját, csak azért mert nekem nem volt az anyám...*” Róbert esetében több érzelmi erőforrás is megjelenik itt: beleérző képesség, nézőpontváltás, azonosulás, megbocsátás, áldozathozatal.

Esetkezelés:

Klaudiával először otthonukban találkoztam. Mivel a kopogtatásomra senki sem felelt, az előre megírt értesítőt megpróbáltam az ajtórésbe elhelyezni. Klaudia utólagos elmondása szerint: „*Meglestem magát, és láttam, hogy egy nő.*” Ezért nyitott végül ajtót.

Első találkozásunk célkitűzése – az azonnali beavatkozás szükségességének kizárásán túl – az alap élethelyzet felvázolása, a kliens készségeinek, képességeinek, értékeinek és erőforrásainak rövid feltérképezése volt: önmagára reflektálás képessége, nézőpontváltás, érzések megfogalmazása, döntési szabadság–felelősségvállalás, vagyis a logoterápia által megfogalmazott „öndistancia” és „öntranszcendencia” megnyilvánulásait kerestem, a *frankli* értelemben vett *erőforrásokra* vonatkozó rövid elemzés végrehajtásával.

A Klaudia által leírt élethelyzet: „*Róberttel, egyre többet veszekszünk... félek, hogy a kisfiunk rámegegy erre, és elveszítem őt...*” Klaudia az édesanyjától érkezett jelzéséről határozottan foglalt állást: „... *szólhatott volna... mindig ezt csinálja...*”

Bár Klaudia hetek óta fontolgatja, hogy segítséget kér, mégsem tett lépéseket, holott megfogalmazza: bajban van. Felelősségvállalásával kapcsolatban fontos jelzés ez, de kapcsolatunk labilitására való tekintettel nem konfrontáltam őt e téren. Az édesanya által átvállalt felelősség dühvel tölti őt el. Elejét véve az ilyenkor gyakori és tipikus gyermekkori sérelmeket felszínre hozó panaszáradatnak, a *személy felértékelésének* módszerét alkalmaztam. Az édesanya kislánya iránti szeretete már az első pillanatban feltűnt, ezt az erőforrását szerettem volna számára világossá tenni.

Megfogalmaztam Klaudia felé, hogy Martin kuckójából életerő és vidámság árad. Klaudia a következőket válaszolta:⁷

K: Ha látná őt, hogy tud játszani! Sokszor csak azt veszem észre, hogy én is ott kucorgok mellette... pedig annyi dolgom lenne... Nekünk ő a legfontosabb!

A: Határozottan érezhető, hogy nagyon szeretik őt.

K: Mindent megtennék érte. De tényleg, a Robi is! Nem ezzel van a baj... érte mindent.

A: Biztosan megvédenék őt, ha bajba kerülne.

K: Hát persze! Bármilyen áron!

Klaudia anyai szeretetén keresztüli felértékelése után megszületett az édesanyja iránt érzett harag enyhítésének lehetősége.

A: Éppen úgy, mint önt az édesanyja...

Megfogalmaztam felé, hogy talán édesanyjának is ez volt a szándéka, megóvni lányát a bajtól, mert szereti őt, és aggódik érte. „*Azért szólhatott volna... Bár akkor ma nem találkozunk...*” Az érezhetően oldottabb és elfogadóbb hangvételű beszélgetés után, Klaudiát megerősítve távoztam.

⁷ A párbeszédnek nem szó szerinti idézések.

Megismerkedésünkkor Klaudia egy csendes, törekeny, „vékonybőrű”, érzelmeiben gazdag és azokat verbalizálni képes nő benyomását keltette. Alacsony önértékeléssel, kevés önbizalommal beszélt élethelyzetéről, de az önmagára való rálátás képessége határozottan megjelent. Tekintete a beszélgetéseink során éber és érdeklődő, testtartása inkább zárkózottságot fejezett ki. Szorosan egymás mellé zárt térdek, két keze ölében összekulcsolva, kissé előregöbült hát. Érzelmeit szépen megjelenítette, az önmagára reflektálás képessége mellett konkrét példákkal kapcsolódott egy adott problémakörhöz.

A személy felértékelésének módszerével, az anyai szeretet (*érték*) segítségével sikerült a saját magára irányuló nézőpontot (*reflexió*) egy másik személy felé (édesanyjára) irányítani, (*dereflexió*) elősegítve a hozzákapcsolódás lehetőségét (*Nála-lét*).

Második találkozás:

a segítő munka kereteinek lefektetése

Klaudia élethelyzetelemzése (*Értelemkereső tréning — Lukas*)

„Mi az én problémám?”

Párkapcsolati konfliktusok: „*Robival egyre többet, és egyre hevesebben veszekszünk... Olyan nehéz így...*” (Ugyan Klaudia elsősorban hangos vitákról számol be, a jelzésben megfogalmazottak – Róbert pszichésen terrorizálja élettársát – felvetik a szakemberben a bántalmazás gyanúját. A segítő munka későbbi szakaszában mindenképpen szükséges a felülvizsgálat.)

Gyermekneveléssel kapcsolatos bizonytalanságok / Szülői szerepben való bizonytalanság: „*Sokszor nem tudom eldönteni, hogy jó anya vagyok-e... pedig jót akarok a kisfi-amnak...*”

Szakképzetlenség: „*Szerettem volna fodrász lenni, ehelyett egy gyárban vagyok rab-szolga.*”

Társas kapcsolatok beszűkülése: „*Olyan egyedül vagyok...*”

Családi kapcsolatrendszer hiánya: „*Családom sincs...*”

Mivel Klaudia számos nehézséget megemlített, az összegzése után céloom a *legnagyobb értelemmel* bíró probléma felkutatása volt. (Mivel a kliens nem képes rögtön rangsort

felállítani a problémák között, eltértek a klasszikus értelemkereső tréning kérdéssorrend-jétől. A 4. kérdésként meghatározott „Ezek egyike a legértelmesebb számomra...?” kérdést hívtam segítségül.)

„Ha választhatna, melyiket választaná?” – kérdésemre, Klaudia belefogott az elemzésbe. Elsőként a párkapcsolati konfliktusait említette: „... *de ha jobban végig gondolom... ideges vagyok... meg magányos... talán ezért van az egész...*” Idegessége okaként fia egyre gyakoribb hisztijét nevezte meg: „... *ilyenkor olyan nekem, mint egy idegen... nem tudom, mit csináljak vele... ha ez megoldódna, talán én is megnyugodnék.*”

A problémát így összegezte: „Úgy érzem, a fiam azért hisztizik, mert nem tudok neki segíteni. Milyen anya az ilyen?”

„Milyen választási lehetőségeim vannak?” A következő lépés rávezető kérdése: Mit gondol, hogyan lehetne kideríteni, hogy egy hisztis gyerek viselkedésére melyek a jó anyai reakciók? Klaudia kérdésemre kérdéssel felelt: „*Meg kellene kérdeznem valakit? Talán az óvónőt... A munkatársam azt mondta, lehet, hogy maguk is tudnak nekem segíteni... vannak erről könyvek is, azt is mondta...*”

„Ezek egyike a legértelmesebb?” (A választáshoz ismét a 4. kérdésre van szükség.) Klaudia a saját maga általa felvázolt alternatívák közül végül kiválasztotta a számára legértelmesebbet: megkérdezi az óvónőt. „*Minden nap találkozunk, ért hozzá, elhiszem, amit mond, és ismeri Martint...*”

(A segítőbeszélgetésekben a *szellemiség* dimenziója a legnehezebben megfogható. Különös figyelmet érdemel, amikor valami nagyon személyesre és nagyon jellemzőre tesz utalást a kliens. Klaudia esetében „*az ismeri Martint*” – *vagyis tisztában van az ő egyediségével* utalást értelmeztem ilyen felhívásként. Kérdésemre: „Úgy gondolja, hogy egy könyvből nem biztos, hogy rá tudna ismerni a saját fiára?” „*Hát lehetne róla könyvet írni, az biztos, de szerintem erre még nem bátorkodott senki.*” – Ekkor láttam először Klaudiát nevetni. Ezután hosszasan mesélt még Martin különös szokásairól, viselkedéséről, tulajdonságairól, amelyek minden kétséget kizárva, csakis őrá jellemzőek.

A segítő folyamatban előrelépés történt a *képesséttel* tekintetében, érintve a szellemiség, szabadság, felelősség dimenzióit, és tovább erősödött az anyaság mint érték-értelem erőforrás. A segítő folyamat jelen szakaszának egyik fontos „rejtett” adománya az édesanya külvilághoz (óvónőhöz, esetleg más szülőkhöz) való kapcsolódásának potenciális lehetősége, éppen Martin egyediségén, *szellemiségén* keresztül.

Klaudia elhúzódó betegsége miatt munkaviszonya megszűnt. Elkecserepedtségében elmondja: úgy érzi alkalmatlan, elveszítette az egyetlen teret, ahol emberekkel érintkezett. *„El sem tudtam köszönni tőlük... beteg voltam...”* Klaudia legutóbbi találkozásunk alkalmával megfogalmazta, hogy: *„...fodrász szeretett volna lenni, ehelyett egy gyárban vagyok rabszolga...”* Elmondja, hogy megkönnyebbült, de nyomasztja is a tudat, hogy nem tudja, mi lesz most vele. *„Szívem szerint fodrász lennék, talán tanulnom kellene. De a pénzre is szükségünk van.”*

Ha a kliens döntési helyzetbe kerül, és a számára legnagyobb értelemmel, értékkel bíró választáshoz szeretnénk őt hozzásegíteni, a szókratészi párbeszéd módszere alkalmazható, amely imaginatív „alternatívákkal játszik” (Lukas) és ezekből következtetéseket vezet le. Mindez az értelemtalálást és az értelemmegvalósítást készíti elő.

A párbeszéd két alternatíva mentén haladt: fodrász tanfolyam / munkavállalás 8 osztályos végzettséggel.

A: Futtassuk a történetet két szálon! A következő héten két ajánlatot kap. Elindul egy OKJ fodrász tanfolyam, és talál egy állást a jelenlegi végzettségével. Melyikkel kezdjük?

K: *Takarítónő már voltam, dolgoztam már szalag mellett is. Inkább kezdjük a fodrásszal.*

A: Nem akarna inkább egy kicsit még a rabszolgaságáról mesélni nekem? Nagyon megterhelő lehetett.

K: *Isten ments, olyan jó elképzelni, hogy megint tanulok, és emberek között vagyok.*

A: És egy kicsit szabadulna a munka terhe alól is?

K: *Na, nem volt az olyan leányálom... Tanulás, gyakorlat, ráadásul minden nap 3 órát utaztam. Hétvégén meg hajmosást vállaltam. De élveztem!*

A: A legutóbbi munkahelyén viszont jól keresett...

K: *Persze... de a fájdalomtól 2 hétig alig bírtam kikelni az ágyból. Nagyon nehéz munka volt. Ha nem tudtuk teljesíteni a normát, levontak a fizetésünkéből. Naponta megaláztak minket.*

A: A tanulóévek alatt ezek szerint nem...

K: *Hát ott is volt ám szigorúság, de annak legalább láttuk az értelmét. Ha hibáztunk keményen ránk szóltak, de csak azért, hogy tanuljunk belőle, és legközelebb jobban csináljuk. Gondoljon bele, már haját festettem... ott már nem lehet hibázni, koncentrálni kellett.*

Klaudia a korábbiakhoz képest egészen más hangszínen kommunikált.

Élénk volt, testtartása egyenes, kezeivel még gesztikulált is. A találkozásunkat követő napokban bejelentkezett a munkaügyi központhoz, és felvilágosítást kért az aktuális munkaerőpiaci képzésekről.

Időközben felvettem Róberttel a kapcsolatot, alkalmi szerhasználatra sajnos ismételen gondot okoz. Újabb fókuszpont jelenik meg ezzel: Martin veszélyeztetettségének kérdése, illetve szükségyszerű lehet a bántalmazás gyanújának újabb felülvizsgálata is. A családi egyensúly érdekében Klaudia további erősítése szükségyszerű. Motiváltsága adott, a napi feladatok területén és életének távolabbi perspektívájában egyaránt. Kapcsolatunkat stabilnak érzem.

További célok: szegényes kapcsolati háló élénkítése, a külvilághoz, környezethez való kapcsolódás *élményértékének* megjelenítése.

Tanulmányom lezárásakor az esetmunka még folyamatban.

Alkalmazott módszerek:

személy felértékelése: az anyai szereteten (*érték*) keresztül a nézőpont (*reflexió*) egy másik személy felé (édesanyjára) irányítva, (*dereflexió*) elősegítve a hozzá-kapcsolódás lehetőségét (*Nála-lét*).

szókratészi párbeszéd: a legnagyobb értelemmel bíró (fodrász szakma) cél mögé *értékek* (megbecsülés, tanulás, emberekhez való kapcsolódás, kitartás) felsorakoztatása, elősegítve a szabad döntésén alapuló felelős döntéshozatalt a legnagyobb értelemmel bíró alternatíva mellett. *Képesség tétel: szabadság és felelősség dimenzióiban*.

„Az én családom... Az én feladatom...”

Kapcsolatfelvétel:

A háromtagú család irányítottan, jelzőrendszeri delegálással (rendőrségi jelzés alapján) került a családsegítő és gyermekjóléti szolgálatához. A szülők között kialakult konfliktus rendezése céljából az édesanya egy alkalommal a rendőrség segítségét kérte. Fizikai bántalmazásról nem érkezett bejelentés.

A családot a kapcsolatfelvétel időpontjában zárt működés jellemezte. A családon belüli alrendszerben tapasztalható egyensúlytalanság (apa-gyermek, anya-gyermek közötti koalíció), illetve a gyermek *enuresis nocturna* tünete⁸ (erről a szülők csak később

⁸ *Enuresis nocturna* – akaratlan, alvás alatti (éjszakai) ágybavizelés, lányoknál 5, fiúknál 6 éves életkoron túl.

számoltak be) rávilágítanak a pszichológusi, és / vagy családterápiás beavatkozás szükségességére. A család motivátlanságot fogalmaz meg a külső segítőkzakkemberekkel kapcsolatosan. Ennek lehetséges oka: az édesanya első kapcsolatából született gyermeke 12 évesen, súlyos magatartásproblémái miatt speciális, zárt gyermekotthonba került.

Az esetbemutatás során arra szeretnék rávilágítani, hogy a szociális segítőmunka során a logoterápia beavatkozási repertoárjával hogyan lehetséges a családtagokat a jövőorientáltság jegyében a terápiás/családterápiás irányba motiválni.

Esetfeltárás:

Édesanya (Éva 43 éves), édesapa (Patrik 45 éves), gyermek (Dávid 13 éves). A szülők középfokú végzettséggel rendelkeznek, Dávid 8. osztályos kitűnő tanuló. Iskolában kiválóan teljesít, magatartása példás. Csendes, szerény fiú, testalkatát tekintve telt. Elmondása szerint kevés barátja van. A hozzá intézett kérdésekre illedelmes, rövid tömondatokban válaszol. Arca a beszélgetések során kimért és rezzenéstelen, érzelmi megnyilvánulásai sekélyesek, láthatóan zavarban van.

Éva és Patrik 8 éve házasok, korábban (12 évig) élettársi viszonyban éltek. Éva korábbi kapcsolatából született 26 éves fia (Máté) már nem él a családdal. 2 éves kisfiával és élettársával külön háztartásban élnek. Éva kapcsolata az első fiával viharos, Dávid kapcsolódása féltestvéréhez az éppen aktuális anya-fiú viszonyhoz igazodó.

Az édesapa egyműszakos munkarendben egy termelőgyárban dolgozik. Az édesanya munkavállalása időszakos és rendszertelen. A korábbi években alkalmi, illetve néhány hónapig bejelentett munkaviszonyban dolgozott. Jelenleg munkanélküli. Az édesapa elmondása szerint a család anyagi nehézségekkel nem küzd, mindez azonban egy rendkívül takarékos és sokszor feszített pénzbeosztást követel meg tőle. Az édesapa egyoldalú anyagi teherviseléséből eredő konfliktus kérdése a családsegítés során többször megjelenik. A család a település frekventált részén, egy kb. 130 m² nagyságú összkomfortos családi házban lakik. Az ingatlan az édesapa és testvérei tulajdonában van. Az édesanyának nincs vagyona.

A család kevés külső kapcsolattal rendelkezik, ezek többnyire az ismeretség szintjére korlátozódnak. Éva és Patrik szülei elváltak. Patrik édesanyjával tartja a kapcsolatot, Éva egyik szülőjével sem.

Esetkezelés:

A szülők a kapcsolatfelvétel alkalmával megfogalmazták: Nem látják biztosítva közös jövőjüket, a családsegítés első három viharos hetében többször változtatták házasságukra vonatkozó álláspontjukat, a válás és a közös jövő között ingadozva. A konfliktusok ereje és gyakorisága egyre fokozódott, Dávid egyre inkább a perifériára sodródott. A szociális segítőmunka első és legfontosabb feladata a kialakult, konfliktusokkal terhelt családi légkör enyhítése volt. A megoldásra váró konkrét feladat egyrészt kedvező teret biztosított az apellatív-direktív esetkezelésre, ugyanakkor a szülők gyermekvédelmi rendszerrel szemben fennálló bizalmatlansága, az elfogadó, empatizáló, non direktív munkamódszerek alkalmazását is megkívánta.

Az egyéni élethelyzet elemzés során céloim a frankli erőforrások (szabadság, felelősség, szellemiség), az „öndistancia”, „öntranszcendencia” képességének feltérképezésén túl a család értékekhez fűződő viszonyának felmérése volt. A családtagok három különböző érték mentén fogalmazták meg élethelyzetüket: édesanya – gondoskodás, édesapa – következetes és szigorú szabályok, Dávid – tanulás, előmenetel.

Fontos jelzésként értelmezem, hogy az élethelyzet-elemzés során a szülők és Dávid sikeresen meg tudtak nevezni olyan értékeket, melyen keresztül (elsősorban önmagukkal szemben) felelősségvállalásuknak szabadon teret adhattak.

Az édesapa a munka értékén keresztül fogalmazta meg felelősségét: *„Az én dolgom, hogy eltartsam a családomat, és ezt évek óta meg is teszem.”* Az édesanya a gondoskodás értékét nevezte meg: *„Szeretnék jó anyaként gondoskodni a családomról. Még akkor is, ha ennek komoly ára van... Mégis csak én szóltam a rendőröknek...”* Dávid számára a tanulás jelenti a legfontosabb értéket: *„Szeretnék a Műszaki Egyetemre menni, és programozóként dolgozni. Ezért tanulok...”* Egy közösség sikeres működéséhez azonban elengedhetetlenül hozzátartozik az egymáshoz kapcsolódás dimenzióján (*szellemiség*) keresztüli, egymásért vállalt felelősség tudatosítása és artikulálása is. A családtagok által megfogalmazott értékek sora (munka, tanulás, gondoskodás), továbbá az *öndistancia* és *felelősségvállalás* erőforrásainak megjelenése kedvező alapul szolgálhatnak a családtagok egymás felé fordulásának folyamatában.

A segítő munka elsődleges célja Dávid tehermentesítése, lojalitáskonfliktusának csökkentése volt. Ennek érdekében első lépésként a szülők nézőpontváltását céloztam meg, a *dereflexió* klasszikus módszerét alkalmazva. További cél az anya-gyermek kap-

csolat javítása, az egymás felé közeledés lehetőségének elősegítése. Mivel Éva az élet-helyzet-elemzés során önmagát többször negatívan is értékelte, a *dereflexió* mellett terveim között szerepelt a *személy felértékelése* technika alkalmazása is.

Éva így jellemezte kapcsolódását fiához:

„*Olyanok voltunk a fiammal, mint borsó meg a héja... Most meg úgy vagyunk, mint két magányos kőszikla...*” Az édesanya elmondja, hogy mindketten szenvednek ugyan, de meglátása szerint Dávid könnyebb helyzetben van: „*Tudja, neki ott van az iskola, az osztálytársak... Jól tanul, a tanárok mindig dicsérik őt, sikeresen felvételizett, és úgy tűnik, felveszik a város legjobb gimnáziumába. Ez azért valami...*” Az édesanya – fiát dicsérő büszke mondatait – visszatükrözve, kiemeltem Dávid fantasztikus teljesítményét, és összefüggésbe hoztam fia elégedettségérzésével. „Biztosan nagyon boldog, és elégedett lehet most Dávid” – hangzott a kérdésem. Céлом az édesanya Dávid felé fordulásának gyengéd és bátorító provokálása volt.

„*Hát azért ez nem olyan egyszerű... hiszen maga is tudja... a békesség és nyugalom, azért hiányzik neki...*” A kettőnk között kialakult kapcsolódás meglátásom szerint kedvező lehetőséget teremtett a szülői felelősségvállalás kérdéskörének megjelenítésére. „Mit gondol Éva, tudna Ön valamit tenni Dávidért ebben a helyzetben? Amire csak Ön képes?”

„*Azt hiszem, jobban kellene őt óvnom a konfliktusainktól... mint régen... mint a borsószemeket a héja.*” Éva a következő találkozásunk alkalmával nevetve így emlékezett vissza beszélgetésünkre: „*Hazafelé menet, úgy éreztem magam, mint akinek ólomból van a lába..., de mégis mintha megkönnyebbültem volna.*”

Az édesanyával egyik találkozásunk alkalmával, Dávid *enuresis nocturna* tünetéről beszélgettünk. A beszélgetésünk fókuszában Dávid mielőbbi orvosi kivizsgálásának szükségessége állt, továbbá az idevonatkozó szülői felelősség határozott megjelenítése. Ennek megvalósítására *a szeretet retorikájának* negyedik beszélgetésmódszer-elemét alkalmaztam: *az értelmet kipuhatolni*. Céлом annak a belső hangnak a megszólaltatása volt, amely mint feladat, esetenként követelés lép fel az emberrel szemben, jelen esetben egy gondoskodni vágyó anyával szemben. Éva elmesélte, hogy fia otthon fekszik lázasan, és ezért csak egy rövid időre tudott hozzám beszaladni. Siet haza, hogy Dávidot ápolni tudja. Beszélgetésünk kezdetén kihasználtam az alkalmat, és *a személy felértékelése* során kiemeltem és elismertem Éva anyai értékeit, gondoskodását és törődését. Éva büszkén

állta a dicséreteket, és Dávid korábbi betegségei során vállalt áldozatait is felsorolta. A fiú enuresis nocturna tünetéről érdeklődve, Éva hangot adott saját és fia szégyenérzetének. „Hogy állítsak orvos elé egy kamasz fiút azzal, hogy éjjelente még mindig bepisil...?” A következő kérdést intéztem az édesanyához: „Mit szeretne elkerülni a közös szégyenérzetük eltitkolásával?” A még nagyobb szégyenérzetet... „És mit gondol, sikerülni fog?” Éva ekkor már könnyes szemekkel fogta a bejárati ajtó kilincsét. „De hát mit csináljak?” Utalva egy korábbi beszélgetésünkre, megpróbáltam Éva szorongását oldani és szembe-síteni őt feladatával és kötelességével, az általa korábban megvallott anyai gondoskodás értékén keresztül. A *paradox intenció* módszerén keresztül, a humor eszközével próbáltam meg Éva szorongásán enyhíteni, felidézve benne a fia felé fordulás eseményének közeli élményét. „Bújjon bele azokba a csinos kis ólomcipellőkbe, hogy megint megkönnyebbülve térhessen haza.” A gyors befejezés némi aggodalommal töltött el, de az édesanya pár nap múlva telefonon felkeresett, és beszámolt arról, hogy időpontot kért fiának a kivizsgálásra.

Az édesapa egyik személyes találkozásunk alkalmával elmesélte, mennyire nehéz a helyzete, hogy egyedül kell eltartania a családját: „*El sem tudja képzelni, hogy mennyit kell dolgoznom. Nagyon sokat kell teljesítenem... és ráadásul ebben a rossz családi légkörben...*” Az édesapa részletesen sorolta a naponta elvégzett feladatait. A teljesítményét elismerő, dicsérő értékelésem után céloim az édesapa önmagára irányuló nézőpontjából történő kimozdítása volt: „Úgy érzi, hogy a családban egyedül van ezzel a teljesítménnyel?” Kis idő múlva egy zavart kérdéssel felelt: „*Igen. Miért? Kire gondol? A feleségemre? Ne vicceljen! Soha nem dolgozott egy rendeset! A fiam... hát... a fiamnak meg semmi más dolga nincs a tanuláson kívül. De legalább azt jól csinálja.*” „Pedig Önhöz hasonlóan, minden bizonnyal ő is érzékeli a családi béke hiányát, és mégis teljesít! Nem is akárhogyan! Éppen úgy, mint az édesapja...” Az édesapával kapcsolatban gyakran alkalmaztam a tudatos hallgatást, mint reagálásra felhívó lehetőséget, olykor hosszabb percek hallgatásban töltve. A feszült pillanatok érezhetően oldódtak ilyenkor. Az édesapa egy ilyen hallgatásszünet után fogalmazta meg választát: „*Hát ez most betalált... Tulajdonképpen büszkeséget kellene éreznem, de inkább szomorú vagyok... és önző...*” Erőforrásként értelmeztem az édesapa nézőpontváltásra irányuló készségét, amelyre a későbbi találkozásaink alkalmával egyre stabilabban tudtam építeni. További céloim volt az édesapa által megfogalmazott értékek „szellemi

dimenzióba való beforgatása”, vagyis az önmagára irányuló nézőpont család felé fordítása, hangsúlyt adva a szülői és házastársi felelősségvállalással kapcsolatos lehetőségeknek.

Az édesapa egyik találkozónkra feldúltan érkezett. *„Betelt a pohár... Reggeltől estig dolgozom, hazamegyek és otthon is csak a veszekedés fogad... Legjobb lenne, ha elválnánk.”* A szókratészi párbeszéd / közös nevező egzisztenciaanalitikai eljárás módszerét alkalmazva céлом az édesapa döntési helyzetének elősegítése volt, de legalábbis a két lehetséges alternatíva mellett és ellen szóló értékeket rendszerezve, egy felelős döntéshez vezető úton őt az első lépésekhez hozzásegíteni. Nem hagyva figyelmen kívül a segítő folyamat eredeti célját sem (családterápia).

Beszélgetésünk kezdetén megkértem az édesapát, próbálja meg elképzelni azt a helyzetet, hogy feleségével külön élnek. Céлом a „nyereség-veszteség” melletti értékek feltérképezése és konfrontálása volt. A beszélgetésünket először a válással kapcsolatos pozitív lehetőségek irányába tereltem.

Patrik felsorolta a válás melletti érveit: *„Nyugalomban élnénk Dáviddal. Nem kellene a folyamatos veszekedéseket átélnünk. Maradnánk a házban. Minden az én nevemen van, a feleségemnek kellene elmennie. Nincs munkahelye, Dávidot nem tudja eltartani.”* Patrik nyeresége: a nyugalom és az anyagi biztonság.

Ezután a veszteségek rendszerezésébe kezdtünk.

P: *„A legnagyobb veszteségem a 20 éves kapcsolatunk lenne. 20 évet csak úgy kidobni...”*

A: *„Csak úgy? Hiszen annyit szenvedett...”*

P: *„Az igaz, de biztos, hogy jobb lenne azután? Nem tudok dönteni.”*

A: *„Talán nem is kell...”*

P: *„Így sem maradhat minden.”*

Beszélgetésünket az értelemkereső tréning kérdéseivel egészítettem ki. Céлом – a megoldáshoz vezető potenciális alternatívák kibővítésén túl – a válástól mint „egyetlen lehetőség”-től való eltávolodás volt.

Mi az én problémám? Döntésképtelenség. „Nem tudom eldönteni, hogy elváljak-e, tanácstalan vagyok.”

Hol van az én szabad terem? Változtatás igénye. „Így nem jó, szeretnék valami ettől jobbat.” Patrik egyértelműen megfogalmazta, hogy ebben a helyzetben a változtatás

melletti állásfoglalása, döntése (felelősség) szolgáltatja a szabad teret.

Milyen választási lehetőségeim vannak? Külső személy, segítő bevonása a döntési folyamatba, tanácskérés: „Talán Évával is jó lenne erről beszélni... családterápia...”

Ezek egyike a legértelmesebb! „Már annyiszor próbáltuk ketten megbeszélni... Mindig veszekedés lett a vége... családterápia.”

Ezt akarom megvalósítani! Tanácsadás a családterápiával kapcsolatban. „Leülhetnénk Önnel egyszer közösen a családterápiáról beszélgetni?”

Az esetmunka tanulmányom lezárásakor még folyamatban, a szülők a családterápiás folyamat negyedik ülésénél járnak. Az esetkezelés elsődleges célja ugyan megvalósult (Dávid pszichológushoz, a szülők pedig családterápiás ülésekre járnak), de a szociális segítőmunkát a családdal közösen megegyezve a terápiás időszak lezárásáig folytatjuk.

ÖSSZEGZÉS

A segítő folyamat során alkalmazásra került logoterápiás módszerek (*dereflexió, személy felértékelése, értelemkereső tréning, szókratészi párbeszéd, paradox intenció, szeretet retorikája – negyedik beszélgető stíluselem / értelem kipuhatolása*) kedvezően segítettek elő az esetkezelés menetét.

A *dereflexió* hatására a szülők kezdetben Dávid felé, majd fokozatosan egymás felé is közeledést mutattak (*szellemiség*). A *személy felértékelése* mindkét szülő esetében elérte a célját, olyan szunnyadó erőforrásokra és értékekre sikerült rávilágítani, melyek a segítő folyamat során a jelenben ismételten integrálhatóvá váltak (pl. az anyai gondoskodáson keresztül a Dávidhoz való kapcsolódás újabb lehetősége). Továbbá az itt és most meglévő értékek melletti nyílt állásfoglalás (felelősségvállalás) elősegítette a szülői szerepek újragondolásának lehetőségét. Az esetkezelés folyamatában a *szókratészi párbeszéd módszerét* nem sikerült végigvinnem, az értelemkereső *tréning* azonban kedvező lehetőséget teremtett a beszélgetés lezárására. Jól érzékeltetve ezzel azt, hogy a módszerek egy egységes rendszert képeznek, átjárhatóságuk lehetővé teszi egymás kiegészítését is.

A szociális munka és a logoterápia emberképe és célja a képessé tétel és az önmeghaladás folyamatainak keresztül lefedik egymást. Mivel a logoterápiás munkamódszerek jövőorientáltak, és az egyén jóllét felé vezető életszemléletének megvalósítását szol-

gálják (különösen az egyén és környezete közötti összefüggésben), a szociális munkán belüli alkalmazhatóság egyenesen következményként írható le. A munkamódszerek egymással szabadon kombinálhatók, továbbá lehetőséget szolgáltatnak a segítők szakembernek arra, hogy azokat saját magára, egyediségére ráhangolja. Frankl filozofikus alapokon nyugvó, sokak által „elvont” jelzővel illetett munkássága mögött egy olyan szemlélet áll, amelynek jelszava a következő: „Határozd el magad!” (LUKAS 2011: 197.) A felelősségteljes döntés gyakorlata egyaránt biztosíthatja kliens és szakember számára a minden élethelyzetben érvényességgel bíró, valódi képessé válás megszületésének lehetőségét.

IRODALOM

- ATKINSON, Rita L. – ATKINSON, Richard C. – SMITH, Eduard E. – BEM, Daryl J. (2003): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- FRANKL, Viktor E. (2002): *Tudattalan Isten*. Euroadvice Bt., Budapest.
- FRANKL, Viktor E. (2005): *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*. Jel Kiadó, Budapest.
- FRANKL, Viktor E. (2006): *Értelem és egzisztencia*. Jel Kiadó, Budapest.
- FRANKL, Viktor E. (2010): *A logoterápia alapjai*. Jel Kiadó, Budapest.
- FRANKL, Viktor E. (2012): *A szenvedő ember*. Jel Kiadó, Budapest.
- FRANKL, Viktor E. (2015): *Orvosi lelkigondozás*. Jel Kiadó, Budapest.
- LÄNGLE, Alfried (2011): „Az étellel egyetértve élni.” Az egzisztenciaanalízis emberképe, motiváció-felfogása és kezelési módja. *Pszichoterápia* 20/5. http://www.webaholics.at/userfile/doc/Life-with-one_s-approval.pdf (Utolsó megtekintés: 2018. november 28.)
- LOEWENBERG, F. – DOLGOF, R. (1988): Érték és etika a szociális munka gyakorlatában. In: Hegyesi G. – Talyigás K. (szerk. 1996): *A szociális munka elmélete és gyakorlata 1. kötet. Általános szociális munka*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- LUKAS, Elisabeth (2010): *Miben áll a logoterápia sajátossága?* In: Frankl (2010): *A logoterápia alapjai*. Jel Kiadó, Budapest.
- LUKAS, Elisabeth (2011): *A logoterápia tankönyve*. Agapé, Kiskundorozsma.
- LUKAS, Elisabeth (2014): *A bölcsesség mint orvosság*. Jel Kiadó, Budapest.
- MASLOW, Abraham (2003): *A lét pszichológiája felé*. Ursus Libris, Budapest. Protokoll a család- és gyermekjóléti szolgáltatás keretében biztosított szociális segítő folyamatairól. (2. kiadás.) <http://szocialisportal.hu/-/csa-lad-es-gyermekjole-ti-szolgaltata-sok-szakmai-szabalyzo-dokumentumai> (Utolsó megtekintés: 2018. november 28.)
- ROBERTS, Albert R. (2015): *Social workers' desk reference*. Oxford University (35. fejezet) https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=WCyFy08VilIC&oi=fnd&pg=PR5&dq=guttman+soci+al+workers+desk+reference&ots=8ueIZqaEa1&sig=P38iabZaMkC2O_fX6FoAslYAKQs&re

- dir_esc=y#v=snippet&q=logotherapy&f=false (Utolsó megtekintés: 2018. november 28.)
- ROGERS, Carl R. (2015): *Valakivé válni. – A személyiség születése*. EDGE 2000 Kft., Budapest.
- SÁRKÁNY Péter (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Kiadó, Budapest.
- SÁRKÁNY Péter (2014): *A filozófia mint praxis*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- SÁRKÁNY Péter (2015): Az értelemközpontú egzisztenciaanalízis módszertana. *Többlet VII/3.* (Logoterápia és egzisztenciaanalízis 2015 külökiadvány.) 83–104. <http://www.logoterapia.hu/files/evonyv15.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. november 28.)
- SÁRKÁNY Péter: (2016): *Meaning centred Existential Analysis*. Verlag Königshausen & Neumann GmbH, Würzburg.
- STAVEMANN, Harlich H. (2007): *Sokratische Gesprächsführung in Therapie und Beratung*. Beltz, PVU; Weinheim, Basel.
- SZABÓ Lajos (1993): *Szociális esetmunka. Elméleti alapvetés*. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest.
- Többlet külökiadvány (2016): *Logoterápia és egzisztenciaanalízis*. „Be strong and courageous” – „Légy erős és bátor” interjú David Guttmannel. LENTE, Logoterápiás Egyesület; Kolozsvár, Budapest. <http://www.logoterapia.hu/files/Tobblet-2016Logoterapia.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. november 28.)

NAGY EDIT

EGY SERDÜLŐKORI KRÍZISBEN LÉVŐ LEÁNY ESETÉNEK ELEMZŐ LEÍRÁSA

Feltételezésünk, hogy a mai tinédzserek nem kapnak elegendő mennyiségű és minőségű bátorító, megértő, reájuk fókuszáló és feltétel nélküli szeretettel teljes, empátikus figyelmet legszűkebb életterükben, a családjukban. Napjaink pubertás életkorban lévő ifjai, megszületésükkel, többségében ellentmondásoktól terhelt és neurotikus, primer szocializáltságukkal belekerültek a magyarországi s kelet-európai rendszerváltozás folyamatába. A családi környezet és kommunikáció ennek következtében gyakran zavarossá, feszült hangulatúvá vált, és anyagi, valamint kapcsolati gondoktól lett terhelt. A serdülőkorban lévő fiatalok a családjukban meglévő, gyakran fájdalmas, így frusztráló problémákról nem szívesen beszélnek, pedig annak súlya megoldhatatlan teherként nehezedik rájuk. A tanár az órán csak azt látja, hogy a genetikusan adottságainak megfelelően addig jól teljesítő, korrekt módon viselkedő tanuló nem figyel, a tanóra alatt próbál feloldódni, társai előtt kényszeresen produkálja magát, vagy más magatartási, illetve viselkedési zavarokkal, tanulási problémákkal küzd. A mentálhigiénés szemlélettel rendelkező pedagógus hogyan tud a halmozott válságban lévő diákjának segíteni? A szerző a tanulmányában egy serdülőkorban lévő leány halmozott krízisét mutatja be, aki gyász- és biológiai krízis állapotába került. A krízisintervencióban az azonnaliság, az empátia, a non direktivitás, az asszertív kommunikáció elemeit ismerhetjük fel. A segítő szakember attitűdjét pedig a bátorító nevelésként fogalomává vált, úgynevezett adleri individuálpszichológia egyik legfontosabb alapelve jellemezte.

BEVEZETÉS

Egészségügyi szakoktatóként, majd főiskolai oktatóként és mentálhigiénés szemlélettel rendelkező, segítő foglalkozású szakemberként fel kellett figyelnem a napjainkban élő fiatalok magatartási és alkalmazkodási problémáira, tanulási és teljesítménybeli, valamint kommunikációs nehézségeikre; a viselkedésükben megfigyelhető figyelemfelkel-

tésre és rejtőzködésre, rejtett vagy nyílt szorongásaikra és ki-kirobbanó agressziójukra. Szorongás és agresszió – egymással összefüggő, pszichológiai jellegű fogalmak. A középiskolások közül sokan nem gondolkodnak a jövőjükéről, nincs realitáson alapuló jövőképük. Nem látják saját legfontosabb tevékenységüknek, a tanulásnak a célját, fontosságát, s a legszomorúbb, hogy nemcsak a tanulás, hanem az életstílusuk más területei, mint például az önzetlen barátság, a kölcsönösen átélt szerelem, a család vállalása sem jelent vonzó, távlati célt számukra. Nagy a kételkedés és bizonytalanság érzése és megélése származási, családi hátterük, jövőképük ambivalenciái, az érzelmi stabilitást egyre kevésbé adó kortársi kapcsolatok s a konzumista világ élettempójának felgyorsulása miatt. Ugyanakkor megfigyelhetjük, hogy van igényük a változtatásra, a változásra, s elfogadják a nem tolokodó, feltétel nélküli segítséget.

Vizsgálati feltevéseink, hogy napjaink tinédzserei nem kapnak elegendő értő, gondoskodó, szeretetteljes, s legfőképpen *bátorító* figyelmet legszűkebb miliójükben, a családjukban. Ezek az ifjak születésükkel, kisgyerekkorukkal a magyarországi és kelet-európai rendszerváltozás folyamatába érkeztek. Sokuknak a szülei megélték a váltani képtelenség, a hazug képmutatás s a szocializmus ellentmondásainak dermesztő állapotát, vagy éppen a szegénységgel szembesültek, s pszichoszomatikus értelemben véve, sérültek. A családi környezet gyakran zavaros és gondoktól, tabuktól és titkoktól terhes. A problémákról nem szívesen beszélnek, pedig megoldhatatlan teherként nehezedik rájuk.

A szaktanár az órán csak azt látja, hogy az adottságainak-képességeinek megfelelően addig jól teljesítő, korrekt módon viselkedő tanuló nem figyel, a tanóra alatt próbál feloldódni, társai előtt kényszeresen produkálja magát, vagy más magatartási, illetve viselkedési zavarokkal, tanulási problémákkal küzd. A mentálhigiénés szemlélettel rendelkező pedagógus hogyan tud a halmozott válságban lévő diákjának segíteni?

A VIZSGÁLT SZEMÉLY

Az esetelemzés első részében bemutatására kerül a vizsgált személy: valódi név nélkül a gyermek és családjának legfontosabb jellemzői (a lakhely jellege – falu, község, kisváros, város, nagyváros –, a család szocioökonómiai státusa, egészség-

állapota, a gyermek személyiségének jellemzői, tanulmányi eredménye, illetve mindaz, amit fontosnak tartok az eset szempontjából).

A vizsgált személy, akiről az esetelemzés szól, 16 éves, serdülőkori krízisben lévő fiatal lány. Nevezük őt Beának. Az esettel való találkozásom egy középiskolai nevelési konferenciára vezethető vissza, ott találkoztam ugyanis az ő osztályfőnökével, aki segítséget kérte az osztályába járó leány magatartási problémájának sikeres megoldása érdekében. *Bea* családjával él együtt, egy kisvárosi, ún. elitgimnáziumba jár, ahol a 10. osztály tanulója. A leány, amolyan jó házból származó, értelmiségi életet élő család *másodszülött* gyermeke. *Édesapja* – nevezük őt Pálnak – közgazdász és teológus végzettséggel rendelkezik. Elsődleges tevékenységként protestáns egyházának gazdasági feladatait koordinálja. Negyvenes éveinek elejét tapossa, piknikus testalkatú, nyílt s őszinte tekintetű, konfliktuskerülő, melegszívű férfi, akinek el kellett fogadnia az egyházi lét sokszor merev, ellentmondást nem tűrő hierarchiait.

Ennek megfelelően viselkedését kissé visszafogottnak és modorosnak érzem, mint akit zavar, hogy külső segítséget kell igénybe venniük középső lányuk viselkedési problémái miatt. A férfi szintén többgyermekes, falusi papcsaládból származik, középiskolás éveit pedig egyházi, dunántúli gimnáziumban végezte el. Erős benne a tekintélytisztelő s a megfelelni akarás kényszere. Feleségét – nevezük Katának – még általános iskolás korukban ismerte meg, annak az ifjúsági hittanos csoportnak volt a tagja, amelybe mindketten jártak, s amit Pál édesapja vezetett. Pál kettestípusú, szerzett diabetes mellitusban szenved, négy-öt éve diagnosztizálták ezt a krónikus betegségét, ami tulajdonképpen stresszútóbetegségnek is tekinthető.

Bea édesanyja, Kata, matematika-fizika szakos, általános iskolai tanár végzettséggel rendelkezik. Közepes testmagasságú, vékony testalkatú, törekeny nő benyomását kelti, tekintete aggódó, testbeszédét a zártság s a szorongás jellemzi. Két évvel fiatalabb férjénél, s ugyanabban a városrészben élte gyermekkorát, mint a férje.

Az ő édesapja tanító és kántor volt egy személyben, így a lakóközösségükben nagy megbecsülésnek örvendett ez a család is. *Kata* édesanyja, *Bea* nagymamája sikeres érettségi vizsgája után nem sokkal később házasságot kötött. Az évek során – körülbelül két-három évente – három gyermeknek adott életet, akik közül az *elsőszülött Kata* volt. *Bea* édesanyja érzelmileg labilis, túlérzékeny személyiség volt gyermekként is, akit gyakran kellett támogatni, megerősíteni, gyámolítani életkonfliktusai megoldása során. Depresszióra hajlamos, melankolikus típusba sorolható személyiség. *Kata* és *Pál*

házasságkötésük előtt világos s egyértelmű forgatókönyvnek megfelelően készültek közös életükre. Együttjárás, jegyesség, házasságkötés, papszentelés, majd az első kinevezés elfogadása következett. Ez a folyamat tulajdonképpen az elszakadást s leválást jelentette a származási családról.

A leválás könnyebben ment Pálnak, hiszen ő már 14 éves kora óta bennlakásos iskolában tanult, megszokta az önmagáról való gondoskodást. Kata édesapjának való megfelelési vágya miatt lett reálszakos tanár, ő maga szívesebben ment volna orvosi egyetemre. De ebben az esetben nem egyszerre fejezték volna be a felsőfokú képzést Pállal, s jövőendő papnéként is elfogadhatóbb volt a család számára egy pedagógus, mint egy orvos feleség. A házasságkötést követően egy évre megszületett Bea nővére, a kis Kata, majd 2 évre Bea, egy év elteltével pedig a kis Pál. *Bea másodszülöttként* magában hordozza azokat a jegyeket, amelyeket az Alfred Adler-féle individuálpaszichológiában megismertünk.

Az individuálpaszichológia (IP) olyan nevelői attitűdöt és szemléletet ígér, amely a személyiséget egységes, egyetemes egészként kezeli. Ezen irányzat szerint az egészséges személyiségnek megfelelő önbizalommal, bátorsággal kell rendelkeznie a felnőtt életben való magabiztos boldoguláshoz.

És ez az a mélylélektani irányzat, amelynek személyiségtipológiai módszertanát s alapelveit felhasználva és azok segítségével feldolgozhatókká válnak a kisebbségi érzésből fakadó elbátortalanodások.

Az individuálpaszichológia szerint az egyén cselekvéseit az életstílusa, az élet korai szakaszában rögzült magatartási és viszonyulási minták vezérlik. Tetteiben mindig célratoró, számára fontos finalitásokkal rendelkeznek.

Minden gyermek más szerepet játszik a családban. Adler különleges jelentőséget tulajdonít a családon belül a testvérek közötti viszonyoknak és a születésük sorrendjében érkező gyerekek helyzetének (ADLER 1994).

Különösen az első és a második gyermek figyeli egymást: ahol az egyik sikeres, ott a másik feladja, és ahol a másik gyengeséget mutat, ott fogja az egyik a sikert keresni.

A KÖZÉPSŐ GYERMEK HELYZETE A CSALÁDBAN

A gyerek középső helyzete hatással lehet későbbi személyiségének alakulására, társas kapcsolataira, tanulmányaira, majd később akár pár-, pálya- és közösségválasztására is. Azok a középső gyerekek, akik helyzetét sem a szülők, sem a környezet

nem könnyítik meg – vagy azért, mert fel sem mérik, hogy középsőnek lenni teher, vagy azért, mert nem hisznek benne –, szélsőséges utakon indulhatnak el. Az elsőszülött, mint első jövevény a családban, teljes, osztatlan szeretetet, figyelmet és támogatást kap a szüleitől – legalábbis néhány évig. A későbbi gyermek – az is, akiből a középső gyermek válik – már a kezdetektől hozzászokik ahhoz, hogy nincs egyedül, osztoznia kell nemcsak a játékokon, hanem az anyá, a szülők szeretetén is. Egyes pszichológusok szerint a későbbi gyermekek azért választanak teljesen más életstílust, mint az idősebb testvér, hogy ne kelljen versenyezniük vele. Például ha az elsőszülött sikeres sportoló, a kisebb gyermek semmilyen sportot nem hajlandó űzni, inkább valamilyen kreatív tevékenységet választ, mert így jobban érvényre tudja juttatni egyéniségét.

Sokan és sokat beszélnek a középső gyerek szindrómáról, és állítják, hogy a családon belüli legtöbb konfliktus forrása a középső gyerek, aki – miután szülei figyelme megoszlik a legnagyobb és a legkisebb gyerek között – úgy érzi, elvesz valahol a testvérek között, és ezért bármilyen eszközt bevet, csak hogy megszerezze szülei megbecsülését. Tulajdonképpen kettős féltékenységgel kellene megküzdenie, miközben önmagát, a családban elfoglalt helyét és szerepét kórosan alulértékeli.

A szülő legfontosabb feladata, hogy időben, már a kezdetén észrevegye a problémát, és rábírja a középső gyereket, hogy merjen érzéseiről, félelmeiről beszélni, így a gyermek nem zárkózik magába, és nem keres vad, veszélyes utakat az önmegvalósítás területén. A középső gyerek szindróma esetén érdemes segítségül hívni a népmeséket is, annak ellenére, hogy a legtöbb mesében a legkisebb gyerek a legügyesebb, legszerencsésebb.

Világosan kiderülhet belőle, hogy a nagyobb gyerek segítsége, tapasztalatai és olykor önfeláldozása nélkül nem boldogulna a legkisebb sem, továbbá segít feldolgozni és elfogadtatni a középső gyermek helyét a családban. Ha azt érzi a gyerek, hogy születési sorrendtől függetlenül értékeli személyiségét, szülei megbecsülik és nagyra tartják – és persze mindezen túl olyannak szeretik, mint amilyen –, könnyebb lesz a születési sorrend által meghatározott szorítást elviselnie.

A rivalizálás testvérek között gyakran megmutatkozik, és a kisebbik testvér kiszolgáltatottnak érzi magát, előtte áll egy testvér, aki mindig megelőzi őt, s amelyiküknek sikerül felülkerekedni, annak nagyobb lehetősége lesz arra, hogy az életben sikeres legyen, míg a másik hajlamos lesz a kudarca.

Napjainkban a szülők képesek mindent feláldozni gyermekük érdekében, így gyakran elkényeztetik őket, ami pedig nem tesz sohasem magabiztossá, legfeljebb kudarckerülővé.

Beák családjában Kata volt az elsőszülött, aki szép volt, első unokaként jött a világra, kétéves koráig ő kapott minden figyelmet, szeretetet a családban. Bea érkezésére jól felkészítették Katát, így részéről a detronizáció nem jelentett nagy pszichotraumát. Bea gyakran élte meg kicsi lányként, hogy szülei, később a tanárai is nővéréhez hasonlítják, s bizony ezekből a harcokból többnyire Bea jött ki veszteséggel, lelki értelemben. A két leány közötti rivalizáció kamaszéveiket is jellemezte.

Bea gyakran érezte azt, hogy ő nem jó vagy nem elég jó, nem szép vagy nem elég szép, de mindig az volt az érzése, hogy Katához képest kevesebb. Ráadásul egy év múlva megszületett a kisöccse, akinek érkezése Beát jobban megviselte, mint Katát a Bea születése, az édesanya elmondása alapján.

Az édesanyát a gyermekek nevelésében segítette a két nagymama, akik szívvel-lélekkel álltak a család mellett. Bea az apai nagymamát szerette jobban, úgy érezte, hogy ő az, aki megérti, s elfogadja őt olyannak, mint amilyen. Gyakran próbára is tette az idős asszony türelmét, szeretetét, mintegy bemérte, hogy biztos lehet-e a kettejük között létrejött szövetségben.

A nagymama élettapasztalata s bölcsessége elég volt ahhoz, hogy időben felismerje Bea játszmáját. S bátorítani kezdte a kislányt arra, hogy találja meg a saját útját, szeresse magát olyannak, mint amilyen, s hagyjon fel a nővérével történő rivalizációval.

Ő volt az, aki olyan könyvet adott a kezébe, ami egy árva lány életét mutatja be, akinek az életfilozófiáját Bea is megtanulta, nevezetesen azt, hogy mindennap meg kell találni azt, aminek örülni kell, s lehet, s ez az öröm az életünket játékká teszi!

Bea és a nagymama közötti kommunikációt végigkísérte ez a játék, amit ők úgy neveztek el, hogy az élet játéka.

Ne csodálkozzunk tehát azon, hogy a nagymama váratlanul érkező agyvérzése, ami gyorsan halálhoz vezetett, Bea életében *krízishelyzetet s depressziót okozott*.

Beát nagyon erősen megviselte a nagymama elvesztése, nem bírt kimenni a temetésre sem, az életet kegyetlennek és igazságtalannak érezte. Fájdalmáról nem beszélt, de a szemében az elveszettség volt látható, amikor erről az időszakról beszélt, szeme elhomályosodott, s csak annyit mondott: „*Távolban voltam, s közeledni sem vágytam...*”

A nagymama elvesztését követően, nyolcadik osztályosként Bea ugyanabba a gimnáziumba jelentkezett, mint nővére, s fel is vették a városi elitiskolába. Kezdetben a tanulmányi eredményei jók voltak, elmondása szerint azért választotta ezt az iskolát, mert ide vették fel barátnőjét is, s ő az egyetlen ember, akivel a mama elvesztése óta jól megértik egymást.

Nem Kata, a testvére iskolában lévő jelenléte segített neki a beilleszkedésben, hanem a barátnővel való jó kapcsolat által tudott alkalmazkodni az új környezethez. Barátnőjét hívjuk Petrának.

A PROBLÉMA BEMUTATÁSA

A gyermekvédelmi probléma konkrét megfogalmazása azt jelenti, hogy leírjuk a probléma kialakulásának feltételezhető okait és a probléma hatását a gyermek életére.

Bea és Petra barátsága az osztályban kizárólagossá vált, az iskolában, az iskolán kívül is állandóan együtt voltak, közös programjuk volt az egyik parkban való állandó lógás és csavargás. Nem sok időnek kellett eltelnie ahhoz, hogy a tanítás helyett vagy a Plázában, vagy a parkban töltsék a délelőttjüket. Kezdetben orvosi igazolást kértek a házi orvosuktól, később már azt sem, s ahogy ők definiálták magukat *Emósok lettek!*

Feketére festett, tépett haj, fekete színben pompázó körmök, s csak egy bizonyos, depresszoid típusú zene hallgatása jelentette számára a külvilágtól való elhatárolódást, menekülést.

A helyzetet tovább súlyosbította a hangosan kimondott öngyilkossági gondolat is, amelyet Bea édesanyjának mondott el. Azt gondolom, hogy ebben az esetben nyugodtan beszélhetünk krízishalmozódásról, hiszen a gyászkrízis s a serdülőkori, fejlődési krízis azonos időszakban történő jelentkezéséről van szó.

Hogy lett az „emó” divattá? Az emo kifejezés az emotional kifejezésből ered, melynek jelentése érzelmes. A magyar nyelvben is használjuk jövevényszóként, emocionális.

Ezzel még semmi probléma nem lenne, hiszen sok ember érzelmes, míg mások kevésbé azok, ám ennek még nem kellene divatként működni. Az emósok emellett, nemcsak érzelmesek, hanem érzékenyek, és itt fontos ez az árnyalatnyi különbség, amely a fogalmat tisztába teszi. Mire is érzékenyek az emósok? Az emo személyiség az, aki korának társadalmi, kulturális vonatkozásaira, környezetének érzelmeire, eseményeire az átlagnál érzékenyebb a mi egyébként nehéz korunk modernnek nevezett, robogó világában.

Eredetileg lélektani, illetve orvosi kifejezés, és nem divat! Az emósok legnagyobb része nem tud arról, hogy emós, illetve aki már hallott a kifejezésről, az általában nem tartja magát annak. Mégis kiket sorolnak be ide, ennek ellenére?

Elsősorban az érzékeny korosztályt, tehát a tinédzsereket, a lázadó fiatalokat, a családi helyzetüknél fogva kihegyezett személyiségeket vagy – a leggyakrabban primer szocializációs okból – érzelmileg labilisabb egyéniségeket, akik egy bizonyos módon fejezik ki érzékenységet és elvágyódásukat a boldogtalannak ítélt valóságukból. Mit jelent az önkifejezésük, mit mutat kulturális szignáljuk? (SZUHÁNYI 2002.) A sötét, gyakran fekete színvilág egyaránt árulkodik a melankolikus, „hagyj békén” mentalitásról és művészi érzékről, nőies, lágy beállítottságról. Továbbá jelenthet önterápiát is, hiszen a belül gyakran színes, kreatív, túlpörgő, energikus személyek ezzel a külső megjelenéssel próbálják saját magukat lehűteni, hogy elviseljék környezetüket, és ne robbanjanak ki a gimnáziumból, egyetemről, munkahelyről külföldre, vagy akár az egész életből, hiszen az autóagresszióra erős hajlamot mutatnak. A lányok korábban emósodnak, hiszen korábban érnek, a fiúknál viszont ez a folyamat tovább eltarthat. Összességében, a ma emósoknak nevezett lányokból és fiúkból válik leginkább szingli fiatal férfi, illetve nő, az ifjúvá válás folyamatában.

MEGOLDÁSI KÍSÉRLETEK

Az alábbiak során azt szeretném bemutatni, hogy milyen lépések történtek a probléma megoldása érdekében, milyen szövetség köttetett segítő foglalkozású szakemberek s szülők között.

Az osztályfőnök jelezte Bea édesanyjának az iskolai hiányzásokat, kérte a nagyobb kontrollt a szülők részéről. Az édesanya pedig elmondta az osztályfőnöknek, hogy szuicid gondolatai is vannak a lányának. A pedagógus és a szülők egyetértettek a következőkben:

A csavargás azért jelent különösen nagy veszélyt a gyermekekre, serdülőkre, mert általa kikerülnek a család és az iskola hatóköréből, s ellenőrizhetetlen környezeti hatásoknak lesznek kitéve. A csavargó, iskolába nem járó gyermek lemarad a tanulásban, az évismétlés, túlkorosság – további kockázati tényezőként – ismét csavargást generálhat.

Mivel a csavargó gyermek, fiatal leválik a család esetleg még csekély anyagi tá-

mogatásáról, ezért hatványozottan ki van téve a bűnözői érdekcsoportok veszélyének (mint például prostitúció, drogkereskedelem), amelyek a kiszolgáltatott csavargó helyzetével rendszerint vissza is élnek. Világos volt tehát, hogy a két leány csavargását minél hamarabb meg kell szüntetni. Ennek érdekében a következő programterv került elfogadásra.

1. Az iskolai védőnő időpontot kért, a Megyei Kórház, gyermekpszichiátriai szakrendelésére, feltételezett depresszió s krízisintervenció céljából.

2. Mentálhigiénikusként kérték az én segítségemet, serdülőkori-fejlődési krízis, valamint szorongásoldás céljából. Az individuálszichológiában megismert módszereket alkalmaztam a találkozásaink során. Korai gyermekkori emlék, visszatérő álm elemzése, Schonaker-féle személyiségtipológiai kérdőív alkalmazása, gyászkrízis oldása, a nagymamának fiktív levél írása, fájdalom megélése, majd a szeretett személy elengedése, bátorítás, sikerorientált attitűd megismertetése stb.

Az individuálszichológia nemcsak a gyermek negatív lelki magatartásának megszüntetésére törekszik, hanem meg akarja mutatni az életfeladatok pozitív megválaszolásának az útját is.

Az a célja, hogy a neveltben a fölényre törekvés helyett, a teljességre való igényt ébressze fel. Más szavakkal: a neveltet bátorságra kötelezni. Csak így tudja a közösségi feladatait megoldani, mert közösség csak a bátorság és a bizalom által létezhet.

3. Az iskolai pszichológus által vezetett önismereti és konfliktuskezelési tréningre jelentkezett Bea és a barátnője is.

4. A család és az osztályfőnök közötti kommunikációt szorosabbá tették, s Bea tudomására hozták, ha reggel nem érkezik meg az iskolába, osztályfőnöke azonnal telefonál az édesanyjának, illetve ha nem megy iskolába betegség miatt, akkor az édesanya jelzi az osztályfőnöknek.

5. Ifjúsági hittanos csoportba való integrálódás, közös célok, élmények megélése, identitáserősítés, élet céljának megtalálása, a származási család spirituális hátterének felhasználása az epigenetikus, pubertáskori krízis oldásában.

Erik H. ERIKSON (1991) elmélete szerint ugyanis az egyén személyiségfejlődése a születésétől a haláláig tartó folyamat. Az élethosszig tartó változás egyik meghatározó mérföldköve a pubertás, mely természetes, fejlődési krízissel jár.

Ekkorra tehető az identitás kialakulása, a jövőre vonatkozó, hosszú távra szóló dön-

téshozatalok, mint például a pályaválasztás, párválasztás, hivatásválasztás. Az egyén ellentmondásos érzések közepette leválik a szüleiről, elszakad a gyermekkorától, azonban még nem lép át a felnőttkorba, problémamegoldó képessége éretlen, magatartásában felfedezhetők gyermeki és felnőtt vonások is. Vitatkozik, lázad és kérdőre von, keresi önmagát. Viselkedésével és külsejével is különbözni akar a felnőttektől. A szülők és más, korábban meghatározó szerepet betöltő felnőttek befolyása csökken, helyette valamely ifjúsági szubkultúra válik meghatározóvá, a kortársak hatása felerősödik. A fejlődési krízis sikeres megoldása esetén a serdülő képes összhangba hozni korábban megszerzett információit önmagáról, mely nem mutat nagy eltéréseket a külvilág róla alkotott képétől, túl van az önmeghatározás korszakán, a szociális szerepvállalásokon, valamely eszme iránti elköteleződésen. Az identitás kialakulásának életszakasza ideális esetben a húszas évek elejére befejeződik (VAJDA 2001).

Erik H. Eriksonról tudjuk tehát, hogy a serdülőkor érzelmi változásait írja le. Elméletéből olvashatjuk, hogy mindenkinek meghatározott helye van az emberi együttélésben, hiszen a szociális és történelmi folyamatok egy bizonyos metszéspontján látta meg a napvilágot, s egy adott társadalmi csoport kulturális atmoszférájában nőtt fel.

Annak a társadalmi és történelmi helynek a megélését, amit valaki az emberi együttélésben elfoglal, s az ezzel való azonosulást nevezi Erikson identitásnak. Az identitás elsősorban a személyiség szociális perspektíváját foglalja magában. Az énidentitás az egyéni létnek valamilyen minőségét jelenti, azt az érzést, hogy az éazonosságát és folyamatosságát meg tudja őrizni – emellett jelent egy egyéni életstílust is.

Azok az emberek, akik ugyanahhoz az etnikai csoporthoz tartoznak, történelmileg kortársak, együttműködnek, „Jónak és a Rossznak azonos képeitől vezettetnek. Ezek a képek tükrözik a kulturális különbségeket és történelmi változásokat” (VIKÁR 1980).

Erikson szerepkísérletezésnek nevezi a fiataloknak azt a törekvését, hogy különböző élethelyzeteket és viselkedésmódokat próbáljanak ki, mielőtt eldöntik, hogy milyenek ők valójában (ERIKSON 1991).

Az adleri és az eriksoni életstílus meghatározásának lehetőségei a MUNKA-TERV-ben, amelyben a segítő beavatkozások módszertanát írom le.

Milyen vagyok? = énkép (önértékelés)

- a) Milyenek a többiek? = a másik ember értékelése
- b) Milyen az élet körülöttem? = a világ értékelése, a kliens értékelése, „Mit szeretnék, s azt hogyan akarom elérni?”

Bea életstílus mondatának javítása:

„Nem vagyok eléggé jó” – ÉN

„A nővérem szép, okos, erős” – MÁSOK

CÉL: „Én is elég jó, szép, okos, sikeres lehetek!”

A segítő beszélgetés során tervezett munkaeljárások, Adler és Erikson elmélete alapján:

- az életstílus meghatározása:
(szakaszai: közösséghez való tartozás, pályaorientáció, kapcsolati kommunikáció)
- álmok értelmezése
- gyerekkori emlék elemzése (SZUHÁNYI 1992–1993)

Adler és Erikson elméletének alapfogalmai között egyaránt megtalálható az életstílus, az alapvélemény a világról és önmagunkról, valamint a személyiség közösséghez, kultúrához való viszonyának kiemelt jelentőségét alátámasztó álláspont. Így ezekre a fogalmakra alapozva terveztem meg a fent bemutatott munkaeljárásokat.

Megtalálni vagy visszavezetni Beát azokhoz a tevékenységekhez, amelyek örömforrást jelenthetnek az életében. Kiválóan lovagol, s elmondása szerint a lovaglás megnyugtatja; hetente több alkalommal menjen lovardába. Nagyon szeretne egy macskát; amennyiben vállalja a gondozását, egy kismacskát kapjon ajándékba.

Korábban szívesen zongorázott az iskolai énekkarban; ezt a tevékenységet is gyakorolhatja. Mindegy, hogy mit választ, a legfontosabb, hogy értelmet, célt, sikerélményt s örömet találjon a hétköznapi létezésben is. Segítő beszélgetésünk céljaként az alábbiakat fogalmazzuk meg:

- reális jövőkép kialakítása;

- magányának csökkentése, bátorságának, önbizalmának növelése;
- a másokkal és önmagával való nyílt találkozásra önismeret növelése, összefüggések feltárása, reális énkép kialakítása;
- választási szabadságának megtartása, ezáltal saját felelősségének tudatosítása;
- közös munkánk során, a közös átélésen keresztül, emocionális élmény nyújtása, az „alapvető bizalom” érzésének közvetítése (SZUHÁNYI 1992–1993).

A BÁTÓRÍTÓ PEDAGÓGIA

Az esetelemzés alanya egy tinédzserkorban lévő fiatal leány volt, aki relatíve jó primer szocializációs háttérrel rendelkezett. Bea esete kapcsán a serdülőkori krízisállapot fontosabb jellemzőire ismerhettünk rá, s ez halmozódott a nagymamája elvesztése által feldolgozatlanul hagyott gyászkrízissel. Mindezek következményeként a szuicidium gondolata is felmerült a fiatal leányban, kinek jelzését komolyan kellett venni, szerencsére ő nem meghalni akart, hanem a bizonytalanságaival, lelki fájdalmaival, szorongásaival nem tudott együtt élni. Az osztályfőnök, a család, a gyermekpszichiáter, az iskolai pszichológus s a mentálhigiénikus együttműködésének köszönhetően sikerült Beát egy magasabb önismereti, stressztűrési szintre eljuttatni, ahol már hatékonyabb a konfliktuskezelése, tudatosabb a szenvedés értelmének megtalálása az életében. Mindezek következményeként örömmel hallottam tőle a már jól megszokott „hogyan érzed magad?” kérdésre adott válaszát: „Távolban voltam, közeledni vágyom!”

A találkozásaink során az Adler Alfred által nevesített individuálpszichológiai (IP) módszereket használtam, ezért fontosnak tartom, hogy az IP-ben megismert bátorító nevelés lényegét bemutassam.

A bátorító pedagógia kialakulása, elterjedése Alfred Adler (1870–1939) nevével és az általa megalapozott individuálpszichológiai szemléletmóddal függ össze.

A bátorító nevelés az individuálpszichológia (IP) rendszerére alapozott pedagógiai irányzat. A kezdetben terápiás célú individuálpszichológia súlypontja fokozatosan a nevelés kérdéseire, gyakorlatára helyeződött át Európában, majd az Egyesült Államokban is. Adler szerint a megelőzés lényegesen többet ér, mint a terápia. A bátorító pedagó-

gia abból indul ki, hogy az a gyermek, aki akár a családon belül, akár az iskolában nehézségeket okoz, annak nehézségei vannak (SZUHÁNYI 2002).

Az individuálpaszichológia fontos alapvetései közé tartozik, hogy az ember közösségi lény, s annál kevésbé neurotikus az individuum, minél inkább tud közösségben, kiegyensúlyozottan létezni. A közösséghez való tartozás érdekében pozitív és negatív eszközöket egyaránt alkalmazhat a személyiség.

Minden rendbontó, provokáló magatartás annak a jele, hogy a gyermek úgy véli, tehát „privát logikáját” követve azt tartja helyesnek, ha életének negatív oldalán, durva csínyekkel, teljesítménymegtagadással, kirívó magatartással szerez magának a társai körében tekintélyt.

Így sokszor elszánt hatalmi harcba kezd a tanáraival, szüleivel, amire ők gyakran retorziókkal válaszolnak. A nevelők ritkán veszik észre, hogy a gyerekek éppen ezen az úton érik el, amit akarnak.

Nem ismerik fel, hiszen a helyzet, a magatartás okait és nem a céljait vizsgálják. A nevelő számára van más út, másfajta lehetőség is, ha észreveszi, megérti, belátja az elbátortalanodott, a téves célokat követő, gyakran magára maradt, frusztrált egyént (BREZSNYÁNSZKY 1998).

NEVELÉS A CSALÁDBAN

A család, mint csoport, közvetítő szerepet tölt be az egyén és a társadalom között. Az a feladata, hogy olyan sikerorientált embereket neveljen, akik elsajátítják a társadalom érték- és normarendszerét, és így szocializálttá válva, beilleszkednek a szűkebb-tágabb közösségbe.

A család felelőssége tagadhatatlanul óriási, hiszen a jellem alapvonásai, a külvilághoz való viszonyulás, maga az életstílus kisgyermekkorban alakul ki, és így ez az életszakasz nagy és kitüntetett jelentőséggel bír. Az emberek, s a szülők is, általában az egyes, többnyire negatív tulajdonságok megítélésekor az öröklést, a genetikát, annak meghatározó szerepét hangsúlyozzák. Sokszor a védekezés, a felelősség elhárítása miatt, hiszen milyen egyszerű néha azt mondani: „Az apjától örökölte!”, avagy az „ősökre” terelni a felelősséget: „Már a nagyanyja is ilyen volt!” (BAGDY 1995).

Ezek a megjegyzések ugyanis általában valami ilyesmit jelentenek: „Én, a szülő nem tehetek semmiről!” A valóságban pedig tudjuk, hogy a viselkedésben ott van a

környezet hatása, a szülők életfelfogása, nevelési módszerei, amelyek formálják, alakítják a gyermeki személyiséget.

Minden élőlény tanulékony, az ember pedig különösen gyerekkorában formálható a leginkább.

Három dolgot azonban mindig szem előtt kell tartanunk: mire akarom őt megtanítani, mikor és hogyan? (RANSCHBURG 2003.)

De nézzük meg azt, hogy mi is a szülők feladata. A szülőknek meg kell tanulniuk, hogyan tudják befolyásolni a gyermeküket. Az egyik ilyen módszer a gyerekek bátorítása.

Ugyanis a gyermeki kudarc leggyakoribb oka a bátortalanság, az önbizalomhiány. A szülőknek oda kell figyelniük a nevelésben arra, hogy bátorítják vagy éppen elbátortalanítják gyermeküket. Hiszen az mindegy, hogy a szülő dorgálja, kényezteti, vagy bünteti a gyereket, ezzel csak elbátortalanítja őt (SZUHÁNYI 2002).

A bátorítás azt jelenti, hogy a gyermeknek az önbecsülés és a teljesítőképesség érzését adjuk, ami persze csak akkor lehetséges, ha ebben magunk is hiszünk. Tudnunk kell, hogy csak az erősségeire, nem pedig a gyengeségeire lehet építeni. A szülők megte-remthetik a mindennapi élet nyugodt rutinját, melybe a gyerekek kényszer nélkül beilleszkedhetnek anélkül, hogy a saját akarataikat rájuk erőltetnék. Természetesen a gyerekeknek szükségük van némi útmutatásra, és arra, hogy bizonyos feladatokra felkészítsék őket. A probléma, amit a mai szülők átélnek, hogy ne bocsátkozzanak hatalmi harcba, ne avatkozzanak bele a más gyermekekkel folytatott vitákba, hanem hagyják, hogy a problémáikat maguk oldják meg.

Nem engedhetjük meg a gyerekeknek, hogy azt tegye, amit akar, a felelősséget pedig áthárítsa a felnőttekre. Rá kell nevelni arra, hogy vállalja magára a családon belül a felelősség rá eső részét (BREZSNYÁNSZKY 1998).

A GENERÁCIÓELMÉLET BEMUTATÁSA

A generációelmélet két amerikai szerző, William Strauss és Neil Howe nevéhez fűződik, akik az utóbbi két évtizedben több könyvet is írtak erről a témáról. *Generations* (1992) című könyvükben az amerikai történelmet az egymást követő generációk történeteként tekintik végig, és azt állapítják meg, hogy egy adott generáció tagjai nagyon hasonló világlátással és értékrenddel rendelkeznek.

Hazánkban Tari Annamária ebben a témában tartott előadásai kiválóan bemutatják ennek az elméletnek a jelentőségét s lényegét, s hatását a fogyasztói társadalomra, hiszen a marketing szakemberei reagáltak leggyorsabban erre a teóriára!

A ma élő generációk eszerint:

Baby-boom idején születettek (1940–50-es évek): próféták, értékekben bíznak

X generáció (1960–70-es évek): nomádok, szabadságszeretők, digitális bevándorlók

Y generáció (1980–90-es évek): hősök, vagyongyarapítók, közösségépítők, digitális bennszülöttek

Z generáció (2000-es évek): művészek, válság idején születettek, az igazi digitális bennszülöttek

(Akit esetleg nyugtalanítana, hogy véget ért az ábécé, ne aggódjon: a 2010 után születetteket a szociológusok „alfának” keresztelték.)

Hogyan jellemezhetőek ezek a generációk?

X generáció: ezek mi vagyunk, a mai kamaszok szülei, tanárai. Magyarországon ez az a generáció, amely a Kádár-korszakban nőtt fel, és akik számára a Nyugat még vágyalom volt. Sok tekintetben átmeneti generációról van szó, amely a „nagy” 68-as nemzedék után és a „hipermodern” Y/Z generációk előtt született. Magyarországon ez a nemzedék a rendszerváltás idején vált nagykorúvá, amikor a gyerekkorban megismert világ szabályai érvénytelenné váltak, az új világ viszont még kiismerhetetlen volt. Ami a digitális technológiát illeti, ugyan már fiatalon megismerte, de a következő generációkhoz képest mindig csak „digitális bevándorló” maradt.

Y generáció: ezek a mai fiatal felnőttek és a nagyobb kamaszok. Strauss és Howe *Millennials Rising: The Next Great Generation* (2000) című könyve szerint ennek a generációnak a jellemzői:

1. Különlegesekek – legalábbis annak érezhetik magukat, mert gyerekkorukban rengeteget törődtek velük, sokkal többet, mint bármely korábbi generációval.

2. Védettek – ugyanezért. Sokuk fölött még húszas éveikben is ott köröznék a gyerekküket elengedni nem akaró „helikopter-szülők”.

3. Magabiztosak és optimisták – a *Zabhegyező* elidegenedett, szorongó, lázadó 50-es évekbeli kamasz hősének, Holden Caulfieldnek az ellentétei.

4. Csapatban szeretnek dolgozni.

5. Ambiciózusak, erősen motiváltak, racionálisak és hosszú távra terveznek – szemben az előző generációkkal, akiket a művészet, a filozófia és a keleti vallások vonzottak.

6. Nagy nyomás nehezedik rájuk, mivel sokkal bizonytalanabb gazdasági környezetben lépnek ki a világba, mint a szüleik.

7. Sokkal hagyományosabb, konvencionálisabb értékrenddel rendelkeznek, mint az előző két generáció.

Ami pedig a digitális technológiát illeti, ennek a generációnak a tagjai már „digitális bennszülöttek” (ez a kifejezés – a „digitális bevándorlóval” együtt – Mark Prensky amerikai szerző nyomán terjedt el).

Z generáció: ezek a mai kiskamaszok és kisgyerekek, az igazi digitális bennszülöttek, akik már akkor is tudják használni a technikai, informatikai eszközöket, amikor még beszélni is alig tudnak. A Z generáció tagjai idejük jelentős részét online töltik, a közösségi oldalakon chatelnek és barátkoznak. A gazdasági és társadalmi változásokra már gyerekkoruktól kezdve minden eddigi generációnál nagyobb befolyást gyakorolnak, a marketing szakemberek az ő „lájkjaikra” vadásznak.

Mi a teendőnk szülőknek, segítő foglalkozásúaknak ezekkel a kategóriákkal? Először is, érdemes tisztában lenni velük. Az alkalmazott generációelmélet nagyon sok segítséget nyújt a gyerekeink megértésében – hogyan tanulnak, hogyan ismerkednek, mitől szoronganak stb. Soha ne feledjük, hogy a címkézést nem szabad a probléma háraitására használni. Ha minden problémát elkenünk azzal, hogy „persze, azért ilyen a gyerek, mert Y/Z generációs”, azzal nem jutunk közelebb a megoldáshoz. Hiszen lehet, hogy Z generációs, de az alapvető szükségletei, igényei, nehézségei nem változtak, csak az eszközök és a feltételek.

ÖSSZEGZÉS

Az individuálszichológia tanai már régóta elismertek a pedagógiában. Figyelemre méltó, hogy Alfred Adler pszichoterapeutaként milyen sokat foglalkozott a gyermekneveléssel. Felismerte a nevelés jelentőségét a személyiségfejlődésben. A legfontosabb feladat, hogy a pedagógusokat megismertessük az individuálszichológiával. Adler pedagógusoknak konferenciákat tartott, és ezeken bemutatta a szülőt és a gyereket, mint esetet. Ezután a pedagógusok, különösen Spiel, Birnbaum, ezt a tudást megpróbálták átvinni az individuálszichológia egyik kísérleti iskolájába (SZUHÁNYI 2002).

A legtöbb nevelő nem tudja, hogyan lehet a gyereket rávenni az együttműködésre büntetés és kényszerítés nélkül (ADLER 1994). A pedagógusnak az alkotó munkája az emberformálás, bár minden tanár ennek tudatában készülne a hivatására! Hiszen a tanítási-tanulási folyamatban nemcsak szakismereteit, tapasztalatait, hanem saját személyiségét használja fel munkaeszközként. Míg a szülők nevelési feladatai életük meghatározott szakaszára korlátozódnak, addig a pedagógus egy életen át hivatásos „másodszülői funkciókat” vállal (BAGDY 1995). A pedagógusok tanítottak, vagyis tudást közvetítettek, a gyerekeknek pedig az volt a feladatuk, hogy ezt a tudást feltétel nélkül elsajátítsák. Ha ezt mégse tették meg, akkor alkalmazták a büntetésből és dicséretből álló módszert. Egy autokrata társadalomban az ilyen módszerek jó eredményekhez vezettek.

De a mostani oktatási módszerek már nem hozzák meg a kívánt eredményeket.

Egyre nő azoknak a gyerekeknek a száma, akik nem akarnak tanulni, vagy éppen így nem akarnak tanulni. Ahhoz, hogy egy pedagógus sikeres legyen, többel kell rendelkeznie a szaktudásnál (N. KOLLÁR-SZABÓ 2004).

Nézzük, hogy mi lehet ez a több? A kooperatív tanulási forma a tanulók kiscsoportos tevékenységén alapszik. Szerepet játszik a tanulók intellektuális képességeinek, valamint a szociális és együttműködési, empátiás képességeinek kialakulásában és fejlődésében.

A kooperatív tanulási technika alkalmazásakor azt láthatjuk, hogy az ismeretek elsajátítása nem befogadó, hanem alkotó módon történik, a tanítási-tanulási folyamatban.

A kooperáció *nem csupán* azt jelenti, hogy a tanulók csoportokba rendeződnek, és a saját feladatukkal foglalkoznak. A hangsúly a közös munkán, az együttműködésen, az asszertív kommunikáción van!

A szociális készségek területén képzetlen tanulók nem tudnak közösen együttműködni. Ezzel a módszerrel meg tudjuk nekik tanítani azokat a technikákat, melyek az együttműködéshez szükségesek. A csoportok általában heterogének. A gyengébben teljesítő tanulók esélyt kapnak, hogy ne maradjanak le, a jobb képességűek tanítva tanulhatnak, így tudásuk mélyebbé válik. Mivel a tanulás tevékenységhez kötődik, a motiváció erős, így a sikerélmény megélésének is nagy az esélye. További előnyt jelent, hogy a diákok megtanulják, hogyan viszonyuljanak egymáshoz. Ez növeli önbizalmukat, erősíti kritikai érzéküket, elősegíti a szocializációt, támogatja a közösségekben való aktív részvételt, „az én elég jó vagyok” érzés kialakulását. Mindazokat a tényezőket, amelyekre a 20. század elején Alfred Adler is utalt individuálpszichológiai tanaiban, *Emberismeret* című művében (ADLER 1994).

Napjaink iskolai rendszerében egyre inkább érvényesülnek az elbátortalanító hatások, és ezeknek a leküzdéséhez a pedagógusoknak meg kell tanulniuk a bátorítás módját.

Minél féltékenyebb egy tanuló, annál kevesebb bátorítást kap. A dorgálás, a szidás, a fenyegetés és a büntetés csak azt eredményezi, hogy a gyereket még jobban belehajszoljuk a kudarcba. A pedagógusnak mindenekelőtt ahhoz kell értenie, hogy az osztályt egységbe kovácsolja, a jókat a rosszakkal, a fejlettebbeket a lemaradókkal egyesítse.

Tulajdonképpen csak így teremthető kedvező osztályléggkör, különben viszály, ellenségeskedés, irigység és konkurencia tölti be a tantermet. Szükség van a pedagógusok vezető szerepére, de meg kell találniuk a középutat a vezetési módszer tekintetében. Ugyanis ha túl szigorúak, akkor ezzel lázadást keltenek a gyerekek között, viszont az engedékenyséjükkel felfordulást, zűrzavart okoznak. Az autokrata módszert alkalmazó pedagógus kritizál, utasításokat ad, míg a demokratikus belülről motivál, bátorít és javasol. Az osztálymegbeszélések feltétlenül szükségesek. Ezen szabad beszélgetések során minden tanuló megtapasztalhatja a felelősségének az érzését. A gyerekek megoszthatják a felelősséget a pedagógussal, így könnyebb a konfliktusok és a problémák megoldása. Ezen a módon a gyerekeket bevonják a kölcsönös segítségbe, így a teljesítmény és képességbeli különbségek nem vezetnek viszályhoz az osztályban, hanem mindenkinek kölcsönösen előnyére válnak. Ennek a módszernek az lesz a pozitívuma, hogy az iskola meghatározó és döntő szerepet játszhat abban, hogy a fiatalság és a felnőttek közötti jelenlegi szakadékot áthidalja, sőt remekül fel tudjuk használni a generációs elméletből megismert Y generációs jellemzőket is a tudatosabb, asszertív kommunikációs stílus kialakításában, mind az iskolában, mind a családokban (BREZSNYÁNSZKY 1998).

IRODALOM

ADLER, Alfred (1994): *Emberismeret*. Göncöl Kiadó, Budapest.

ADLER, Alfred (1998): *Életismeret*. Kossuth Kiadó, Budapest.

DR. BAGDY Emőke (1995): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BREZSNYÁNSZKY László (1998): *A bátorító nevelés alapjai*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.

ERIKSON, Erik H. (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat Kiadó, Budapest.

HOWE, Neil (1992): *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. William Morrow, New York.

RANSCHBURG Jenő (2003): *Szülők lettünk*. Saxum Kiadó Bt., Budapest.

SZUHÁNYI Mária (1992–93): *Individuálpszichológiai kiképzés jegyzete*. Szuhányi Alapítvány, Budapest–Zürich.

SZUHÁNYI Mária (2002): *AZ IP jelentősége*. Konferencia – plenáris előadás. Budapest, MPT szervezésében.

VAJDA Zsuzsanna (2001): *Lélektankönyv*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

VIKÁR György (1980): *Az ifjúkor válságai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

KOVÁCS-VERÉB LILLA

MOTIVÁCIÓVIZSGÁLAT AZ ESZTERHÁZY KÁROLY FŐISKOLA ÖNKÉNTESEINEK KÖRÉBEN

Az önkéntesség egyre nagyobb hangsúlyt kap napjainkban Európában és Magyarországon is. A téma aktualitását bizonyítja, hogy a 2012. év az Európai Unióban a *tevékeny idős kor és a nemzedékek közötti szolidaritás európai éve* volt, melynek célja az időskori aktivitás társadalmon belüli megőrzésének ösztönzése volt a társadalmi kirekesztés elleni küzdelmet segítő önkéntes munka révén. Továbbá az érettségi vizsgára jelentkezés feltétele Magyarországon 2016-tól az, hogy a diákok 50 óra *közösségi szolgálatot* végezzenek a középiskolai tanulmányaik során. A közoktatás ezzel a beavatkozásával lépést tett afelé, hogy a diákok megélhessék a közösségi szolgálat adta élményeket, tapasztalatokat és lehetőségeket, valamint beépítették a tevékeny munkát a fiatalok életébe. Bár a közösségi szolgálat sajátosságai alapján nem egyezik meg az önkéntességgel, mégis fontos megemlítenünk a téma kapcsán. Az önkéntesség nevében is benne van, hogy önkéntes, tehát szabad akaratunkból végezzük. Alapjában véve a közösségi szolgálat az önkéntességtől ezen a ponton tér el, mert a közösségi szolgálat egy kötelező tevékenység a diákok részére. Azonban több tulajdonságban megegyezik a kettő: a közösségi szolgálat olyan tevékenység, amelyet a diákok a saját értékeik mentén választanak, mindenféle anyagi ellenszolgáltatás nélkül végznek, amellyel az adott közösség érdekeit szolgálják, és amellyel saját személyiségüket vagy különféle készségeiket fejleszthetik. Ezek mind igazak az önkéntességre is.

Ahány szakirodalom, annyi fogalmi értelmezés létezik az önkéntességre. ANGYAL (2000) szerint önkéntes az, aki szabad akaratából, tudatosan, mások javára történő tevékenységet, anyagi ellenszolgáltatás nélkül végez. A következő meghatározás is

hasonlít az előzőhöz: „Az önkéntes munka olyan szabadon választott, kényszer és ellenszolgáltatás nélkül, más(ok) javára végzett tevékenység, amely anyagi érdekektől mentes. Ugyanakkor az önkéntességen alapuló munkavégzés (segítés) azt is jelenti, hogy a segíteni szándékozó állampolgár – vagy polgárok közössége – szabad akaratából oda ajánlja fel »térítésmentesen« a munkáját, oda csatlakozik, ahová akar.” (ZENTAI 2006: 1.) Kutatásunkban az önkéntes tevékenységet végző személyeken azokat az embereket értjük, akik formálisan vagy informálisan, mások vagy a társadalom hasznára, anyagi érdekektől mentesen, jelenleg is végeznek valamilyen segítő tevékenységet. A legtöbb meghatározás csak a fizetett munkától különíti el az önkéntes munkát. A nagy dilemma az *elnevezésben* van: önkéntesség, önkéntes munka, önkéntes aktivitás, önkéntes tevékenység és még sorolhatnánk. Az önkéntesség, önkéntes tevékenység vagy aktivitás semlegesebb, újszerű megfogalmazás, mely próbálja felváltani az önkéntes munka kifejezést, ami sugall valami kényszerűséget és feltételez anyagi ellenszolgáltatást.

Tanulmányunk alapgondolata az *önkéntességet végzők motivációi* voltak. Kíváncsiak voltunk, hogy melyek azok az okok, amelyek miatt az egyén vagy egy nagyobb társadalmi egység – például egy szervezet – önkéntes tevékenységet végez. A kérdés megválaszolásához jó néhány tanulmányt olvastunk, több kutatást értelmeztünk, így tovább mélyült érdeklődésünk. Kíváncsiak lettünk arra, hogy bizonyos célcsoportoknál vannak-e eltérések az önkéntes munka motívumait tekintve. A választásunk az Eszterházy Károly Főiskola önkéntességet végző hallgatóinak csoportjára esett, hogy objektív módon, önálló kutatással győződhessünk meg ezen célcsoport önkéntes munkához kapcsolódó motívumairól. Tehát a tanulmányban a motivációk feltárására törekszünk.

Más és más motivációval végezhetünk önkéntes tevékenységeket. Az Európai Unió az önkéntesség alapgondolatát a szolidaritás, a társadalmi részvétel és az aktív demokrácia működtetése szempontjából tartotta fontosnak a jövő értelmisége számára. Az Eszterházy Károly Főiskolán tanár szakos és nem tanár szakos hallgatók képzése is folyik. De mit tesz az oktatás azért, hogy a felnövekvő nemzedékek szereprepertoárjába és értékrendszerébe beépüljön az önkéntesség? Az *Eszterházy Károly Főiskolán* működik egy szervezet, a *Kortárssegítő Mentálhigiénés Tanácsadó Iroda (KoMeTI)*, ahol az önkéntes koordináció mint alapszolgáltatás jelenik meg a hallgatók számára. Ha a hallgatókban felmerül az igény az önkéntes tevékenységek végzése iránt, akkor van hova fordulniuk. A

szervezet tagjai – akik szintén önkéntesek – elvégzik a koordinációs feladatokat, többek között azt, hogy a leendő önkéntes hallgatónak olyan helyet, területet találjanak, ami a képességeihez mérten a legmegfelelőbb, ami a legjobban felkelti az ő érdeklődését, s amit szívesen végezne. Fontos kérdés, hogy mit jelent a hallgatók számára ez az önkéntesség, és milyen motivációkkal mennek ki a terepre, tehát a valós munkavégzésbe.

A *motiváció* valamilyen cselekvés, viselkedés ösztönzője, kiváltója, indítéka (BARTAL 2010). A szociológia a motivációk kérdésénél CZIKE Klára és BARTAL Anna Mária (2004) vizsgálataira támaszkodik, miszerint a nyolc leggyakoribb motiváció: a szegényeken való segítség; a tapasztalatszerzés; a vallás, a hit fontossága; a kihívás, szakmai fejlődés; az erkölcsi kötelesség; a szabadidő hasznos eltöltése; új barátok szerzése; a közösséghez tartozás. A fogalmi meghatározások mögött ott rejtőzik okként a tevékenység, azaz az önkéntes munka informális és formális alakulása, változása, a története.

Az önkéntesség Magyarországon a rendszerváltozás után kerülhetett csak előtérbe, mert a három kritérium (mások javára történő, önként, pénzbeli juttatás nélkül végzett tevékenység) is csak ekkor valósulhatott meg. Ennek oka többek között és legfőképp az a történelmi helyzet, ami a rendszerváltozás előtt uralkodott Magyarországon. Elterjedt volt az önkéntes munka elnevezés, de ezt sokan összekeverik még máig is a társadalmi munkával, mely egy önkéntesnek mondott munka volt, viszont ha valaki nem vett részt például a mezőgazdasági munkákban vagy az építőtáborokban, vagy ha már dolgozott, de nem volt például a KISZ, a Népfront vagy a szocialista brigádmozgalom tagja, vagy nőként nem vette ki a részét a nevelési és oktatási intézmények körüli munkákban, akkor azt szankcionálták. Tehát következménye volt annak, ha valaki nem végzett ilyen típusú tevékenységet önként. Ezért a hazai önkéntesség képviselői törekednek arra, hogy a munka szót felváltsa a tevékenység szó, hogy elveszítse kötelezőnek ható jellegét.

Az *önkéntes motivációkutatások* arra keresik a választ, hogy miért történik meg az adott viselkedés. Kezdetben, az 1970–80-as években, az önkéntes motivációk vizsgálatát pszichológiai megközelítésből tárgyalták, majd az 1990-es évek végétől kezdve egyre inkább a pszichológiai, szociálpszichológiai és szociológiai kutatások eredményeit ötvözték. Összefüggésben ezzel módszertanilag is egyre standardizáltabbá vált az önkéntes motivációk kutatása, például a motivációs faktorok kialakításában. Jellemző volt, hogy míg kezdetben kis-mintás, egy-egy speciális önkéntes csoportra

vagy szervezetre irányultak a motivációs vizsgálatok, és főként az önkéntesek önmeghatározásán alapultak, addig a későbbiek során már a nagy-mintás, különböző tevékenységi területeken dolgozó önkéntesek kérdőíves megkérdezése vált dominánssá.

A Magyar Önkéntes Motivációs Kérdőív (BARTAL–KMETTY 2010) lekérdezése 2009. október 15. és december 15. között zajlott, amikor 235 szervezet 3000 önkéntese kapta meg a kérdőívet, melyből 2319 volt a végleges elemszám. A kiküldött kérdőív három részből állt. Az első rész az önkéntesek demográfiai-társadalomstatisztikai adataira kérdezett rá, a kérdőív második része az önkéntességgel kapcsolatos jellemzőket vizsgálta, majd a kérdőív harmadik része 59 állítást tartalmazott, melyek az önkéntes motivációk mérésére szolgáltak. A válaszadók ezeket az állításokat öt pontos Likert-skálán értékelték, ahol 1 = 'nagyon nem ért egyet', 5 = 'nagyon egyetért' jelentéssel bírt. Az 59 állítással 15 önkéntes motivációs faktort mértek, melyek a következők voltak: (1) érték faktor, (2) megértés faktor, (3) társadalmi faktor, (4) önvédelem (protektivitás) faktor, (5) karrierfejlesztés faktor, (6) elismertség faktor, (7) szociális interakciók faktor, (8) reciprocitás faktor, (9) visszahatás (reaktivitás) faktor, (10) önmegbecsülés faktor, (11) vallás faktor, (12) helyi önkormányzati hiányok faktor, (13) kormányzati hiányok faktor, (14) kultúra faktor és végül (15) környezet faktor. A teljes mintát alapul véve a megkérdezett önkéntesek számára az értékeket kifejező motivációk voltak a legfontosabbak, és legkevésbé sem hitrendszer által önkénteskednek, az önkéntest főleg a másokon való segítség és egy társadalmi ügy vagy csoport melletti elköteleződés motiválja.

Az ötlet, hogy megvizsgáljuk a Kortárssegítő Mentálhigiénés Tanácsadó Irodánál jelentkező főiskolai hallgatók jelentkezési lapjait, jó alapja lett a későbbi kutatásunknak. A jelentkezési lapok a 2012/13-as tanév első félévében lettek kitöltve olyan hallgatókkal, akiknek szándékában állt önkéntes tevékenységet végezni. Tervezési fázisnak hívom azt a két esetet, amikor még nem végeznek, de szeretnének, vagy már végeztek, de jelenleg nem végeznek, viszont újra szeretnének végezni önkéntes munkát. A második esetet azért vettem a tervezési fázisba, mert az újbóli önkéntes munkára való jelentkezésnél új motivációk jelenhetnek meg. Az előkutatás során az önkéntes jelentkezési lapok tartomelemzését végeztem el. Az adatok feldolgozása során a jelentkezési lapokban megjelenő motívumokat megfeleltettem a már említett – BARTAL Anna Mária és KMETTY Zoltán (2010) -féle – Magyar Önkéntes Motivációs Kérdőív motivációs faktorainak. A tanulmányuk értelmezése után egyértelművé vált, hogy mi is faktorokkal kell dolgozzunk,

hogy valós képet kaphassunk az önkéntesek motivációiról. Az említett kutatók 15 faktort mértek és állítottak fel - amit már részletesen be is mutattam -, de ezek közül csak hét faktor jelent meg az önkéntesség tervezési fázisában. Összegezve a minta tipikus önkéntes jelöltjének motivációja a megértés, azaz az motiválja, hogy jobban megértse azokat az embereket, akiket segít, vagy azt a szervezetet, ahol önkénteskedik, vagy akár saját magát is. Nagy jelentősége van a motivációjában annak, hogy az önkéntes munka során tapasztalatokat szerezzon, s ezeknek hasznát tudja élvezni a későbbiekben. Tehát nem egyezik meg az országos kutatás legfontosabb motivációja (értékek) és az önkéntességre jelentkezők motivációja (megértés).

A faktorelemzés célja, hogy a változókat leredukálja úgy, hogy csoportokba rendezi őket. A faktoranalízis általában több, egymással korreláló változó összefüggését vizsgálja. SAJTOS László és MITEV Ariel (2007) azt írják, hogy a faktorelemzés struktúrafeltáró módszer, tehát arra törekszik, hogy a változók közötti összefüggéseket feltárja, mert nincsenek előre meghatározott függő és független változók. A faktoranalízis során a következő faktorokkal dolgoztunk: egoizmus, hiányok pótlása és javak megtartása, szociálpszichológiai / vallás és az altruizmus / önmegbecsülés faktor. Az *egoizmus faktor*ba tartozó motivációk: szervezeti misszió megértése, új nézőpont a világra, gyakorlati tapasztalatok, saját erősségek megismerése, szervezeti elismerés, munkatársak elismerése, visszajelzés fontossága, társadalmi elismerés, kapcsolatépítés, karrier – új munka felé nyitás az önkéntesség által, skillek elsajátítása, referenciaszemélyek mintája, környezeti minta, közösségigény, társaságigény, kapcsolatigény, fontosság érzete, projektálás. *Hiányok pótlása és javak megtartása faktor*ba tartozó motivációk: kormányzati és helyi önkormányzati támogatási hiány, kormányzati és helyi önkormányzati forráshiány, kormányzati és helyi önkormányzati öntevékenység, kulturális értékvédelem, hagyományok megőrzése, multikulturalitás, természetvédelem, környezeti örökség, globális problémák. *Szociálpszichológiai / Vallás faktor*ba tartozó motivációk: adás, kapás, vallásosság szerepe az önkéntességben, hitbéli meggyőződés, vallásosság nem játszik szerepet, baráti minta, közeli ismerősök mintája, családi minta, barátok keresése, büntudattól szabadulás, problémamegvonás, magány oldása, visszahatás a helyzetre, szublimálás, problémamegoldás. *Altruizmus / Önmegbecsülés faktor*ba tartozó motivációk: társadalmi csoport iránti elköteleződés, sajnálat, empátia, segítség, társadalmi ügy iránti elköteleződés, emberek megismerése és megértése,

egalitás a szervezetben, az önkéntesség nem munkalehetőség, pozitív állapot elérése, az önkéntesség öröm, „jó ember” érzete, hasznosság érzete, az önkéntesség elfoglaltságot ad. Tehát a faktoranalízis során az 59 változót leredukáltuk négy változóra, más néven motivációs faktorra, mellyel kezelhetőbbek lettek az adatok a további elemzések során.

A vizsgált mintában megjelenő motivációs faktorok alapján elkezdett minket foglalkoztatni az a kérdés, hogy vajon a fent bemutatott sajátosságok alapján beszélhetünk-e különböző önkéntes típusokról, típuscsoportokról, illetve milyen magyarázó változók határozzák meg az esetleges önkéntes típusokat. Ezért klaszterelemzést készítettünk. A faktoranalízis során megkaptuk a négy motivációs faktort, melyek segítségével elvégeztük a klaszterelemzést. A klaszterezés alatt használt hasonló esetek, a saját kutatásunkban személyek csoportosítását jelentik. A klaszteranalízis fő „célja, hogy a megfigyelési egységeket viszonylag homogén csoportokba rendezze, az elemzésbe bevont változók alapján” (SAJTOS–MITEV 2007: 283). A faktoranalízis során az 59 változót leredukáltuk tehát négy változóra, más néven motivációs faktorra, mellyel könnyebben kezelhetőek lettek az adatok. A klaszterelemzést a faktoranalízis során létrejött változók, azaz jelen esetben a faktorok alapján végeztük el. Ezek után három csoportra tudtuk felosztani az önkénteseket: személy / személyes orientáltság dominanciával rendelkezők, vegyes dominanciával rendelkező átlag alattiak és vegyes dominanciával rendelkező átlag feletti csoport. *Személy / Személyes orientáltság dominanciával rendelkezők* csoportjánál az önkéntesség választásának fő motívuma önmaga fejlődése, a mások javára végzett cselekvés, de nem egyértelműen a társadalmi hiányok pótlása a cél. A tevékenységek nem kell, hogy egy közösségben valósuljanak meg, hiszen az egyéni orientáció miatt másodlagossá válik a társas környezet. *Vegyes dominanciával rendelkező átlag alatti csoport*nál arra következtethetünk, hogy motiváltak az önkéntes tevékenységre az egyének, de nincs egyértelműen kiugró olyan motívum, amely mozgóat ereje lehetne az önkéntes tevékenység választásának és végrehajtásának. *Vegyes dominanciával rendelkező átlag feletti csoport* tagjainál azt láthatjuk, hogy hasonlóan, mint az átlag alatti csoportnál nincs egyértelműen kiugró motívum az önkéntes tevékenységekre való jelentkezésnél, hiszen mind a három vizsgált motívum magas ennél a csoportnál.

Amennyiben elfogadjuk ezen meghatározásokat, láthatjuk, hogy az önkéntes tevékenységbe történő bevonás esetén máshogyan szólíthatók meg a különböző motívumokkal rendelkező potenciális önkéntesek. Aki egyértelműen elkötelezett és motívumában kiugró értéket mutat (első önkéntes típuscsoport), ő nagy valószínűséggel biztosabban tud olyan önkéntes tevékenységet választani, mely a motivációjának megfelelő. Amennyiben a motivációjának megfelelő önkéntes tevékenységbe tud bekapcsolódni, az tovább erősíti a motívumait, s főiskolások esetében akár pályaszocializációs hatással is bírhat. Aki érdeklődik az önkéntes tevékenység iránt, de nincs egyértelműen kiugró motívuma, hogy miért választja azt (második és harmadik önkéntes típuscsoport), annak a számára az önkéntes tevékenység orientációs jellegű is lehet, azaz megerősíti valamely motívumát. Az önkéntes tevékenység visszahat és segíthet az önkéntes tudatosságának növelésében is. Ezen csoportokba tartozó egyének számára fontos lehet minél több önkéntességi formával és tevékenységgel történő megismerkedés.

Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy az önkéntes tevékenység szervezése során egy felmérő, orientáló találkozás segíthetné az egész önkéntes mozgalmat abban, hogy az önkéntes tevékenységhez szükséges személyiségbeli „elvárások” és az önkéntesre jellemző motívumok találkozzanak egymással, hiszen ez hozzájárulhatna a sikeres önmegvalósítást elősegítő, ugyanakkor társadalmi hasznot is hozó önkéntes tevékenységrendszerhez.

IRODALOM

- ANGYAL Mária (2000): Hogyan működünk együtt önkéntesekkel? In: Török Marianna és dr. Vincze Krisztina (szerk.): *Alapfokú kézikönyv civil szervezetek számára*. NIOK Alapítvány, Budapest. 107–120.
- BARTAL Anna Mária (2010): Mit mutat a kaliedoszkóp? – az Önkéntes Motivációs Leltár (Volunteer Motivation Inventory) adaptálása, fejlesztése és kipróbálása a magyar önkéntesek körében. *Civil Szemle* 1. 5–33.
- BARTAL Anna Mária – KMETTY Zoltán (2010): *A magyar önkéntesek motivációinak vizsgálata és a Magyar Önkéntes Motivációs Kérdőív (MÖMK) sztenderdizálásának eredményei*. Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
- SAJTOS László – MITEV Ariel (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest.

Internetes források

- CZIKE Klára és BARTAL Anna Mária (2004): *Nonprofit szervezetek és önkéntesek – új szervezeti típusok és az önkéntes tevékenységet végzők motivációi – Zárótanulmány*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Piliscsaba.http://www.bmoc.hu/sites/default/files/szakirodalom/nonprofit_szervezetek_es_onkentesek.pdf (Utolsó megtekintés: 2013. május 5.)
- Központi Statisztikai Hivatal (2012): *Önkéntes munka Magyarországon (A Munkaerőfelmérés, 2011. III. negyedévi kiegészítő felvétele)*. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/onkentesmunka.pdf> (Utolsó megtekintés: 2013. május 5.)
- ZENTAI László (2006): Önkéntes segítség Magyarországon ma és holnap. *Polgári Szemle* 2/5. http://www.polgariszemle.hu/?view=v_article&ID=105 (Utolsó megtekintés: 2013. május 5.)

TÖRÖK ANIKÓ – RÁKÓ ERZSÉBET

A SZENVEDÉLYBETEGEK SZOCIÁLIS REHABILITÁCIÓJA. MEGMÉRGEZETT SZENVEDÉLYEK ⁹

BEVEZETÉS

A szenvedélybetegek szociális rehabilitációja keretében folyó bio-pszicho-szociális ellátások, illetve munka jellegű és egyéb terápiák javítják a betegek életlehetőségeit, fejlesztik egész személyiségüket. A kutatás célja bemutatni a felépülés útját, az azt segítő tényezőket, a rehabilitáción alkalmazott terápiás módszereket. A szenvedélybetegség nem „csak” a beteget érintő probléma, mert mögötte ott áll vagy állhat a család, akik szenvednek a betegség által okozott következményektől, a társadalom kirekeszti, stigmatizálja őket. A szenvedélybeteg elveszítheti munkahelyét, mellyel veszélyezteti a család megélhetését, addigi társadalmi státuszát.

Mivel a szerhasználat eluralja a beteg életét, kitartása csökken, csak a szerre irányulnak mindennapi tevékenységei. Ennek következményei lehetnek az alacsonyabb iskolai végzettség, a hajléktalanság, a sorozatos munkahelyváltás, a

⁹ Jelen tanulmány Török Anikó OTDK (XXXIII. OTDK Szeged, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció) dolgozatából készült. Témavezető: Dr. Gortka-Rákó Erzsébet.

bűnöző életmód, mely rányomja bélyegét a további munkavállalási esélyekre is. A kutatás eredményeivel, a társadalom tagjainak életlehetőségeit szeretném javítani, és a szenvedélybetegségek által okozott gazdasági veszteségeket csökkenteni.

A kutatás helyszíne a Magyarországi Református Egyház Kallódó Ifjúságot Mentő Misszió Ráckeresztúri Drográpiás Otthona.

A rehabilitációs otthon 35 fő, 18–35 éves korú, függő férfiakat fogad országos szinten, a bekerülés önkéntes alapon történik, várakozási idő általában 1 hónap.

KUTATÁSI MÓDSZEREK

A kutatást az általam összeállított félig strukturált interjú és kérdőív segítségével végeztem résztvevő megfigyelés-, terepmunka során a gyakorlatban is megfigyeltem a felépülést befolyásoló tényezőket.

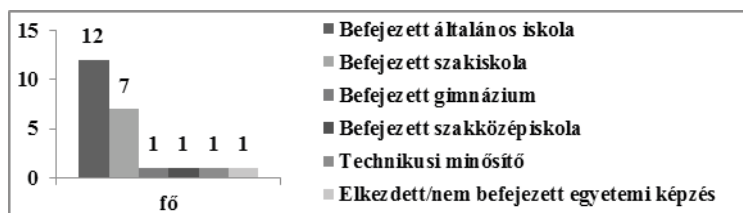
Illetve a kezelőhely által részemre tanulmányozás céljából kiadott dokumentumokat, statisztikákat elemeztem; a problémafeltárás a témában megjelent szakirodalmak segítségével történt.

A kutatásba bevont személyek a rehabilitációban részt vevő csoport minden tagja, 23 fő.

EREDMÉNYEK

Az általam vizsgált csoport átlagéletkora 26 év, a legfiatalabb ellátott 18, a legidősebb 37 éves. Legtöbben a 21 és a 23 éves korosztályból voltak az általam vizsgált csoportban (4-4 fő). Az ellátottak átlagéletkorát tekintve nem meglepő, hogy elsősorban szüleikkel és szüleik ingatlanjában éltek.

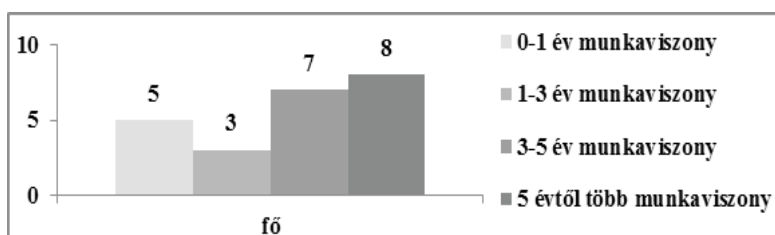
Az ellátottak iskolai végzettségére vonatkozóan megállapítható, hogy a legalacsonyabb közülük az általános iskola egyéb szakképesítés nélkül, a legmagasabb a technikus minősítés. Kiemelném azt az ellátottat, aki a rehabilitációt megelőzően joghallgató volt 3,5 évig.



1. ábra: Az ellátottak iskolai végzettsége (fő)

Forrás: MRE KIMM (Magyarországi Református Egyház Kallódó Ifjúságot Mentő Misszió), saját adatfelvétel alapján, saját szerkesztés

Az 1. ábra adataiból megállapítható, hogy az általam megkérdezett csoport többsége alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik (12 fő).



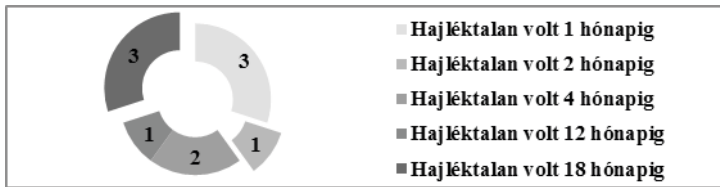
2. ábra: Az ellátottak foglalkoztatottsága (fő)

Forrás: MRE KIMM, saját adatfelvétel alapján, saját szerkesztés

Az ellátottak foglalkoztatottságával kapcsolatban a 2. ábra adatai szerint a legfontosabb eredmény, hogy a válaszadók közül 5 évnél hosszabb munkaviszonnyal 8 fő rendelkezik, ők átlagosan 13 évet dolgoztak.

A kapott adatokat az ellátottak korával és iskolai végzettségével összevetve megállapítható, hogy a korai iskolaelhagyók munkaviszonyt létesítettek.

Az ellátottak elmondása alapján a „designer drogok” használatának egyik következménye, hogy gyorsabban elveszítik a kontrollt az életvezetésük felett, nagyobb adagokat és több alkalommal használnak a „flesh” elérése érdekében, és károsabbak ezek az anyagok az egészségi állapotukra, mint a „hagyományos” drogfajták. Mindezek nem egyeztethetők össze a munkahelyi követelményekkel.



3. ábra: Az ellátottak lakhatása (fő)

Forrás: MRE KIMM, saját adatfelvétel alapján, saját szerkesztés

A 3. ábra adatai szerint az ellátottak lakhatásával kapcsolatban megállapítható, hogy a 23 főből 10-en éltek a rehabilitációt megelőző időszakban hosszabb-rövidebb ideig életvitelszerűen az utcán. Ez figyelemre méltó a rehabilitáció szempontjából, mert nehezítheti a reintegrációt. Létfontosságú a családi kapcsolatok újraépítése és a támogatott lakhatási formák megléte, számuk növelése.

Az ellátottak életkörülményeivel kapcsolatban elmondható, hogy a 23 főből csupán 3 fő rendelkezik saját családdal, gyermekkel. A kapott eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy a fiatalok párkapcsolataira is negatív hatással lehet a szerhasználat. Tehát a bizonytalan / kaotikus életvitel nem kedvező a családalapításhoz szükséges feltételek megteremtésében.

Az ellátottak előéletével kapcsolatban büntetőjogi szempontból elmondható, hogy a megkérdezettek közül 9 fő nyilatkozott úgy, hogy nem indult ellene büntetőeljárás. Az ellátottak közül 5 fő ült büntetés-végrehajtási intézetben kábítószerrel kapcsolatos ügyben. Továbbá 9 fő nyilatkozta, hogy a büntetés elkerülése miatt elterelésen, közmunkában vagy rehabilitáción vesz / vett részt. Az általam megkérdezettek büntetés-végrehajtási intézetben átlagosan 9 hónapot töltöttek, közülük a legrövidebb időt – 1 hónapot –, a leghosszabb időt – 30 hónapot – töltött ott 1-1 ellátott. A kapott adatokat elemezve elmondható, hogy az ellátottak többsége kriminalizálódott szenvedélybetegsége következtében.

Kiemelném azt a két ellátottat, aki saját testét bocsátotta áruba a kábítószer vásárláshoz szükséges pénz megszerzése érdekében. Néhány ellátott pedig arról számolt be, hogy azt lopta el a boltból, amit a díler rendelt, továbbá egy ellátott számolt be arról, hogy korábban lányokat futtatott.

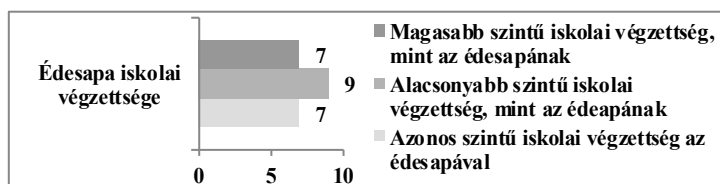
„Börtönben többszörösen visszaesőként, bolti lopások miatt ültem. Amit rendelt

a dílerem, azt loptam el, alkoholt, csokit, elektronikai dolgokat. Nagyon sokszor úgy, hogy nem buktam le, teli táskányi áruval jöttem ki [...]” (9. sz. interjú)

„Erkölcstelen, mocskos világot élünk sajnos, legalábbis én [...] nagybátyám is strici volt, 11 évesen a kurváival iszogattam, szívogattam. Két lányt az addiktológián szedtem össze, volt egy cigánylány [...], nagyon szegények voltak. Mondtam neki, hogy jó, kihúzom én a putriból, de ez meg ez a feltétele.” (7. sz. interjú)

A bevételt, minden esetben kábítószerre költötték az általam megkérdezettek. Ha nem loptak a kábítószer árának megszerzése érdekében, akkor alkalomadtán a kukából ettek és / vagy az ellopott ételt adták el, hogy beszerezhessék kábítószeradagjukat.

„Az utcán vagy azok mentek, hogy kuka [...], stabil, éttermek mögött. [...] amikor kiültek az asztalhoz a »mekinél« vagy bent [...]. Kiült, megfogtuk a zacskót és futás. Oda mentünk és elvettük, tehát sok minden ment, valahonnan mindig szerezzünk kaját [...], nem ez volt az elsődleges. Sokkal fontosabb volt az, hogy nekem pénzem van és anyag legyen, mint az hogy én egyek. Ment a táskázás vagy dobozolás, vagy nagy lopások, ezekből jött be az, hogy valamennyi pénz mindig volt nálam.” (11. sz. interjú)



4. ábra: Az ellátottak és édesapjuk iskolai végzettség szerinti vizsgálata (fő)

Forrás: MRE KIMM, saját adatfelvétel alapján, saját szerkesztés

Az ellátottak képesítését, édesapjuk iskolai végzettségével való összehasonlítás során arra az eredményre jutottam – 4. ábra –, hogy a többségük (9 fő) alacsonyabb, és 7 fő azonos iskolai végzettséget szerzett édesapjával.

Ezek az adatok is a kábítószer-használat iskolai eredményekre gyakorolt negatív hatásaira hívják fel a figyelmet.

További, az ellátottak családi hátterével kapcsolatos eredményekből kitűnik, hogy 12 fő két, vér szerinti szülő, ép / tejes családból származik az általam megkérdezettek közül. Nem ép teljes családból származik 11 fő, ők valamilyen egyéb szerkezetű család tagjaként nevelkedtek. Ezek valamelyik vér szerinti szülőt és nevelőszülőt tartalmazó

család (3 fő), egyszülős család (6 fő), vérszerinti szülőt nem tartalmazó család, nevelőszülős család (2 fő). A gyermek nem ép / teljes családban való nevelkedése hajlamosíthat a devianciák megjelenésére, továbbá a gyermekek továbbadható mintái, szerepei is származási családjukhoz hasonlóan sérültek maradhatnak. A rehabilitációs intézményben lehetőségük van ezeket a deficiteket a mentorok segítségével korrigálni. Ők olyan azonosulási mintát nyújtanak ellátottaiknak, melyek segítségével kitörhetnek korábban előre determinált életútjukból.

Az ellátottak szenvedélybetegséggel kapcsolatos válaszai

Az általam megkérdezett ellátottak, szenvedélybetegségben élt éveinek száma átlagosan 11 év, 3–21 éves anyagos múltra tekintenek vissza. Átlagban 15 évesen kezdték el a szerhasználatot, a legkorábban, 11 évesen kezdte 2 fő és 25 évesen 1 fő; a legtöbben (4 fő) 13 évesen kezdték el a szerhasználatot. Ezen adatok segítséget nyújthatnak abban, hogy mely korosztálynál szükséges elkezdni a prevenciót.

Az első szerhasználatot követő visszafordíthatatlan változásokat az alábbi interjúrészlettel kívánom érzékeltetni.

Interjúalanyom 19 éves, 7 éve szenvedélybeteg: *„[...]Én nem emlékszek rá, milyen volt az anyagos életem előtt. Ez olyan, mint amikor van egy gyerekszobád, amikor nem drogozol, tők más és mikor beleszívsz valamibe, drogozol, nem ugyanabba a szobába mész vissza. Nem ugyanaz a szoba, nem ugyanaz a környezet, nem ugyanazok a szülők, ugyanazok, csak másnak látod. Szóval, amikor beszívsz, azt a pillanatot nem fogod visszakapni soha. Bármennyire tiszta vagy, azt a pillanatot soha nem fogod visszakapni, hogy úgy menjél be abba a gyerekszobába, mint a drogok előtt.”* (10. sz. interjú)

A szenvedélybetegség felismerése sokszor nehézséget okoz az egyén számára. A betegségtudat és az együttműködés hiánya a rehabilitációt is nehezíti. A rehabilitációban részt vevő megkérdezettek közül mindenki felismerte betegségét.

A legtöbb ellátott külső nyomásra család / barátok által, illetve fizikai / pszichés állapotromlás következtében jött rá arra, hogy szenvedélybeteg. Teljesen lecsúsztak, tönkrementek az emberi kapcsolataik, hiteltelenné váltak, ekkor ébredtek rá arra, hogy vagy segítséget kérnek, vagy meghalnak, esetleg börtönbe kerülnek.

Erre utalnak a következő interjúrészek is: „[...] volt öngyilkossági kísérletem, és amikor magamra maradtam a világban, hiába volt családom, segítettek sokat, de már feladták ők is a reményt[...]” (1. sz. interjú); „[...] amikor rájöttem, hogy egyedül nem megy leszokni, minden az amfetamin körül forog, akkor elszégyelltem magam. Meg mondták így többen, hogy már nagyon gáz, amit csinálok[...]” (3. sz. interjú); „[...] konkrétan megbolondultam, lényegében volt 3 hét, amíg bezárkóztam, nem ettem, majdnem meghaltam, már nagyon kikészültem, akkor rájöttem, hogy baj van [...]” (7. sz. interjú).

Az ellátottak a rehabilitációt megelőző időszakban nemcsak fizikai / pszichés állapotromlásról és kapcsolataik, munkahelyük elvesztéséről számoltak be, hanem arról is, hogy az anyag egy idő után nem adott már nekik semmit. Olyan mértékű lett a toleranciaszintjük, hogy az anyag már csak egy viszonylag normális állapothoz volt elegendő. Volt olyan ellátott, aki az önismeretet emelte ki, mellyel nem rendelkezett a rehabilitációt megelőző időszakban. Ezzel a kérdéskörrel kapcsolatos válaszokat a következőkben interjúrészek segítségével mutatom be: „[...] saját tudatlanságomban éltem volna tovább [...]” (20. sz. interjú); „[...] hát előbb-utóbb sitt lett volna a vége, mert elég durva szinten üztük ezt az árulásos dolgot [...]” (3. sz. interjú); „[...] már kialakult a szervezetemben egy toleranciaszint, amikor az anyag már semmit nem ad, és az elvonási tüneteket is csak részben csillapítja. A végén már azért kell a szer, hogy »normálisan« tudjam magam érezni [...]” (4. sz. interjú).

A droghasználat során a fogyasztók hihetetlen mélységeket és magasságokat, mennyet és poklot járnak be. A droghasználat és a megvonási állapot közötti ingázás igen nagy amplitúdót ír le. Érzelmek, indulataik intenzíven váltakoznak, nélkülözik az állandóságot, kiegyensúlyozottságot. A drogfüggő egy idealizált, örökkévaló, minden vágyat kielégítő tárgyon (a drogon) csüng.

„A drogelvonás folyamata, az átmeneti tárgytól való leválás intenzív szeparációs szorongást, dühöt, agressziót mobilizál, amely érzések megghiúsíthatják az elvonás folyamatát és jól magyarázzák a gyakori visszaeséseket is.

A rendszeres droghasználat következtében az élmény tartalma elszürkül és helyét a megvonási tünetektől való félelem veszi át. A fogyasztó a kényszeres használat fázisában a normál lelki működés illúzióját nyeri a szertől és a megvonási tünetek elkerülése miatt szedi azt.” (HOYER–TREMKÓ 2000: 205.)

Az ellátottak rehabilitációval kapcsolatos válaszai

Az ellátottak információforrása a rehabilitációs lehetőséggel kapcsolatban leginkább az internetről származik és / vagy alacsony küszöbű ellátóktól, az előgondozás idejéből.

A rehabilitációról az ellátottak a következő gondolatokat fogalmazták meg; „[...] a problémáimat feladatnak tudjam látni, és hogy vannak rájuk megoldások [...]” (6. sz. interjú);

„[...] a józan és tiszta életre, hogy tudjak kapcsolatot teremteni az emberekkel, a munkahelyemen helyt tudjak állni, a csalódásokat fel tudjam dolgozni, sóvárgásomat tudjam kezelni, hitben meg tudjak maradni [...]” (9. sz. interjú).

A fenti válaszokból látható, hogy az ellátottak felsorolják a kompetenciákat, ezt a rehabilitációban eltöltött idővel arányos készségfejlődéssel összhangban tudják megtenni. A válaszokból kitűnik továbbá, hogy fontos érték számukra az absztinencia, a jó problémamegoldó és kommunikációs képesség, a kapcsolatteremtés és a kapcsolatfenntartás képessége, a helyes értékrend, az időbeosztás képessége, a visszaesés megelőzése és a hit.

A rehabilitáció legnagyobb előnyét az ellátottak abban látják, hogy „[...]a családommal újból elkezdtem felépíteni a bizalmat, hogy meg tudjanak bennem bízni [...]” (11. sz. interjú); „[...] bátran szembenézhetek a múltammal, védett környezetben vagyok, segítenek, hogy ezeket átvészeljem [...]” (19. sz. interjú).

A kapott válaszok a szerhasználat következményeit is bemutatják, ezek az elvesztett emberi kapcsolatok, a bizalom, a megromlott egészségi állapot. Segít a rehabilitáció a múltfeltárásban, annak lezárásában és a védett környezetet is kiemelték az ellátottak. Összességében a válaszokból az látható, hogy a rehabilitáció az önismeretben segít a legtöbbet. A védett környezetben való terápia lehetőséget ad arra, hogy az ellátottak befelé figyeljenek, feltárják múltjukat, majd ezt elfogadják és felépüljenek. Különböző készségeket szerezhetnek meg a rehabilitáció ideje alatt, kompetenciákat tanulnak meg a különböző fázisokban, melyekhez különböző munkafeladatokban vesznek részt. A társakkal való együttműködés, a különböző szabadidős tevékenységek – mind a házban, mind a házon kívül – segítik az elromlott emberi kapcsolatok helyrehozatalát, nyitottabbá teszi őket az újak kialakításában is.

A nyugalmat, az összeszedettséget, a motiváltságot, az őszinteséget, a türelmet, az önismeretet, az emberi kapcsolataik javulását szinte mindenki említette. A terápiában eltöltött idő ezt az állapotot befolyásolja, aki még nemrégiben került csak be a rehabili-

tációba, az még nem nyitott kellően, nem „használja” a házat és a közösséget; idővel ez változik, ha komolyan veszik a terápiát az ellátottak.

A rehabilitáció során abban változtam meg, hogy „[...] jobban ki tudom fejezni magam, érzések szintjén is, őszintébb vagyok és fizikálisan is sikerült változnom [...]” (20. sz. interjú);

„[...]megtaláltam az utat Isten felé, az élethez való hozzáállásomat, a felfogásomat megváltoztatta, a munkához való hozzáállásomra ráerősített, hogy mások előtt nyitottabb legyek, hogy ne szégyelljem azt sem, hogy honnan jöttem, célokat adott nekem, elszántta tett [...]” (23. sz. interjú).

A fentiekben a tanult készségekkel kapcsolatban kaphatunk képet a rehabilitációról. Ezek a kommunikáció, egészségtudatosság, alázat a betegséggel kapcsolatban, kitartható motiváció, asszertív viselkedés, nyíltság, közvetlenség, hit önmagukban és Istenben. Nem a külsőségekre helyezik a legtöbbben a hangsúlyt, hanem azokra a készségekre, amelyek már sikerült elsajátítaniuk. A kompetenciák tanulása feltétele a fázisváltásnak, így tanulják a szemináriumokon, különböző csoportokban, terápiákon a szermentes élethez szükséges tudást. Egy ellátott kiemelte, hogy alázattal kell lenniük a betegségükkel szemben, nem lehetnek elbizakodottak, mert az egyenes út a visszaeséshez.

A rehabilitációs otthon ereje „[...] a mentorokban és maga a közösség [...]” (2. sz. interjú);

„[...] nyitottnak kell lenni az igazság felé [...] igazat kell mondani. A hit is nagyon tetszik, a szeretet és az egymás iránti érdeklődés [...]” (17. sz. interjú).

A fenti válaszokból látható, hogy a rehabilitációs otthon ereje a hitben, a felépült szenvedélybetegek / mentorok támogatásában, a közösség erejében, a közös célban, a szeretetben, a nyíltságban és a barátságosságban nyilvánul meg. A legtöbb ellátott a szeretet házának tartja ezt a rehabilitációs otthont, itt a szeretettel gyógyítanak. A mentorok a Rogers-féle humanisztikus pszichológia alapján, maximális elfogadással, bizalommal fordulnak az ellátottaik felé, ami meghozza azok nyitottságát, önmaguk felvállalását. A mentorok abban tudnak az ellátottaik segítségére lenni, hogy pozitív példával, azonosulási mintaként elől járva, vezethetik mentoráltjaikat. A terápiát egymástól tanulják az ellátottak: a közösség a társadalom lekicsinyített mása. Ebben a védett környezetben kipróbálhatják magukat a kliensek, hogy mire képesek, feszegethetik saját határaikat, megtanulhatják gyengeségeik kezelését, és erősségeik előnyként való felhasználását.

A közösség maga is gyógyít azáltal, hogy nincsenek egyedül a problémáikkal.

Az emberi kapcsolatok a rehabilitáció során: „[...] *nem keresem az anyagos ismerősöket, mert nekem az ismerősök 98%-a anyagos, most szinte mindenki lemorzsolódott körülöttem [...]*” (3. sz. interjú); „[...] *házon belül nagyon sok közeli baráti kapcsolatot ki tudtam alakítani, de a kinti régi kapcsolataimat leépítettem, mert hátráltatták a felépülésemet*” (23. sz. interjú).

Több ellátott (18 fő) arról számolt be, hogy úgy érzi, nincsenek barátai, elveszítette a társas kapcsolatait. A régi barátaik vagy szerhasználók voltak, vagy elfordultak tőlük a szerhasználat következtében. A rehabilitációban való részvétel bizalmat ébreszt a családtagokban, a józan közösségben. A felépült szenvedélybetegek új, támogató erőt és háttérrel biztosítanak a felépülőben lévő ellátottnak.

Az ellátottnak a visszaeséssel és a felépüléssel / józanodással kapcsolatos válaszai

Az ellátottak többsége (14 fő) nem volt korábban rehabilitáción, a kisebb részük (9 fő) viszont hosszabb-rövidebb ideig volt különböző rehabilitációs intézményekben. A korábban rehabilitáción résztvevők átlagban 15 éve szerhasználók, és ők átlagosan 30 évesek. Látható, hogy az ellátásban részt vevő magasabb életkorú ellátottak, hosszabb ideje szenvedélybetegek és ők több terápián is részt vettek korábban.

A felépüléssel, a visszaesés megelőzésével, továbbá a társas támogatottsággal kapcsolatos válaszok meghatározzák, hogy az ellátottak saját életvezetéséről alkotott képe mennyire teszi lehetővé a józan életstílus kialakítását. Azt vizsgáltam, hogy a rehabilitációban eltöltött idővel arányosan, hogyan hat a terápia az ellátottak viselkedésére. Ezt a válaszaik összehasonlításával mutatom be, melyeket a visszaeséssel, a felépüléssel kapcsolatosan és az emberi kapcsolataik minőségének jellemzése során kaptam. Az erre vonatkozó vizsgálatot úgy kiviteleztem, hogy a mintából kivettem azokat, akik korábban már jártak rehabilitáción (azt feltételezve, hogy ők már több tudással rendelkeznek).

Másrészt vizsgáltam az ellátottak válaszait azon szempont szerint is, hogy mennyi ideje vannak az ellátásban.

A legrövidebb ideje – 1-1,5 hete – 2 fő van az ellátásban, és a leghosszabb ideje – 9-9,5 hónapja – van az ellátásban 2 fő azok közül, akik nem voltak korábban rehabilitációs kezelésben.

Az interjúrészletekből kitűnik a különbség az ellátottak terápiával kapcsolatos tudásában és a kommunikációs készségekben is. Ezen válaszok előremutatók lehetnek a felépüléssel, reintegrációval kapcsolatban.

A visszaesés: *„a túlzott önbecsülés, önsajnálát, önmardosás vezet visszaeséshez, ez emberfüggő”* (16. sz. interjú, 1 hete van az ellátásban).

Azok az ellátottak, akik korábban már jártak más rehabilitáción is, jobban ismerik a terápiát.

Ez a következő interjúrészletből is kitűnik: *„A visszaesés az elfojtásból, tagadásból, irreális gondolatokból, makacsságból indul ki. Fejben már anyagozik az illető [...] a társaimhoz fordulok ilyen esetben.*

Mindenről mindig beszélni kell, jó, hogy ha az ember mindent elmond.” (19. sz. interjú, a legtöbb terápiás tapasztalattal rendelkező ellátott)

A felépülés:

„számomra a felépülés az absztinencia, az emberi értékek újrafelvétele” (16. sz. interjú, 1 hete van az ellátásban)

„A kompetenciák, az indulatkezelés [...], felügyeletelfogadás [...] objektív önreflexió.” (8. sz. interjú, 2,5 hónapja van az ellátásban)

„A felépülés elfogadni és elengedni a múltamat; megtanuljak élni, elsajátíthassak olyan képességeket, amik által élni tudok. Szerintem ebből nem lehet felépülni, mi életünk végéig szenvedélybetegek leszünk, csak lesznek olyan képességeink, amikkel meg tudjuk azt akadályozni, hogy használjunk.” (19. sz. interjú, a legtöbb terápiás tapasztalattal rendelkező ellátott)

A válaszokból látható, hogy a legtöbb ellátott kompetenciákban beszél, nincs még tapasztalata a visszaesséssel és annak megelőzésével kapcsolatban, mert amióta a rehabilitációs otthon kapuján beléptek, azóta tiszták.

A több terápiát megjárt ellátottak gyakorlatiasabbak, több tudással rendelkeznek önmagukat illetően.

Ezt az állítást a következő interjúrészletek is igazolják: *„Tisztán tudjak gondolkodni, mint most [...]”* (14. sz. interjú, összesen 3 hónapot volt különböző terápiákon); *„Az absztinencia és a gondolkodásmód megváltozása [...]”* (4. sz. interjú, összesen 10,5 hónapot volt különböző terápiákon).

A terápiás folyamat és a program a következőkben felsorolt kompetenciák (személyiségjellemzők) elsajátítását célozzák meg; objektivitás, kezdeményezőképeség, empátiás készség, megfelelő önkifejezés, a programban való aktív részvétel. Ilyen kompetenciák továbbá a mások bátorítása, tervezőképeség, következetesség, megbízhatóság, szavahihe-tőség, energikusság, lelkesedés, problémamegoldó képeség, döntéshozó képeség, csapat-munka, a napi tevékenységek strukturálásának képessége, strukturált tevékenységek vég-rehajtása, konfliktuskezelés képessége, segítségkérés képessége, a pontos énkép, a tanultak átadásának képessége.

További lényeges kompetenciák a visszajelzések elfogadása (képes érzelmeit kezel-ni), a hatékony kommunikációs képesség, a társas érintkezés is.

Az ellátottak társas kapcsolatainak minősége, a terápiában eltöltött idővel arányosan

Az emberi kapcsolatok minősége jó fokmérője a rehabilitáció sikerének, a reintegráci-ónak. Az ellátottak válaszait, a szenvedélybetegségben eltöltött idejük szerint is csopor-tosítottam.

Az ellátott 16 éve szenvedélybeteg, korábban már járt rehabilitáción: *„Nem a drogos társaságot keresem, hanem már tudok bárki felé nyitni, új kapcsolatokat tudok kialakíta-ni, ami akár átmehet egy baráti kapcsolatba.”* (5. sz. interjú)

Az ellátott 17 éve szenvedélybeteg, korábban már járt rehabilitáción: *„Sokkal nyitot-tabb és őszinte vagyok, tudok beszélgetni számomra vadiidegenekkel is.”*

Az újak felé tudok nyitni, tudok nekik segíteni [...]. Nem beszélek a régi ismerőseimmel, a folyamat része, hogy le kell zárni a múltat.” (4. sz. interjú)

Az ellátott 21 éve szenvedélybeteg, korábban már járt rehabilitáción: *„Annak van egy nagyon nagy buktatója, hogyha az ember elkezd építeni újból egy bizalmat és azt meg is kapja. Ha ezt lerombolja, akkor onnan fogva sokkal nagyobb súlya van ennek, mint hogy-ha el sem kezdte volna igazán. Akárhogy is nézzük a családom, ez nem csak a saját életem, befolyással vagyok mások életvitelére, érzelmeire.”* (18. sz. interjú)

Az ellátott 19 éve szenvedélybeteg, korábban nem járt rehabilitáción: *„Hát, egyelőre még sehogy nem változtak meg a kapcsolataim, a rehabilitációm elején járok [...].”* (13. sz. interjú, 2 hónapja van a rehabilitáción)

Az ellátott 9 éve szenvedélybeteg, korábban nem járt rehabilitáción: *„Romlottak a kinti régi kapcsolataim, akikkel korábban foglalkoztam, azokat leépítettem, mert hátráltatták a felépülésemet [...]. Házon belül nagyon sok közeli baráti kapcsolatot ki tudtam alakítani[...].”* (23. sz. interjú, 8 hónapja van rehabilitáción)

Az ellátott 5 éve szenvedélybeteg, korábban nem járt rehabilitáción: *„Ennyi idő alatt nem változtak, csak mindenki örül, hogy itt vagyok idebent.”* (16. sz. interjú, 1 hete van a rehabilitáción)

Azok az ellátottak, akiknek a korábbi rehabilitációjuk sikertelenül zárult, azaz visszaestek, meg kell, hogy keressék ennek az okát a következő terápia kezdetén. Ha ezt meg tudják határozni, akkor a legközelebbi visszaesés jeleit felismerhetik és képesek lehetnek megelőzni azt.

A következő interjúrészlet is erre utal: *„Tudom, hogy hol hibáztam a múltkor. Nem beszéltem ki magamból a dolgokat. Mindenképpen beszélnem kell, lehetőleg sorstársi közösségben.”* (18. sz. interjú)

A rehabilitációra való érkezéskor a kliensek, a kinti működésüket hozzák a terápiás házba, kimenetelkor pedig a benti működést viszik a hétköznapi életbe; visszaesés esetén emiatt nem tudnak már úgy anyagozni, mint a rehabilitációt megelőző időszakban.

„Azt szokták mondani a rehabon, hogy a józanság megmérgezi az anyagozásomat. Ez így is van, megkóstoltam a józan életet, megkóstoltam, hogy milyen anyagozás nélkül élni 10 év után. Akkor az volt, hogy nem azt adta már, amit előtte adott. Az érzéseket is már elkezdtem felismerni, amikor kimentem, már anyagozás alatt is folyamatosan önvizsgálatokat végeztem.

Nem volt már ez a vidám anyagozás, hanem ez a befordultság, elgondolkodás [...].” (9. sz. interjú)

„[...] Amikor kimentem innen és visszaestem, nem adott semmit az anyag csak bűntudatom volt, hogy ezt is elbuktam, ez se működik. [...] A végén azon vettem észre magam [...], hogy elmegyek olyan helyekre, ahol egyébként felhőtlenül boldog voltam, és jól éreztem magam, mikor telibe voltam, de nem tudtam úgy beállni, hogy jól érezzem magam. Ami ennek a helynek a nagyon pozitív varázsa, hogy tönkreteszik a játékot. Még egyszer nem fogom tudni az anyagot úgy használni, hogy én attól jól érezzem magam, felszabadult legyek, felhőtlenül érezem magam, mert mindig elő fognak jönni ezek az emlékek, amik itt voltak.” (4. sz. interjú)

Megállapítható, hogy a terápiás időszak nem múlik el nyom nélkül egy ellátott esetében sem, ezért adható újabb esély visszaeséskor is. Ahogy ők fogalmazznak, nem bejósolható, hogy mikor érkeznek meg a terápiára.

A ház a non-direktivitás elvén működő rehabilitáció, saját belátáson, modellkövetésen alapuló tanulás folyik, egyéni terápiák vannak gondozási terv alapján, és mindenki maga dolgozik / felel saját gyógyulásáért.

A tanult kompetenciák közösségbeli haszna, rehabilitációs, reintegrációs mutató

A terápiás közösség lehetővé teszi az egyén számára személyiségének fejlődését, korrekcióját. Az ellátottak felelősségterületeket vállalnak, melyekből tapasztalatokat szerezhetnek, különböző kompetenciákat tanulhatnak. Az ellátottak válaszai nagyon hasonlóak voltak, azokat leszámítva, akik csak nemrégiben érkeztek a házba, mert ők, még nem kapnak a terápia elején felelősségterületet és sem foglalkoztatási, sem munkarehabilitációban nem vesznek még részt.

A fejlődést a következő interjúrészletekkel kívánom szemléltetni: „Az eddig tanultakat átadjam, tudjak empatikus lenni, segítséget nyújtok, rengeteg türelem kell hozzá [...], kell empátia, döntéshozatal, határozottság, segítségkérés, segítségnyújtás.” (2. sz. interjú); „[...] Kommunikáció, segítségkérés, segítségnyújtás, elfogadás, őszinteség, nyitottság, hajlandóság [...]” (14. sz. interjú); „Nem tudom a kompetenciákat, még csak megfigyelő vagyok.” (16. sz. interjú, 1 hete van a terápiában).

Az ellátottak önértékelési vizsgálatát a kérdőív részét képező önértékelési teszt segítségével végeztem el.

Ennek során, egy 1–5 skálán kellett a válaszokat bejelölniük (ahol 1 = soha, 5 = mindig). Ezt a vizsgálatot azért tartottam fontosnak, mert szerettem volna megtudni, hogy milyen átlagosan, milyen egymáshoz képest az ellátottak önértékelése, és hogy az a terápiában eltöltött idő szerint változik-e.

Az önértékelésnek a képességekhez való helyes behatárolása meghatározza, hogy milyen lesz az iskolai végzettségünk, milyen munkát vállalunk el, hol lesz a lakóhelyünk, milyen párt választunk, így azt is, hogy mennyi csalódás ér bennünket életünk során, ha helytelenül ítéljük meg önmagunkat mind negatív, mint pozitív irányban. A rehabilitá-

ción önismereti tréningek és visszajelző „szaunák” szolgálják a helyes önértékelést, ezért tartottam fontosnak lemérni ezt.

Eredményeim a következők: átlag alatti önértékelése van 10 főnek, átlag feletti önértékelése 13 főnek. Extrémén alacsony önértékelése van 1 főnek, középértékhez közeli, átlag alatti pedig 8 főnek.

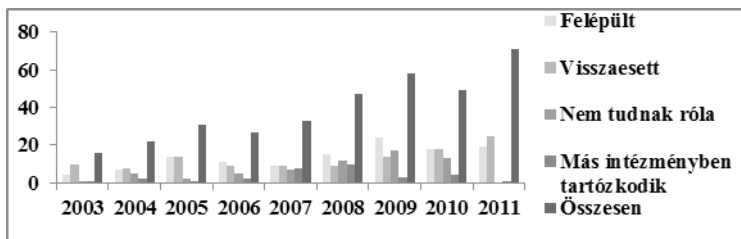
Középértékhez közeli, átlag feletti önértékelése van 1 főnek. Extrém magas értékhez közeli önértékelése van 6 főnek. Megfigyelésem és számításaim szerint az önbecsülése az ellátottaknak átlagos szintről indul. A terápia elején a középértékhez mérten a szóródás lefelé és felfelé is közel egyforma e tekintetben, ez körülbelül a terápia első 3 hónapjáig figyelhető meg.

A terápia 3-3,5 hónapjától egy extrém magas önbecsülés-emelkedést figyeltem meg az értékekben, ami a terápia 7. hónapjáig meg is marad. A terápia 8. hónapjától az önbecsülés kétfelé mozdul el: vagy extrém magas mértékű lesz, vagy átlagos / átlag alatti értékre csökken.

Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy az ellátottak vagy elbizakodottá válnak a jövőjüket illetően, vagy éppen az ellenkezője történik, a növekvő felelősségterületeknek és a terápiából való kilépés lehetőségének súlya alatt, önbizalomhiány léphet fel.

Az 5. ábra a Misszió 2003–2011-es időszakáról ad tájékoztatást, a felvett kliensek alapján. Az ábra alapján elmondható, hogy évről évre emelkedik az ellátottak száma. Csak kevesen tartózkodnak más intézményben ellátottként, a visszaesők száma magas.

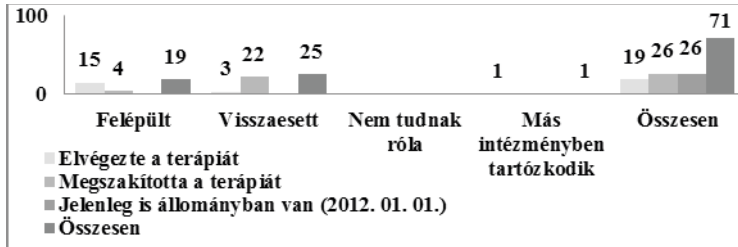
A felépülés folyamata visszaesésekkel tarkított, így nem meglepő, hogy szinte azonos értéket mutat az ábrán a felépültek és a visszaesettek száma. Mivel a felépülés a közösséghez való odatartozást is jelenti, így akikről nem tudnak, azok is feltételezhetően a visszaesők közé sorolhatóak.



5. ábra: Statisztika a 2003–2011 közötti időszakban felvett kliensek alapján (fő)

Forrás: MRE KIMM Ráckeresztúri Drogterápiás Otthon, saját szerkesztés

A 6. ábrát, a Misszió 2011-es felépülési statisztikáját azért tartottam fontosnak külön is elemezni, mert ebből látható, hogy azok az ellátottak, akik befejezték a terápiát, nagyobb valószínűséggel maradtak később is talpon, mint akik valamilyen okból kifolyólag megszakították azt.



6. ábra: Magyarországi Református Egyház Kallódó Ifjúságot Mentő Misszió, 2011-es felépülési statisztikája (fő)

Forrás: MRE KIMM Ráckeresztúri Drogterápiás Otthon, saját szerkesztés

KÖVETKEZTETÉSEK

A kutatással az volt a célom, hogy vizsgáljam a szenvedélybetegek rehabilitációját és bemutassam a szenvedélybetegek szociális alap- és szakellátását. Célom volt megismerni a gyakorlatban a szenvedélybetegek felépülési folyamatát, illetve feltárni azokat a tényezőket, amelyek ezt befolyásolják. A terápiás közösség lehetőséget teremt a józanság megtartásában is, tehát a visszaesés megelőzésében. Új, megtartó közeget teremt a felépülő szenvedélybeteg számára, ebben a közösségben lehet igazán önmaga. A felépülés egy teljes életmódváltást követel, a reintegrációhoz, szocializációhoz szükséges készségtanulás is történik az otthonban, ezért lehet sikeres a terápia.

Ebben a védett környezetben következmények nélkül kipróbálhatják új kommunikációs, problémamegoldó, konfliktuskezelő készségeiket is. A terápiából való kilépés csak fokozatosan, különböző zsilipek beiktatásával történik a legtöbb esetben, melyek segítenek a mindennapi életvezetéssel járó terhek fokozatos felvállalásában. Ilyen zsilipek a védett munkahelyek és a félutas házak. Megfigyelésem szerint az ellátottak segítő szakmában való elhelyezkedése tovább erősíti absztinenciájukat.

A szenvedélybetegekkel kapcsolatos attitűd negatív, elutasító, kirekesztő; ellenhatásként ma is prevenciókat, rádiós és televíziós interjúkat vállalnak. A velük kapcsolatos sztereotípiákat minél inkább csökkenteni kell, mert ha nincs fogadóképes társadalom, elfogadó attitűd, akkor nem lehetséges a szenvedélybetegek beilleszkedése és / vagy visszailleszkedése, hogy hasznos tagjai lehessenek társadalmunknak.

A szenvedélybetegek rehabilitációjában sokszor nemcsak a betegségből következő primer hátrányok befolyásolására van szükség, hanem a betegség kialakulása előtti hátrányokat (iskolázatlanság, szakképzettség hiánya, szociális izoláltság) is pótolni kell.

A szenvedélybetegek felépülése a Magyarországi Református Egyház Kallódó Ifjúságot Mentő Misszió Ráckeresztúri Drogtérapiás Otthon komplex felépülési modelljén keresztül lehet hatékony; mely fizikai, pszichológiai, szociális, foglalkoztatási, illetve szükség esetén orvosi támogatást nyújt saját intézményrendszerén keresztül.

IRODALOM

HOYER Mária – TREMKÓ Marianne (2000): Istenkeresés helyett egyszer használatos kapcsolat, avagy a drogfogyasztó magatartás, mint a társadalmi változások tükré. In: Demetrovics Zsolt (szerk.): *A szintetikus drogok világa: diszkódrogok, drogfogyasztók, szubkultúrák*. Animula Egyesület, Budapest. 199–215.

CSÓK CINTIA

A BURNOUT VIZSGÁLATA A GYERMEKJÓLÉTI, GYERMEKVÉDELMI INTÉZMÉNYEKBEN DOLGOZÓ SZOCIÁLIS SZAKEMBEREK KÖRÉBEN¹

PROBLÉMAFELVETÉS

A tanulmány témája a burnout vizsgálata a gyermekjóléti és gyermekvédelmi intézményekben dolgozó szociális szakemberek körében. A kutatások (PETRÓCZI 2002; PAPP 2002; KÖTELES 2009) azt mutatják, hogy a munkahelyi kiégés egy jelen lévő probléma, különös tekintettel a humán szférában dolgozóakra. A szociális szakemberek emberekre irányuló, lelkileg megterhelő munkát végeznek, ennek következtében fokozott veszélynek vannak kitéve a burnout szempontjából. A gyermekvédelem egy különösen érzékeny szegmense a humán szférának, hiszen a segítők napi kapcsolatban állnak nehéz sorsú gyermekekkel, akik segítségre, támogatásra szorulnak, ezáltal sokszor elkerülhetetlen, hogy érzelmileg erősebben bevonódjanak. Az adatok alapján nő a pályaelhagyók száma, az utánpótlás pedig egyre kevesebb: a Rubeus Egyesület országos kutatásában a megkérdezett gyermekjóléti szolgálatoktól 2014-ben összesen 298 fő távozott (volt olyan intézmény, ahonnan egyszerre 29 fő ment el), azonban csak

¹ Jelen tanulmány Csók Cintia I. díjas OTDK (XXXIII. OTDK Szeged, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció) dolgozatából készült. Témavezető: Dr. Gortka-Rákó Erzsébet. A tanulmány korábbi megjelenései: Csók Cintia: A burnout vizsgálata a gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézményekben dolgozó szociális szakemberek körében. In: Szirmai Éva (2017, szerk.): *Diáktudósok*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged. 13–31. – Ugyanezen a címen. In: Mándy Zsuzsa (2017, szerk.): *InterTalent UNIDEB*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 66–72.

275 új szakembert tudtak felvenni (FREISINGER–GYARMATI–RÁCZ–SZOMBATHELYI 2015). A KSH (2015) adatai alapján a humán-egészségügyi, szociális ellátás területe 2,9%-kal kiugró értéket mutat üres álláshelyek tekintetében, szemben a többi gazdasági ággal (nemzetgazdaság összesen: 1,8%).

ELMÉLETI KERETEK

A burnout fogalmát 1974-ben Herbert J. Freudenberger pszichoanalitikus alkotta meg: *„Ez a szindróma krónikus, emocionális megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés állapota, mely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, s melyet a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek”* (idézi FEKETE 1991: 17).

Azóta a kiégés értelmezésére több szerző tett kísérletet. A definíciók kategorizálásakor KOLLÁR (2014) szerint az elméletek két nagy csoportja rajzolódik ki. Az egyik a személyközpontú megközelítés, melyben a kiégés individuális problémaként jelenik meg és az egyéni jellemzőkre helyeződik a hangsúly. Ide tartozik többek között Freudenberger és Richelson, Edelwich és Brodsky, továbbá Burisch meghatározása. KOLLÁR (2014) szerint az elméletalkotók másik nagy csoportja a szervezetet helyezi középpontba, ezek között említendő Cherniss, Aronson, Pines és Kafry, továbbá Maslach és Jackson értelmezése.

KOLLÁR (2014) felosztásával szemben Schaufeli, Maslach és Marek a kiégés-elméletek négy csoportját különítette el:

1. Individuális megközelítések a kiégett egyén tulajdonságaira, szimptomáira helyezik a hangsúlyt.
2. Interperszonális megközelítések szerint a személyközi kapcsolatokon van a hangsúly, ilyen a segítő-kliens, kolléga-kolléga, alkalmazott-felettes közötti viszony.
3. Szervezeti megközelítésekben a burnout nem individuális probléma, az intézmény szervezeti struktúrája befolyásolja a kiégés kialakulását (jutalmazás, szociális támogatás, kommunikáció, autonómia, kontroll).
4. Társadalmi megközelítésekben a burnout szociológiai hátterére helyezik a

hangsúlyt. (Idézi BORDÁS 2010.)

A fenti leírások alapján láthatjuk, hogy a burnout egy összetett jelenség, ami többféleképpen értelmezhető. A legtöbb kutató azonban egyetért abban, hogy az egyén emocionálisan, testileg, illetve pszichésen is a krónikus kimerülés állapotába kerül, és konvencionális módon ezzel nem képes megküzdeni (KOVÁCS 2006).

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A kutatás célja a debreceni gyermekjóléti és gyermekvédelmi intézményekben dolgozó szociális szakemberek vizsgálata a következő szempontok alapján:

1. kiégéssel való érintettség, pszichés és szomatikus tünetek, közérzet;
2. a szakemberekre ható stresszorok;
3. a pályaelhagyás gondolata, a pályán maradás okai, a fluktuáció okai, továbbá a pályaelhagyás gondolata és a kiégés közötti kapcsolat.

Az összehasonlító vizsgálat keretében feltártuk, hogy milyen különbségek vannak a gyermekjóléti alapellátás és a gyermekvédelmi szakellátás területén dolgozók között a következők tekintetében: demográfiai jellemzők, kiégés, tünetek, közérzet, stresszorok és a pályaelhagyás gondolata.

A keresztmetszeti vizsgálat 2016 nyarán debreceni gyermekjóléti és gyermekvédelmi intézményekben zajlott, ahová – előzetes telefonos egyeztetést követően – személyesen vittem el a papíralapú, önkitöltős kérdőíveket. Az intézmények vezetőivel való konzultáció során ismertettem kutatásunk célját, közösen átnéztük a kérdőíveket és megbeszéltük az esetlegesen felmerülő kérdéseket. A vezetőkkel megegyeztünk, hogy ők osztják szét a vizsgálati anyagot a szociális szakembereik (szociálpedagógusok, szociális munkások, szociálpolitikusok, középfokú szociális végzettségűek) között. Összesen 140 darab kérdőívet osztottunk ki, melyből 116 darabot kaptunk vissza. Az értékelésből kihagytuk azokat a kérdőíveket, amelyek hiányosan voltak kitöltve, így végül 100 kérdőív került feldolgozásra: 50 darab a gyermekjóléti alapellátás területéről és 50 darab a gyermekvédelmi szakellátás területéről (1. és 2. táblázat).

A kutatásban résztvevő intézmények:

- Debrecen Megyei Jogú Város Család- és Gyermekjóléti Központja. Továbbá az intézmény közös igazgatású, önálló szervezeti egységei: család- és gyermekjóléti szolgálatok.
- Debrecen Megyei Jogú Város Gyermekvédelmi Intézménye Gyermekek Átmeneti Otthona
- Debrecen Megyei Jogú Város Gyermekvédelmi Intézménye Családok Átmeneti Otthona
- „Szivárvány” Családok Átmeneti Otthona
- Hajdú-Bihar Megyei Gyermekvédelmi Igazgatóság és Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat
- Hajdú-Bihar Megyei Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat Befogadó Otthon
- Benita Nevelőszülői Hálózat
- Debreceni és Nyírségi Görögkatolikus Gyermekvédelmi Központ debreceni lakásotthonai

1. táblázat: A gyermekjóléti alapellátás területén felvett kérdőívek megoszlása

Munkahely típusa	A feldolgozott kérdőívek mennyisége (db)
Család- és gyermekjóléti központ	13
Család- és gyermekjóléti szolgálat	23
Gyermekek átmeneti otthona	5
Családok átmeneti otthona	9
Összesen	50

(Saját szerkesztés)

2. táblázat: A gyermekvédelmi szakellátás területén felvett kérdőívek megoszlása

Munkahely típusa	A feldolgozott kérdőívek mennyisége (db)
Területi gyermekvédelmi szakszolgálat	24
Nevelőszülői hálózat	3
Gyermekotthon, lakásotthon	23
Összesen	50

(Saját szerkesztés)

A KUTATÁS ESZKÖZE

A Petróczi Erzsébet és a Csongrád Megyei ÁNTSZ Egészségnevelési Osztálya által összeállított kérdőívet – *Kérdőív a humán szakmákban dolgozók közérzetének vizsgálatára (szociális szféra)*² – használtuk fel, amit lerövidítettünk és kissé átalakítottunk.

A kérdőív első felében részben demográfiai kérdések, részben pedig a munkakörülményekre vonatkozó kérdések szerepeltek: neme, életkora, családi állapota, gyermekek száma, iskolai végzettsége, hány éve dolgozik a segítő szakmában, hány éve dolgozik a jelenlegi munkahelyén, hányadik munkahelyén dolgozik jelenleg, heti hány órát foglalkozik a kliensekkel, nettó jövedelem, végez-e egyéb munkát (heti hány órában, milyen jellegűt) és a munkahely típusa. Ezután a pályaelhagyással kapcsolatos kérdések következtek: foglalkoztatja-e a pályaelhagyás gondolata (hány éve volt a pályán, amikor először gondolt rá), mi tartotta vissza a pályaelhagyástól, illetve a kollégák pályaelhagyásának okai. A továbbiakban a válaszadó egy négyfokú skálán értékelhette, hogy a felsorolt 15 tényező mennyiben jelent számára stresszt, majd a pszichés és szomatikus helyzetére vonatkozó 20 állítás következett.

A kutatás eszközeként használtuk továbbá a Pines, Aronson, Kafry által kidolgozott burnout kérdőívet.³ A kérdőív 21 állítást tartalmaz, amit egy 7 fokozatú Likert-skálán értékelhet a kitöltő. Az értékelési útmutató alapján kiégettségi index számolható, ezáltal az egyén az alábbi kategóriák valamelyikébe sorolható be: normál, életuntság / kiégés vagy az akut krízis fázisa.

A kérdőívek értékelését az SPSS Statistics 17.0 programmal végeztük el, az alábbi statisztikai módszereket alkalmazva: százalékszámítás, átlagszámítás, varianciaanalízis és keresztábra elemzés (khi-négyzet statisztika).

A MINTA SZOCIODEMOGRÁFIAI JELLEMZŐI

A megkérdezettek között 87 nő és 13 férfi található, ami jól mutatja a nők magas arányát ezen a pályán. A legfiatalabb kitöltő 25 éves, a legidősebb 62 éves, az átlagéletkor 42,4. A szociális szakemberek 61%-a házas, 18%-uk élettársi vagy partnerkapcsolatban él, 11%-

² A kérdőív eredeti változata megtalálható: PETRÓCZI 2002: 162–170.

³ A kérdőív és útmutatója megtalálható: PETRÓCZI 2002: 171–172.

uk egyedülálló, 6%-uk elvált, 4%-uk pedig özvegy. A minta 74%-ának van gyermeke: 22%-uknak egy, 37%-uknak kettő, 15%-uknak pedig három vagy több. A megkérdezettek 88%-a rendelkezik diplomával (ebből 62% főiskolai, 26% egyetemi szintű), 12%-nak középfokú végzettsége van.

A szakemberek átlagosan 12,4 éve dolgoznak segítőként, átlagban a harmadik munkahelyükön és átlag 7,6 éve a jelenlegi álláshelyükön.

Összehasonlítottuk a két ellátási területen dolgozók demográfiai jellemzőit: a gyermekjóléti alapellátás területén a szociális szakemberek átlag 11,5 éve dolgoznak a segítő szakmában, átlag 7,1 éve a jelenlegi munkahelyükön és átlagban a harmadik álláshelyükön. Ezzel szemben a gyermekvédelmi szakellátásban a megkérdezettek 13,4 éve dolgoznak a segítő szakmában, átlag 8,9 éve a jelenlegi munkahelyükön és átlagban a negyedik álláshelyükön. Az alapellátásban dolgozók átlagéletkora 40 év, a szakellátásban dolgozóké 45. Ezen életszakaszra (40. és 50. év között) jellemző az úgynevezett életközepi krízis, amikor az egyén újraértékeli önmagát és a karrierjét. Ezen krízisben lévő egyének a kiégéshez hasonló tüneteket élhetnek át (PETRÓCZI 2007). Éppen ezért érdemes figyelembe vennünk, hogy a vizsgálat szempontjából befolyásoló tényező lehet a szakemberek életkora. Releváns szempont lehet továbbá a családi állapot és a gyermekek száma. Az alapellátás területén a szakemberek 86%-a él házasságban vagy kapcsolatban, és 70%-uknak van gyermeke, a szakellátás területén pedig a megkérdezettek 72%-a él házasságban vagy kapcsolatban és 78%-uknak van gyermeke. TAKÁCS (2006) szerint a házasságban vagy tartós kapcsolatban élőknek lényegesen kisebb az esélyük a kiégésre. Ugyanakkor nők esetében a család és a munkahely összeegyeztetése sokszor nagyon megterhelő lehet (PETRÓCZI 2007). Iskolai végzettség tekintetében az alapellátás területén a megkérdezettek 90%-a rendelkezik diplomával, míg a szakellátás területén kicsivel kevesebb, 86%.

A kapott válaszok alapján megállapítható, hogy a gyermekjóléti alapellátásban dolgozók átlagosan rövidebb ideje dolgoznak munkahelyükön, a segítő szakmában, mint a szakellátásban dolgozók. Átlagéletkorukat tekintve öt évvel fiatalabbak, mint a szakellátás dolgozói. Az eddigi életútjukat tekintve az álláshelyek száma kevesebb az alapellátásban dolgozók körében, mint a szakellátásban dolgozóké.

EREDMÉNYEK

Első lépésként Pines, Aronson, Kafry burnout kérdőíve alapján kiégettségi indexet számoltunk, ezáltal a szakembereket a következő kategóriákba soroltuk: nem kiégettek, kiégettek, krízisben lévők. A 3. táblázatból kiderül, hogy amíg az alapellátás területén dolgozók 30%-a kiégett, ebből 8% krízisben lévő, addig a szakellátás területén a szakemberek 40%-a tekinthető kiégettnek, és ebből 14%-uk sorolható az akut krízis fázisába. Tehát Pines, Aronson, Kafry burnout kérdőíve alapján a gyermekjóléti alapellátás területén a válaszadók 30%-a mutatja a kiégés valamely fokát, míg a gyermekvédelmi szakellátás területén 40%. Az egész mintát tekintve elmondható, hogy vizsgálatunkban a gyermekjólét, gyermekvédelem területén dolgozó szociális szakemberek 35%-a kiégett, ebből 11% krízisben lévő.

3. táblázat: A burnout jelensége a gyermekjólét, gyermekvédelem területén
(százalékban megadva, N=100)

	Nem kiégettek	Kiégettek	Krízisben lévők	Kiégettek + Krízisben lévők
Alapellátás (N=50)	70%	22%	8%	30%
Szakellátás (N=50)	60%	26%	14%	40%
Összesen (N=100)	65%	24%	11%	35%

(Saját szerkesztés)

Az eredmények egyértelműen mutatják, hogy a kiégés a gyermekvédelmi szakellátás területén dolgozók körében magasabb százalékban fordul elő, mint a gyermekjóléti alapellátásban dolgozóknál. Ezt támasztja alá, hogy a szakellátás területén 13 tünet átlagértéke lett magasabb az alapellátáséhoz képest. Ezek a következők: állandó

fáradtságérzés (2,20), tehetetlenségérzés (2,04), szétszórtság (1,90), folytonos kudarcérzés (1,88), kilátástalanság (1,88), a nehézségekkel való megküzdés képtelensége (1,72), rossz közérzet (1,70), különböző fájdalmak érzése (1,68), boldogtalanságérzés (1,64), a problémák megoldására való képesség hiánya (1,64), álmatlanság (1,60), állandó döntésképtelenség (1,48), étvágytalanság (1,22). Az alapellátás területén csupán a jövő miatti aggodás (2,40), az emésztési zavarok (1,64) és a gyakori gyomorégés (1,62) értékei lettek magasabbak a szakellátáshoz képest. Az alapellátás területén tehát egyértelműen a jövő miatti aggodás érte el a legmagasabb értéket (2,40), valamint a szakellátás területén is ez a legjellemzőbb tünet az állandó fáradtságérzés (2,20) mellett. Az, hogy a szakellátásban dolgozók körében jellemzőbb a fáradtságérzet, véleményünk szerint összefüggésbe hozható azzal, hogy amíg az alapellátás területén a válaszadók 14%-a vállal mellékállást, addig a szakellátás területén 24%, átlagosan heti 10 órában. Ez egyrészt túlterheltséget eredményezhet, másrészt PETRÓCZI (2002) szerint ez a hajszoltság előbb pszichés, majd testi tünetekben is megmutatkozik. Fontos azonban kiemelni, hogy a szimptomák alacsony átlagértékeket mutatnak. Ebből következtethetünk arra, hogy a felsorolt tünetek valóban nem túlságosan jellemzőek, ritkán jelentkeznek és gyors lefolyásúak. BERGNER (2015) szerint az első fázisban ritka a kiégés tüneti megjelenése, és az egyén többnyire még nagyon jól érzi magát. A másik lehetőség a tagadás, PETRÓCZI (2007) szerint a kiégés a kezdeti fázisban szinte mindig magában foglal egyfajta tagadást, és életbe lépnek a tudattalan elhárító mechanizmusok.

Bizonyos állítások a pozitív állapotra vonatkoztak, ezeket a következőkben foglaljuk össze:

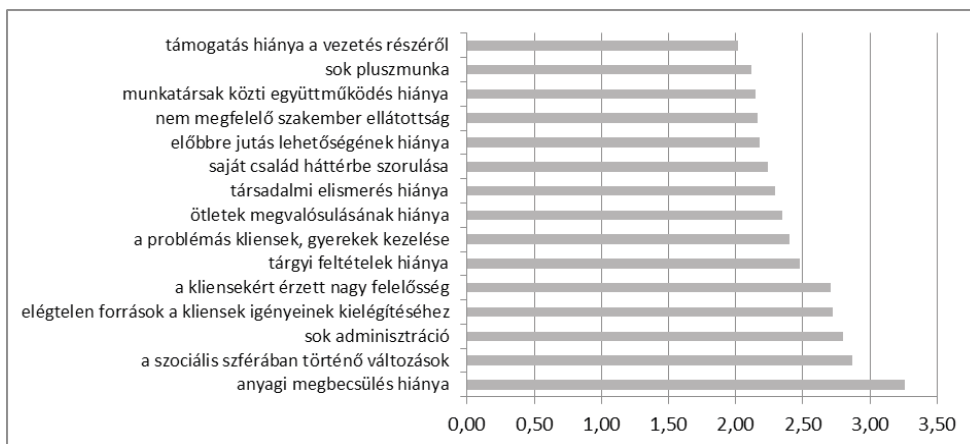
A gyermekjóléti alapellátás területén dolgozók 54%-ára jellemző az elégedettségérzés, 22%-ára nem túlságosan, 24%-ára pedig egyáltalán nem. A válaszadók 26%-a értékelte rossznak az egészségi állapotát. A megkérdezettek 38%-ára egyáltalán nem vagy nem túlságosan jellemző a remek figyelmi koncentráció. Továbbá az alapellátásban dolgozó szociális szakemberek 42%-a jórészt igen, 30%-a pedig nagymértékben biztos abban, hogy a problémái a jövőben megoldódnak.

Ezzel szemben a gyermekvédelmi szakellátás területén dolgozók 54%-ára jellemző az elégedettségérzés, 38%-ára nem túlságosan, 8%-ára pedig egyáltalán nem. A válaszadók 38%-a értékelte rossznak az egészségi állapotát. A megkérdezettek 42%-ára egyáltalán nem vagy nem túlságosan jellemző a remek figyelmi koncentráció. Továbbá

a szakellátásban dolgozó szociális szakemberek 48%-a jórészt igen, 22%-a pedig nagymértékben biztos abban, hogy a problémái a jövőben megoldódnak.

Érdeemes figyelembe vennünk, hogy az elégedettségérzést mindkét ellátási területen csupán a szakemberek 54%-a értékelte jórészt vagy nagymértékben megfelelőnek. Tehát a szakemberek 46%-ára jellemző az elégedetlenségérzés. Hasonló eredményt kapott KÖTELES (2009), akinek vizsgálatában a szociális és gyermekvédelmi intézményekben dolgozó szociális szakemberek szinte felére jellemző volt az elégedetlenségérzés.

Az elégedetlenség és a kiegészítés lehetséges okait a következőkben – a munkahelyi stresszor tényezők feltárásával – mutatjuk be.



1. ábra: A gyermekjólét, gyermekvédelem területén ható stresszor tényezők (átlagértékben megadva, négyfokozatú skálával mérve, N=100)

Az 1. ábrán látható eredmények átlagértékeit tekintve megállapítható, hogy a gyermekjólét, gyermekvédelem területén dolgozó szociális szakemberek körében a legnagyobb stresszt az anyagi megbecsülés hiánya okozza (3,26), ezt követi a szociális szférában történő változások (2,87) és a sok adminisztráció (2,80). Láthatjuk, hogy a rendszerben történt változásokat a szakemberek jelentős része stresszként élte meg, ugyanakkor igény lenne más jellegű átalakításokra, mint a dolgozói béremelés, intézményi finanszírozás emelése (ebből fakad mind a forráshiány, mind a tárgyi feltételek problematikája), adminisztrációs terhek csökkentése. Utolsó helyen áll

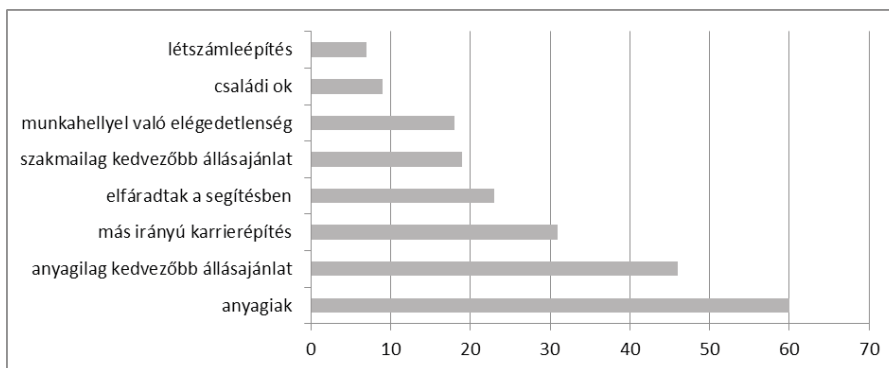
a támogatás hiánya a vezetés részéről (2,02), ami jó vezetési stílust feltételez, és nagymértékben hozzájárul a szervezeti kultúrához. A kellemes munkahelyi légkört erősíti, hogy a munkatársak közti együttműködés hiánya (2,15) is alacsony átlagértéket kapott. Ezzel szemben PETRÓCZI (2002) vizsgálatában a szociális szférában dolgozó szakemberek stresszforrásainak jelentős része a vezetéshez és a munkatársakhoz kapcsolódott.

Az egyszempontos varianciaanalízis módszerével teszteltük, hogy a két ellátási terület stresszor tényezői között kimutatható-e szignifikáns különbség. Stresszor tényezők tekintetében a következők átlagértéke szignifikánsan magasabb ($p < 0,05$) az alapellátás területén: anyagi megbecsülés hiánya (3,46), szociális szférában történő változások (3,10), sok adminisztráció (3,10) és elégtelen források a kliensek igényeinek kielégítéséhez (2,94). Az anyagiakra magyarázatul szolgál, ha megnézzük a válaszadók átlagos nettó munkahelyi jövedelmét: az alapellátás területén 127 762 Ft, a szakellátás területén 162 756 Ft. A jelentős jövedelmkülönbség oka, hogy a vizsgálatban részt vevő egyik szakellátási intézmény szociálpedagógusai a pedagógus bértábla szerint kapják a fizetésüket, és ez jelentős jövedelmkülönbséget eredményez a javukra. Nem meglepő, hogy az alapellátás területén magasabb értéket képvisel a „szociális szférában történő változások”, hiszen 2016. január elsejétől jelentős változások történtek ezen a területen: az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról módosítása értelmében – a családsegítés és a gyermekjóléti szolgáltatás összevonásával – települési szinten létrejöttek a család- és gyermekjóléti szolgálatok, járási szinten pedig a család- és gyermekjóléti központok. Az alapellátás területén továbbá szignifikánsan magasabb értéket mutat még a sok adminisztráció és a forráshiány. A gyermekjóléti szolgálatok szakemberei már korábban is jelezték az adminisztratív terhek csökkentésére, a „macis lapok” átalakítására való igényt (FREISINGER és mtsai 2015). A forráshiány pedig az intézmények anyagi helyzetével hozható összefüggésbe (PETRÓCZI 2002).

A szakellátás területén szignifikánsan magasabb ($p < 0,05$) értéket mutat a tárgyi feltételek hiánya (2,68), az ötletek megvalósulásának hiánya (2,56), a nem megfelelő szakember-ellátottság (2,44) és a munkatársak közti együttműködés hiánya (2,36). Tehát ha megnézzük, a szakellátás területén szignifikánsan magasabb az átlagértéke a szervezeti kollektívával kapcsolatos stresszoroknak, úgymint a munkatársak közti együttműködésnek és az ötletek megvalósulásának a hiánya. A tárgyi feltételek hiánya –

csak úgy, mint a forráshiány – az intézmények anyagi helyzetén múlik (PETRÓCZI 2002). A nem megfelelő szakember-ellátottság összefüggésbe hozható a magas fluktuációval, bár saját kutatásunktól eltérően RÁCZ (2005) úgy találta, hogy a gyermekotthonok, lakásotthonok dolgozói a problémát inkább a külső szakemberek (pszichológus, gyógypedagógus) hiányában látták.

A kapott eredményeink alapján megállapítható, hogy a legnagyobb munkahelyi stresszt az anyagi megbecsülés hiánya okozza. Saját eredményeinkhez hasonlóan Petróczi Erzsébet 1998–2000-ben végzett kutatásában azt találta, hogy a szociális szférában dolgozó szakemberek 84%-a jelölte stresszornak az alacsony fizetést (PETRÓCZI 2002). Szintén hasonló eredményt fogalmazott meg a Rubeus Egyesület 2015-ös vizsgálatában, ahol a gyermekjóléti szolgálatoknál dolgozók 95%-a jelezte, hogy elégedetlen a fizetésével (FREISINGER és mtsai 2015). Az elégedetlenség érthető, ha megnézzük a KSH (2016) adatait: 2016. január–augusztusban a humán-egészségügyi, szociális ellátás területén volt a legalacsonyabb a bruttó átlagkereset 149 600 forinttal (nemzetgazdasági szinten ez 257 900 forint).



2. ábra: Kollégák pályaelhagyásának okai (több válasz is lehetséges, százalékban megadva, N=88)

A 2. ábra adatai igazolják – a fentebb ismertetett eredményekhez kapcsolódóan –, hogy a szociális szakemberek 88%-a ismer olyan kollégát, aki elhagyta a segítő szakmát: a fluktuáció elsődleges oka az anyagiak (60%), ezt követi az anyagilag kedvezőbb állásajánlat (46%).

Petróczi és munkatársai vizsgálatában a pályaelhagyás elsődleges okaként szintén az anyagiak (55%) szerepelt, ezt követte az anyagilag kedvezőbb állásajánlat (42%) (PETRÓCZI 2002). A Rubeus Egyesület vizsgálatában pedig ugyancsak az alacsony fizetés szerepelt az első helyen (FREISINGER és mtsai 2015).

Mindezek után arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a gyermekjólét, gyermekvédelem területén dolgozó szociális szakemberek hány százaléka gondolt már a segítő pálya elhagyására. A megkérdezettek 55%-a nem gondolt még a szakma elhagyására, 5%-uk pedig régebben. A válaszadók 30%-a alkalmanként / néha, 10%-a jelenleg is gondolkodik rajta. Tehát láthatjuk, hogy a szakemberek majdnem fele (45%) gondolt már arra, hogy elhagyja a segítő pályát. A minta egészét tekintve elmondható, hogy a szakemberek átlag 7,6 éve voltak a szakmában, amikor először gondoltak pályamódosításra.

Összehasonlítottuk a két ellátási területet, és szinte azonos eredmények születtek a pályaelhagyás vonatkozásában: az alapellátásban dolgozók 54%-a nem, 6%-a pedig régebben gondolt a pályaelhagyásra. Ezzel szinte megegyezően a szakellátásban dolgozók 56%-át még nem, 4%-át pedig régebben foglalkoztatta a gondolat. Mindkét területen 30-30% alkalmanként / néha, további 10-10% jelenleg is gondolkodik rajta. Az alapellátás területén átlag 7,3 éve, a szakellátás területén pedig átlag 8,0 éve voltak a szakemberek pályán, amikor először gondoltak pályamódosításra.

A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy jelentős a száma azoknak, akik gondoltak már a szakma elhagyására (45%). GÁL (2013) tanulmányában a szociális és gyermekvédelmi ágazatban dolgozók marginális helyzetére és a megélhetési pályaelhagyás jelenségére hívja fel a figyelmet. A megélhetési pályaelhagyás jelenségét a vizsgálatunk is alátámasztja, hiszen a már ismertetett fluktuációs okok között is magasan az anyagiak állt az első helyen.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy mi tartja azokat a szakembereket a pályán, akik már gondolkoztak a szakma elhagyásán. A kapott válaszokat a következők mentén kategorizáltuk:

- Hivatástudat („A munkám a hivatásom.” „Szeretek emberekkel, segítőként dolgozni.” „Szeretem a munkámat.” „A megszállottság, elhivatottság, segíteni akarás.” „A nehézségek ellenére szeretem a segítő munkát.” „Szeretek emberekkel foglalkozni és a lehetőségeimhez mértén segíteni rajtuk.” „Szeretem a gyerekeket

és a munkámat.” „Szeretem a munkámat, csak a jövedelem növekedése miatt gondoltam változtatásra.” „Az egyéni foglalkozás a gyerekekkel.” „Motiváltság, segítő tevékenység.”)

- Lehetőségek hiánya („Munkalehetőség hiánya.” „Nem értek máshoz.” „Nincs lehetőség elhelyezkedni középfokú végzettséggel.” „A korom miatt már nemigen találnék több munkahelyet.” „Jobb lehetőség hiánya.” „Nehéz másik munkahelyet találni és valamiből élni kell.”)
- Anyagiak („A hónapról hónapra való élet és a nyakamban lévő hitelek törlesztése.” „A családom megélhetésének a biztosítása.” „Fizetés nélküli időszak.”)
- Beletörődés („Elfogadás.” „Dolgozni kell valahol, ezt tanultam.” „Megszoktam.” „Máshol se jobb.”)
- A változtatástól való félelem („A biztonság érzete.” „A változás és az azzal járó bizonytalanság.”)
- Jó munkahelyi kollektíva („Empatikus, támogató munkahelyi légkör.” „Kollégák közti jó hangulat, segítő szakmai támogatás és emberi odafigyelés.”)
- Családbarát munkahely („Összeegyeztethető a gyermekneveléssel.” „Családbarát munkaidő.” „Kötetlen munkaidő.”)
- Egyéb („Bízok a változásban.” „Nagyon változatos munkavégzés.” „Folyamatos tréning és egyéni, szakmai önismeret-fejlesztés.”)

Láthatjuk, hogy nagyon változatos válaszokat adtak a megkérdezettek. Többségében a szakma szeretete és a nagyfokú segíteni akarás tartja a szociális szakembereket a gyermekjólét, gyermekvédelem területén. Többen írták a jó munkahelyi kollektívát és a családbarát munkahelyet, ami nem meglepő, hiszen a stresszorok értékelésénél is kedvező eredmény született e tekintetben. Ugyanakkor jellemző a lehetőségek hiánya és a keresetnélküli időszaktól való félelem.

Végül keresztábrával megvizsgáltuk a pályaelhagyás gondolata és a kiégés közötti kapcsolatot. A chí-négyzet próba szignifikancia szintje ($p < 0,05$, sig.: 0,018) alapján van kapcsolat a két változó között, tehát akiknél megjelent a pályaelhagyás gondolata, kiégettebbek, mint azok, akik még nem gondoltak rá. Az eredményünket alátámasztja Maslach és munkatársai állítása, akik szerint a kiégés a munkahely elhagyásának vágyával hozható összefüggésbe (idézi LLOYD–KING–CHENOWETH 2002). PETŐ (1998) szintén figyelmeztető jelnek tartja a pályamódosítás gondolatát.

KONKLÚZIÓ

GÁL (2013) prognózisa szerint a szociális szakemberek marginális helyzete a gyermekjólét, gyermekvédelem hanyatlásához, „kiüresedéséhez” vezethet, ami pedig az egész társadalomra nézve negatív hatással lenne. Véleményünk szerint ennek megelőzése érdekében – az egyéni felelősség és a szervezet mentálhigiénés szemlélete mellett – kormányzati intézkedésekre is szükség van, legsürgetőbbnek a dolgozói béremeléseket és az életpályamodell bevezetését tartjuk. Az elhivatott, elégedett és megbecsült szakemberek azok, akik hozzájárulhatnak a szakma felvirágzásához.

IRODALOM

- BERGNER, Thomas M. H. (2015): *Burnout – A kiégés megelőzése 12 lépésben*. Z-Press Kiadó, Miskolc.
- BORDÁS Andrea (2010): A kiégés-szindróma a külföldi és a hazai szakirodalomban. *Educatio* 19/4. 666–672.
- FEKETE Sándor (1991): Segítő foglalkozások kockázatai – Helfer szindróma és Burnout jelenség. *Psychiatria Hungarica* 6/1. 17–29.
- FREISINGER Balázs – GYARMATI Andrea – RÁCZ Andrea – SZOMBATHELYI Szilvia (2015): Gyermekjóléti szolgálatok feladatellátásának értékelő elemzése. In: Ráczi Andrea (szerk.): *A gyermekjóléti szolgálatok feladatellátásának értékelő elemzése országos szinten*. Rubeus Egyesület, Budapest. 45–141.
- GÁL Antal (2013): *Gyermekvédelmi tükrök 2013: Diplomás család gondozók tömege a létminimum alatt*. Módszertani Gyermekjóléti Szolgálatok Országos Egyesülete, Budapest. http://www.macsgyoe.hu/downloads/szakmai_anyagok/gyermekvedelmitukor2013.pdf (Utolsó megtekintés: 2017. október 30.)
- KOLLÁR Csaba (2014): A munkahelyi kiégés (burnout szindróma) elméleti megközelítése, kutatási irányjai és közgazdaságtudományi aspektusa. *Fluentum* 1/3. 1–19.
- KOVÁCS Mariann (2006): A kiégés jelensége a kutatási eredmények tükrében. *Legis Artis Medicinae* 16/11. 981–987.
- KÖTELES Erika (2009): A kiégés jelensége a szociális szakemberek körében, a prevenció és az intervenció lehetőségei. *Segítő Szó* 4/2–3. 27–41.
- KSH (2015): *Üres álláshelyek megoszlása és aránya összevont foglalkozási főcsoportok szerint*. https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qli055e.html?down=767 (Utolsó megtekintés: 2017. október 30.)
- KSH (2016): *Gyorstájékoztató. Keresetek, 2016. január–augusztus*. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/ker/ker1608.html> (Utolsó megtekintés: 2017. október 30.)

- LLOYD, C. – KING, R. – CHENOWETH, L. (2002): Social work, stress and burnout: A review. *Journal of Mental Health* 11/3. 255–265.
- PAPP Ákos (2002): *A burnout veszélyei, kezelésének és megelőzésének lehetőségei segítő foglalkozásúaknál.* Százlátó üveg Alapítvány, Budapest. <http://www.szazlatouveg.hu/szakmai-anyagok/31> (Utolsó megtekintés: 2017. október 30.)
- PETŐ Csilla (1998): És ki segít a segítőnek? Gyermekkel és fiatalokkal foglalkozó szakemberek mentálhigiénéje – a „kiegés” veszélye és megelőzésének lehetőségei. *Család, Gyermek, Ifjúság* 7/3. 40–45.
- PETRÓCZI Erzsébet (2002): *A humán szférában előforduló stresszor tényezők és a munkahelyi kiegész.* Egyetemi doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- PETRÓCZI Erzsébet (2007): *Amit a hallgatónak tudni illik: a kiegészről.* SZTE JGYPK Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- RÁCZ Andrea (2005): Gyermekotthonokban dolgozók véleménye a szakmai munka tartalmáról. *Kapocs* 4/6. 54–64.
- TAKÁCS Ildikó (2006): A munkahelyi stressz és a kiegész. In: Juhász Márta és Takács Ildikó (szerk.): *Pszichológia.* Typotex Kiadó, Budapest. 101–111.

Felhasznált jogszabály

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

BAKSA BRIGITTA

ÉPÍTETT ÖRÖKSÉGÜNK

Módszertani foglalkozás pedagógusoknak

2018. október 12–13-án az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán került megrendezésre a *Genius loci* műhelykonferencia és pedagógiai szakmódszertani továbbképzés. A rendezvény második napja a pedagógiai munkáról szólt, amelynek célja az érték közvetítés iránti elkötelezettség megerősítése, a gyakorló pedagógusok figyelmének ráirányítása az épített örökségek felfedezésére, megismerésükben rejlő pedagógiai lehetőségekre, a képességfejlesztés metodikájának bővítése.

A résztvevők a szülőföld értékeinek, ezen belül is az épített örökség átadásának módszertanával ismerkedhettek meg. Ebben a műhelymunkában maguk is kipróbálhatták azokat a kooperatív csoportfeladatokat, amelyeket adaptálhatnak saját pedagógiai gyakorlatukba.

Mintát szerettünk volna adni arra is, hogyan készíti fel a tanulókat a projektben való együttműködés a munka világában rájuk váró társas folyamatokra.

Személyiségünket és viselkedésünket nagyban formálják társas kapcsolataink, ezért a csoportmunka a személyiségfejlődés és a helyes önértékelés kialakulásának is kiváló eszköze lehet. A választott téma pedig konkrét példát nyújt a tanulási motiváció növelését szolgáló technikák alkalmazására egy minden életkorban és minden iskolatípusban megvalósítható tevékenység keretében. Az identitástudat erősítését szolgálja a szülőföld értékeinek élményszerű megismerése. Csak azt szerethetjük, amit ismerünk, ezért a szülőföld szeretetére is csak úgy nevelhetjük a gyerekeket, ha megismertetjük velük an-

nak értékeit. Ezt pedig tapasztalati úton történő tanulással, önálló felfedezéssel célszerű megvalósítani, teret engedve az együttműködésnek, a közösen kialakított, megvitatott módszerek alkalmazásának.

Ebben a komplexebb, sokrétűbb tudás megszerzésére irányuló folyamatban megjelennek a szabadabb értelmezések, hangsúlyos szerepet kap a tudatosság, a helyes önismeret, az önálló tanulás, az önkifejezés, az empátia kialakítása.

A szülőföld értékeinek megismerése beépíthető általános iskolai és középiskolai történelemórákba a helyismerethez kötődve. Tartalmi felépítése, módszertani változatosága alapján lehetővé teszi azt is, hogy a 10–14, illetve a 14–18 éves korosztály tagjai szakköri foglalkozásokon vagy felfedező táborban szerezzenek alaposabb ismereteket lakóhelyük, közvetlen környezetük értékeiről. A megvalósítás minden esetben más-más szervezést igényel.

A tanórán megvalósítható tevékenység során az épített terek személyes megközelítéséhez, az épített örökség felfedezéséhez Gardner többszörös intelligencia elméletére¹ alapozva, négy-öt fős csoportok kooperatív tevékenységére tervezve állítjuk össze a feladatokat.

A műhelymunka során a rendezvény helyszíne, Vác adta lehetőségek szolgáltak alapul az épített környezet játékos felfedezésének modellezésére. A helyi nevezetességek bemutatását szolgálta egy kisfilm megtekintése,² amit az iskolai megvalósítás során célszerű kiváltani szülőföldésével, a település jeles épületeinek személyes felkeresésével.

A kiválasztott jeles épületekről készült, négy részre vágott fotók darabjainak összeillesztésével alakítottuk a csoportokat. A feladatra történő ráhangolódást szolgálta az „papírépület” kooperatív játék, melynek célja, hogy a résztvevők megtapasztalják, hogyan gazdagíthatják a csoport munkáját saját ötleteikkel, és hogyan fejleszthetik tovább társaik ötleteit a közös munka sikerének érdekében.

Minden négyfős társaság kapott egy darab csomagolópapírt. A feladatuk az volt, hogy a lapot körbeadva tépéstechnikával alakítsanak ki egy közismert magyar építészeti emléket. Egyikük elkezdte kialakítani a formát, majd tovább kellett adnia annak a társának, aki az asztalra koppantással jelezte, hogy folytatni szeretné a munkát. Fontos szempont volt, hogy mindenki sorra kerüljön az épület kialakítása során. A munka ide-

¹ Howard Gardner elmélete alapján az intelligencia egymástól független értelmi képességekből tevődik össze. Ezek alapterületei: nyelvi, logikai-matematikai, téri, zenei, testi-kinesztéziás, személyen belüli (intrapersonális) és személyközi (interperszonális) intelligencia.

² <https://www.youtube.com/watch?v=InDkSA-tnYg>

je alatt kerülni kellett mindenféle kommunikációt. A csoporttagok nem beszélhettek egymással, nem írhattak egymásnak utasításokat, és nem is mutogathatták el, milyen ötletük van.



A „papírépület” játék eredményeként megszületett Parlament

A feladatot követő reflektív beszélgetés szempontjai a következők voltak:

- Milyen épületre gondoltak az első játékosok?
- Mikor lett egyértelmű, hogy mi lesz az az épület, amit végül elkészítettek?
- Kitől származott az ötlet?
- Milyen gyorsan jöttek rá a csoporttagok, hogy milyen épület készül?
- Volt-e valaki, aki a saját ötletét mindenáron keresztül akarta vinni?
- Hogyan élték meg ezt a többiek?
- Érzékelhetőek voltak-e „hatalmi harcok”?

A beszélgetés során fény derült a csoporton belüli erőviszonyokra, a kooperáció mértékére. Otthoni gyakorlatban ez segítséget jelenthet a csoportdinamika működésének feltérképezésében, az esetleges szerepkörök kijelölésében.

A papírépület elkészítése során előtérbe került a logikai, az intraperszonális és az interperszonális intelligencia.

A bemelegítő feladatot követően a csoportok a képmozaikokból összeállított épületük képét felragasztották egy lapra, és a kihelyezett segédanyagok közül kiválasztották a saját épületükre vonatkozó leírást. Ennek alapján kezdhettek hozzá az épület „önéletrajzának” megírásához.

(Mikor születtem? Hol vagyok? Hogyan nézek ki? Milyen korszakokat éltem meg? Kik fordultak meg a falaim között? Milyen eseményeknek adtam / adok otthont? Stb.)

Végül minden csoport felolvasta közösen létrehozott művét, amely alapján a többieknek ki kellett találniuk, Vác melyik nevezetességéről van szó.

Otthoni megvalósítás során a diákok előzetes feladata lehet a helytörténeti irodalomban való tájékozódás, az épületek múltjának, történetének megismerése. A csoportalakítás az előzetes feladat előtt megtörténhet, így már a gyűjtőmunka során is elkezdődhet az együttműködés kialakítása.

Az épület-önéletrajzok megírása során jól aktivizálható a verbális intelligencia, amelyben megmutatkozik a nyelvi kifejezés könnyedsége, a nyelvi finomságokra, a szórendre való érzékenység.

A mozaikképek szolgáltak segítségül a makettek elkészítésében is. Dobozkarton lapokból kellett összeállítania minden csoportnak a saját épülete kicsiny mását, ügyelve a legjellegzetesebb külső jegyek megjelenítésére. A vizuális / térbeli, a testi / kinezteziás intelligencia aktiválása mellett a feladatok megosztása, az együttműködés során határozottan körvonalazódott a csoporttagok interperszonális intelligenciája is.

Az elkészült munkákból a folyosón kialakított makettváros utcáin sétálva fogalmazhatta meg mindenki személyes tapasztalatait, saját gyakorlatába átültethető élményeit, új ismereteit.

Néhány példa a műhelymunka során megszületett épület-önéletrajzokból, a közösen kialakított makettekéből:

Honvédemlékmű³

1868. július 19-én születtem. Szülőatyám a gimnázium rajztanára, az egykori tüzértiszt, Krenedics Ferenc volt. Világra jöveteletem Caciari Alajos segítette.

Születésem nem egy boldog szerelem gyümölcse hanem a dicsőséges tavaszi hadjárat későbbi szomorú végének eredménye. Létezésemhez az anyagiakat közadakozásból terem-

³ https://www.kozterkep.hu/~/4597/honvedemlekmu_vac_caciari_alajos_1868.html/photos/17975

tették elő, de olyan nagy formátumú személyiségek, mint Kossuth Lajos, aki 100 forintot küldött emigrációjából. Lakhelyem mai napig születési helyemen van, a Hétkápolna és a temető közötti Csatamező dűlőben, egy mesterséges dombon.

Nagyon vigyáznak rám, egy vaskerítéssel vagyok körülvéve. Ha keresnél, ismertetőjegyeim a következők: 4 méter magas vagyok, felfelé szűkülő négyzetes hasáb, oldalaimon babérkoszorúval körbevett Kossuth-címer díszelég.

Diadalív (Kőkapu)⁴

Vácön születtem 1764-ben. Szülőatyám Isidore Canevale, nagyapám Migazzi Antal, aki már nagyon várta, hogy megérkezzek. Rögtön meg is mutatott Mária Teréziának, aki bizalmatlanul fogadott, mivel még csak öthónapos voltam.

Ifjú korom ellenére igen megtermett lettem. A klasszikus divat követőjének tartom magam. Egyke vagyok, de Párizsban és Berlinben is élnek unokatestvéreim.

Belém csapott a villám, de túléltem.

Székesegyház

Világra jövetelem hosszú folyamat eredménye. Kerestem a helyemet Vác városában. Találtam egy üres helyet az alsó és a felső városrész között. 1760-ban már nagyon vártak, és elkezdtek készülödni az érkezésemre. Egyéves tervezés után az otthonom alapjait lerakták. A terveimet időközben átalakították, csak szentélyem és sekrestyémmaradt az eredeti, amiben a római Szent Péter-bazilikához hasonlítok.

Felszentelésemre 1772-ben, Nagyboldogasszony ünnepén, augusztus 15-én került sor. Szép kupolámra kereszt került. Szeretem a túldíszítettséget. Barokk ruhámon rokokó díszeket viselek. Szentélyemből altemplom nyílik.

⁴ https://www.tripadvisor.co.hu/ShowUserReviews-g1102816-d6437617-r455107647-Triumphal_Arch-Vac_Pest_County_Central_Hungary.html#photos;aggregationId=&albumid=&filter=2&ff=142914418



Székesegyház, Vác⁵



A Székesegyház makettje

⁵ <http://indafoto.hu/gemini/image/4448403-00d0ecb7>

Fehérek temploma⁶

1699-ben fogantam, és 1755-ben születtem. Szűz Mária tiszteletére szenteltek fel a Domonkos-rendnek. Egyszerű külsőm díszes belsőt takar, melyben V. Ince pápa a törökök elleni sikerért imádkozik. Főhomlokzatom lant alakú ablakának két oldalán Szent Domonkos és Szent Imre látható. A '90-es években megújultam, és feltárták legrejtettebb titkaim, 265 díszes koporsóm, melyeket kriptámban bújtattam.

Gombás-patak hídja (Kőszentes híd)

Közel 300 éve az én segítségével jutnak át az emberek a Gombás-patakon. Könnyen rám ismersz, ha rajtam jársz, mikor is hat védelmező kísér utadon. Mihály Károly püspöknek köszönhetem megépülésemet, a kikötők és a hidak védőszentjének állítok emléket.

Faragott köveim nyújtottak támaszt az ellenségre törő, Damjanich vezette bátor, vörös sipkás katonáknak.



Vác épített örökségei

⁶ <http://muemlekek.info/foto/vac-feherek-temploma.php>

HALBRITTER ANDRÁS ALBERT – PAULICZKY NÓRA –
MÁTYÁS IZOLDA

ISKOLAKERTEK: KORUNK FENNTARTHATÓSÁGI ÉS ÉLETVITELI JÁTSZÓTEREI

„Mondd el és elfelejtem, mutasd meg és megjegyzem; engedd, hogy csináljam és megértem.”

(Konfucius)

Az iskolakertek ideájának első megjelenésekor COMENIUS (1992) pihenési, rekreáció funkcióban gondolkodott. Az első, gyermekek tevékeny részvételére szánt iskolakerteket kifejezetten szociális céllal hozták létre, hogy szegény sorsú, gyakran árva gyermekek kenyérkereső mezőgazdasági és háziipari jártasságot is szerezzenek a munkára nevelés és az intézet fenntartásához való hozzájárulás mellett. Ilyen volt Pestalozzi neuhofi szegényintézete, illetve Tessedik Sámuel szarvasi „szorgalmatossági iskolája”, „gyakorlati képzési intézete”, ahol háziiparként gyapjúfestést, selyemhernyó-tenyésztést is tanítottak, a hozzá szükséges növények termesztésével együtt. A reformkor polgárosodási programjában gyökerező, annak szellemi közegében tervezett, majd a kiegyezéssel létrejött lehetőségekkel éppen 150 éve megalkotott népiskolai törvény (1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában), valamint német, osztrák, svájci példák hatására országszerte elterjedtek az iskolakertek. A mozgalom szellemi-ideológiai támogatást ka-

pott az Entz Géza (AMBRUS 2008), SOMOGYI Imre (1942) és NÉMETH László (1989) által megfogalmazott és a népi írók révén a kor közgondolkodásába átvitt Kert-Magyarország ideájától, „reálutópiájától”. A XX. század második felének mezőgazdasági átalakulásai (ún. zöld forradalom: gépesítés, kemizáció, intenzifikáció) jelentősen csökkentették a mezőgazdasági szektor arányát a foglalkoztatottságban, és ez átmenetileg visszaszorította az iskolakerteket, világszerte és hazánkban is. A környezeti válság és a kibontakozó környezeti, illetve fenntarthatóságra nevelés hozta el a mozgalom újjászületését: „A természettel való helyes bánásmódot gyakorolni kell! Ez az iskolakertek legfontosabb új feladata.” (WINKEL 1993: 35.) Ma pedig nemzetközi és hazai téren is egy szerteágazó célrendszer és a szabadtéri tanterem koncepciója jellemző az iskolakertekre. Az iskolakert fogalommeghatározása jelenleg nem szerepel joganyagban (alaptantervben, kerettantervekben sem), friss szakirodalmi meghatározása a következő: „az iskolakert bármilyen gyermekközösség (többségében óvodai, iskolai) rendszeres és értelmező tevékenységével gondozott, oktatás-nevelés és felüdülés céljával művelt kert” (HALBRITTER-MÁTYÁS-PAULICZKY 2018: 9). Miben más ez, mint a korábbi, tankert, gyakorlókert néven is ismert iskolakertek? Elsősorban a változatos célok, az újabb pedagógiai elvek és módszerek megjelenése, valamint a hangsúlyosabb gyermekközpontúság (játékos-ság, élményszerzés) miatt. A világon jellemző iskolakerti célok eltérő szociokulturális közegben más-más hangsúllyal ugyan, de megjelennek a magyarországi és külhoni magyar köznevelési intézményekben is. A mozgalom hazai hálózatépítését, fejlesztését és érdekképviselét felvállaló Iskolakertekért Alapítvány 2018-as országos iskolakerti felmérésében (HALBRITTER és mtsai 2018) 1118, a fenti definíciónak eleget tevő magyarországi iskola- és óvodakertről szerzett tudomást, melyek többsége (637) a 2010. év eleje óta alakult. Az iskolakerti felkészítés újra megjelent a pedagógusképzésben is, a győri Széchenyi István Egyetemen és a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskolán. Az iskolakertek tehát a köznevelés működő, rohamosan terjedő, gyermekek körében is népszerű, bár jogilag nem meghatározott létesítményei. Pedagógiai célok között legtöbbször – a nemzetközi helyzettel egybehangzóan – a környezeti nevelést adták meg. A kertészeti ismeretek elsajátítása és a tanultak szemléltetése után negyedikként szociális célokat: öngondoskodásra, gyakorlati életre és együttműködésre nevelést említettek; sorban az egészségnevelés, pihenés, pályaorientáció, terápia előtt. Az iskolakert elsősorban környezeti nevelési, zöld óvodai, illetve ökoiskolai vagy gyakorlati életre nevelés hangsúlyú

pedagógiai programokba illeszkedik, de megjelenik az egészségnevelési, hagyományörzési, mezőgazdasági pályaeorientációs, integrációs, sőt, természettudományi tehetség-gondozó jellegű pedagógiai programokban is, az Alapítvány több mint 200 tagú hálózatának beszámolóí alapján. A modern pedagógiai módszerek közül tipikus a kooperatív tanulás és a projekt módszer, tudatosan tervezve vagy „járulékosan” megtapasztalhatják az iskolakerti munkacsoportok az élménypedagógia, illetve a valóság alapú és szabadban tanulás lehetőségeit. A kerti tevékenységek eredeti célja, az öngondoskodásra nevelés továbbra is fontos cél a hátrányos helyzetű kistérségekben, ahol a kerti tevékenység fontos kereseti vagy keresetkiegészítő tevékenység. Egy veteményes gondozásának menete segít az időbeli gondolkodás szélesítésében, az időbeli tervezésben, a vetés után fél évvel betakarítható késleltetett jutalommal türelemre, kitartásra, önfegyelemre nevel. Az otthon nem kellőképpen önállóságra szoktatott, anyagi hátrányt nem szenvedő gyermekeknél is fontos készségfejlesztő szerepe lehet: segíti a problémamegoldó készségeket, rendszerben gondolkodást, felelős és gondoskodó magatartás kialakulását. Egy palántáért megtanult felelősségérzés és -vállalás később nemcsak természeti és épített környezetünk, hanem embertársaink iránt is megnyilvánul. A kerti tevékenységgel megszerzett munkaszervezési rutin, pedagógus-diák és diák-diák viszonylatú együttműködési gyakorlat a humánerőforrás-menedzsment által „soft skill”-eknek nevezett, a munkaerőpiacon egyre inkább felértékelt tudást eredményez. Szinte minden iskolakerti foglalkozásvezető találkozott olyan magatartási problémákkal küzdő, tanulásban akadályozott diákkal, aki a kertben szinte szárnyakat kap, figyelme összpontosul, hangulata javul, tantermi körülmények között jobban teljesítő társainál sokszor kompetensebb, pedagógusa felé megnyílik, ami akár tantermi teljesítményét is javíthatja. A pedagógus a kerti munka, tanulás és játék során személyesebb kapcsolatba kerülhet diákjaival, ami a kölcsönös mentálhigiénés előnyök mellett az elfogadás, problémafelismerés, sikeres mentorálás esélyeit is növeli. Az iskolakerti módszertan ugyanakkor nem kiforrott, számos területen gyerekcipőben jár. A továbblépés a célcsoportokat tekintve elsősorban az óvodapedagógiai, fejlesztő pedagógiai, gyógypedagógiai, mentálhigiénés, terápiás irány erősítése lehet. Az iskolakerti módszertannak pedig nyitnia kell a szociálpedagógia, az agykutatás, kognitív és evolúciós pszichológia, a neurodidaktika új, tudományosan igazolt ismeretei felé, miközben újrafogalmazva megőrzi az iskolakerti pedagóguselődök empirikus tudását, didaktikai módszereit.



Együttműködés a csörögi tanodában

IRODALOM

AMBRUS Lajos (2008): Dr. Entz, a szerény pomológ. In: Ambrus Lajos: *Lugas – more patrio*. Kortárs Könyvkiadó, Budapest.

COMENIUS, Johannes Amos (1992): *Didactica magna* (Nagy oktatástan). Seneca, Budapest.

HALBRITTER András – MÁTYÁS Izolda – PAULICZKY Nóra (2018, szerk.): *Iskolakerti kalauz*. Iskolakertekért Alapítvány, Budapest.

NÉMETH László (1989): *Sorskérdések*. Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 725–738.

SOMOGYI Imre (1942): *Kertmagyarország felé*. Magyar Élet, Budapest.

WINKEL, Gerhard (1993): *Iskolakert – tankert*. Mezőgazda Kiadó, Budapest.

AZ ANYASÁG ÉS A FOGYATÉKOSSÁG ÖSSZEKAPCSOLÓDÁSA

CYNTHIA LEWIECKI-WILSON – JEN CELLIO szerk.: *Disability and Mothering: Liminal Spaces of Embodied Knowledge*. Syracuse University Press, Syracuse (NY), 2011. 348 oldal. ISBN: 9780815632849

Disability and Mothering: Liminal Spaces of Embodied Knowledge címmel Cynthia Lewiecki-Wilson és Jen Cellio egy huszonegy tanulmányt tartalmazó gyűjteményére szeretném felhívni a figyelmet. Az írások a fogyatékoság és az anyaság egymást átfedő kérdéseit és az átfedésből fakadó feszültségeket vizsgálja különböző kontextusokban. Két olyan társadalmi szerepről van szó, amelyek önmagukban is összetettek, gyakran tisztázatlanok, a „személyes” és a „társadalmi” elemek gyakran összeütköznek. Azonban ha a „fogyatékoság” és az „anyaság” egyszerre van jelen egy személy vagy egy helyzet, egy kapcsolat esetében, az összetettség és a konfliktushelyzet csak fokozódik.

A szerkesztők állítása szerint a kötet abban egyedülálló, hogy a *Disability and Mothering (Fogyatékoság és az anyaság)* az első olyan könyv, ami vizsgálja a fogyatékoság és az anyai lét eddig még kevésbé vizsgált metszéspontjának személyes és kulturális vonatkozásait. A szerzők a kérdést az írásaikkal a döntésszabadság, a politika és a hatalom, az orvostudomány, a technikai fejlődés, a nemek és a „test” összefüggésében járják körbe.

Huszonegy írás, huszonegy szerző, huszonegy nézőpont, huszonegy figyelemfelkeltő és „szimbolikus” cím, öt nagyobb kérdéskör, amelyek egyben felölelik a fogyatékosügyi kutatások széles körét is. A szerzők fontos jellemzőként kiemeleik, sőt felhívják a figyelmet arra, hogy a kötet nem akarja tárgyalni sem a fogyatékosággal kapcsolatos, sem a feminista/gender tudományterület általános kérdéseit, hanem a kettő találkozási felületére koncentrálnak.

A könyv bevezetőjében a szerkesztők meghatározzák a fogyatékoságot és az anyaságot, mint jelenséget és élethelyzetet. Mindkettőt tapasztalatként definiálják, de nemcsak egyfajta tapasztalatként, hanem mint „megvalósult, helyzetfüggő és társadalmi” tapasztalatot. Ezzel Lewiecki-Wilson és Cellio azt jelzik, hogy mind a fogyatékoság, mind az anyaság személyes és társadalmi jelenség és tapasztalat, amelyet kulturális szinten is értelmezni kell. Kifejtik, hogy a tapasztalatok e kombinációját az egyének, a gyakorlatok és az intézmények közötti kapcsolatok áramlása képezi. Végül a szerkesztők azzal érvelnek, hogy sem az anyaságot, sem a fogyatékoságot nem állandó, hanem többszörös, egymást átfedő és néha ellentmondó identitásnak kell tekinteni.

A gyűjtemény írásainak a bemutatásaként Lewiecki-Wilson és Cellio rövid áttekintést adnak a gendertanulmányok egyik alterületéről, az 1990-es években kialakult queer-elméletről, a feminizmusról és a fogyatékosági tanulmányokról néhány olyan elemzési modell (például a fogyatékoság populista és társadalmi modelljeinek) megvitatásával, amelyeket eddig általánosan használtak a fogyatékoság, az anyaság és a kapcsolódó témák feltárására.

A szerzők öt fejezetre tagolták a kötetet. A fejezetek nem a fogyatékoság típusai vagy a kutatások mentén szerveződtek, hanem a „személyes elkötelezettségtől és ellenállástól”, azaz a személyestől jut el a társadalmi folyamatokig, az egyént körülvevő társadalmi kultúráig, amint azt a fejezetek címei is sugallják:

Reproductive Technologies in the Disciplining of Bodies

Refusals: Contesting Diagnoses and Cultural Scripts

Narrativity and Meaning-making: Rewriting Stories of Mothering and Disability

Reimagining Activism: A Politics of Disability and Mothering

Multiple Identities, Overlapping Borders

A könyv első fejezete (*Reproductive Technologies in the Disciplining of Bodies*) arra a gondolatra koncentrálna, hogy a technológiák és a diskurzusok formálják és átformálják a testeket, például olyan határokat definiálva és létrehozva, amelyek befolyásolják az egészség és az állóképesség megértését. Ezen túlmenően a tanulmányok olyan konkrét példákat mutatnak be, amelyekben ezeket a fogalmakat mindennapi helyzeteken és cselekvéseinken keresztül értelmezhetjük. A szerzők, miközben megkérdőjelezzik, amit Steven Katz a fogyatékosággal kapcsolatos technológiák és diskurzusok „célszerűségnek” nevez (197), emlékeztetik az olvasókat arra, hogy a „célszerűséget” el kell kerül-

ni, különösen a technológia és a fogyatékoság fogalomkörében. Figyelmeztetnek arra, hogy a technológiák olyan eugenetikai formákhoz vezethetnek, amelyek potenciálisan ártalmas határokat hoznak létre az „átlagos”, a „normális” és az ennek nem megfelelő (testek) között. Ezt az elképzelést különösen jól mutatja Miller tanulmánya, amely a prenatális szűrés és diagnózis foucauld-i elemzését mutatja be. Miller azzal érvel, hogy a prenatális szűrés, a diagnózis és a kezelés olyan szabályozási gyakorlatok, amelyek megpróbálják szabályozni a testeket, vagy megengedik „a potenciálisan deviáns testeket »meggyógyítani« vagy »megsemmisíteni« megerősítve a normális »társadalom képét« (50). Millerhez hasonlóan a fejezetben szereplő többi szerző is hangsúlyozza a hasonló gyakorlatok és diskurzusok szabályozási jellegét.

A második fejezet (*Refusals: Contesting Diagnoses and Cultural Scripts*) azokra a kulturális szkriptekre összpontosít, amelyek a fogyatékoságot az anyaságtól különválasztják: cselekvési irányvonalat ad, ki és miként lehet anya, valamint úgy ábrázolja a fogyatékos személyeket és az életüket, hogy az abnormális, elfogadhatatlan az anyák számára. Ezekről a kialakult képekről a társadalomtudományi és a pszichológiai kutatásokból tudható, hogy csak nehezen és akkor is csak kis mértékben változnak. A változáshoz járulhat hozzá pl. Walsh tanulmánya, amely a fogyatékosággal élő anyaság erejét és küzdőszellemét hangsúlyozza, míg mások pl. a választáshoz és a döntéshez való jogot. Ezen túlmenően a fejezetben olvasható tanulmányok segítenek abban, hogy megismerhessük azokat a konkrét módszereket, amelyekkel a kulturális szabályszerűségeknek ellen tudjunk állni. Lindgren például arról ír, személyesen hogyan ismerte meg az anyaságot, és hogyan talált alternatív módszert a szülői lét megélésére, miután diagnosztizálták krónikus betegségét. Lindgren kitalált egy módot arra, hogy a saját és a családja szükségleteit egyensúlyban tartsa, hogy hogyan tudja megoldani a „gondozás” kettősségét: anyaként gondoskodni valaki(k)ről és fogyatékos személyként gondoskodást igénybe venni. Az erejét felismerve és megmutatva rációfol a társadalmi sztereotípiákra, amelyekhez hasonló gondolatokat fogalmaz meg a fejezet többi szerzője is.

A könyv harmadik fejezete (*Narrativity and Meaning-making: Rewriting Stories of Mothering and Disability*) a második fejezet történeteivel cseng össze olyan módon, hogy a társadalmi és a kulturális véleménymintáknak az újraírására és az átdolgozására fókuszál. Hangsúlyt kapnak az írásokban a „nemváltozás” jelenségének és azoknak a helyzeteknek a következményei is, amikor nem történik „újraírás”, változtatás bizonyos

események, jelenségek vagy saját tapasztalatok hatására sem. Lewiecki-Wilson és Cellio azt sugallják, hogy az olvasók és az alanyok nemcsak a kulturális mintákból eredő társadalmi gyakorlatoknak álljanak ellen, hanem saját narratívákat is hozzanak létre. Mindezt tegyék azért, hogy megmutathassák, hogy az anyaság és a fogyatékos lét hogyan fedile egymást a legmegfelelőbb módon, azaz nem egymást kizáróan. Más szavakkal, a fejezet tanulmányainak a szerzői azt sugallják, hogy mindenki írja meg saját fogyatékosági és anyasági „forgatókönyvét” azért, hogy új életmódot és dolgokat tapasztalhasson meg a világban. A szerzők azzal érvelnek, hogy ez a remélt (sőt megkövetelt) társadalmi változásokhoz vezet, pl. annak az elfogadásához, hogy egy fogyatékos nő is szeretne anya lenni, és dönthet úgy, hogy anyává válik. Rachel Robertson ezt részben úgy éri el, hogy egy különleges írásban az orvosi diskurzust, a fogyatékosági tanulmányok elméleteit, a társadalmi-kulturális elvárásokat ötvözi személyes elemekkel, saját naplóbejegyzéseivel, a fia iskolai történeteivel, a fia által készített rövid történetek sorozatával, illetve azzal, hogy végigvezeti, hogyan formálódott az autista gyermekéhez való alkalmazkodása. Mindezt úgy teszi, hogy a társadalmi gyakorlatok elemzésén túlmenően a társadalmi gyakorlatok megváltoztatására való törekvést hangsúlyozza.

A negyedik fejezet (*Reimagining Activism: A Politics of Disability and Mothering*) kiemeli a tudatosságot, valamint a (gondozói) tevékenységek, gyakorlatok történetét és összetettségét. Ez a rész, amely főként a fogyatékos személyek gondozására összpontosít, rávilágít a tevékenységek, a kialakult szokások közben kialakuló feszültségekre. Feszültséget okozhat például az a helyzet, amikor egy állami gondozott személy válik anyává, amikor a fogyatékos személy egy gondozó otthonba kerül vagy már tartósan ott élt stb. – Metcalf írása a különböző tevékenységek bonyolultságát igazolja azzal, hogy megpróbálja felvázolni egy fogyatékos személy életének a különböző szerepeit. Bemutatja, hogy az édesanyja, az ő gondozása során, helyzettől függően egy esetkezelő („case manager”), egy tanácsadó, egy fizioterapeuta, egy biztonsági őr és egy tapasztalt orvos feladatait látja el. De nemcsak Metcalf, hanem a fejezet többi szerzője is a fogyatékos emberek helyzetével kapcsolatos tevékenységek összetettségéről, komplexitásáról ír.

A könyv ötödik fejezete (*Multiple Identities, Overlapping Borders*) rávilágít az identitás komplex természetére, és különösen a többszörös, egymást átfedő identitásokra, amelyek egymást részben kiegészítik, részben pedig ellentmondásosak. A fejezet tanulmányai segítenek abban, hogy az olvasók megértsék, hogy egy fogyatékos anya vagy egy

fogyatékos gyermeket nevelő anya szerepei hasonlóak, nagyrészen lefedik egymást. Például Hughes-Tafen azt vázolja fel, hogy egy fogyatékos gyermeket nevelő anya helyzete milyen hatással van a női szerepére, és hogy a női lét milyen hatással van a fogyatékos gyermekével kapcsolatos anyai döntésekre. A fejezet valójában azoknak, akik ismerik az „identitás” témakörét, nem nyújt új ismereteket, azonban felvázolja a „többszörös identitás” jelenségét a fogyatékos és az anyaság együttes megléte esetén, ahogyan az több más (élet)helyzetben is létezik és ismert.

Lewiecki-Wilsonnak és Celliónak a céljuk a kötetükkel az volt, hogy segítsék az olvasókat abban, hogy jobban megértsék a fogyatékos és az anyaság kettősével kapcsolatos társadalmi gondolkodást, jelenséget, folyamatokat, annak az összetett természetét és a hatásait. A könyv a személyes és a tudományos elemek miatt használható a különböző tudományterületeken, genderkutatásokban, antropológiában, a szociális és a szociológiai területen, az egészségügyben és a gyógypedagógiában, de hasznos lehet a szakemberképzésben a hallgatók számára is. A kutatók számára ötleteket adhat a további vizsgálatokhoz és a kérdések megfogalmazásához. De a könyv segíthet bárkinek, hogy megértse azokat a társadalmi és kulturális jelenségeket és folyamatokat, azok jellemzőit, amelyek között a mindennapjainkat éljük.

Ráadásul a fogyatékos és az anyaság segítheti a szakembereket abban, hogy végiggondolhassák az általuk folytatott diskurzusok, a technológiai tudományos eredmények és a „kilensek” kéréseinek az etikai következményeit. Hasonlóképpen, a könyvben összegyűjtött tapasztalatok, „élmények” finomíthatják az egészségügyi szakemberek érzékenységét is, hogy hatékonyabb segítséget nyújthassanak a fogyatékos személyeknek és a gondozásukban résztvevőknek.

Összefoglalva, a Lewiecki-Wilson és Cellio által szerkesztett könyv olyan írásokat kínál, amelyek segítik két dinamikus, egymást átfedő, a gender / feminista és a fogyatékosügyi területnek a kétoldalú megértését. Ezen túlmenően e két problémakör együttes szemlélését tovább gazdagítják a különböző tudományterületek gondolatai is. A *Disability and Mothering: Liminal Spaces of Embodied Knowledge* című kötet kiindulópontot jelenthet azok számára, akik többet szeretnének tudni a társadalmi egyenlő(tlen)ségről, a társadalmi igazságosságról, vagy éppen szeretnék ezeket előmozdítani, megerősíteni.

Pető Ildikó

SZERZŐINK

CSÓK CINTIA (Miskolc, 1994): szociálpedagógus. BA diplomáját a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán szerezte. Jelenleg a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar neveléstudomány mesterképzési szakán folytat tanulmányokat. Főbb kutatási területe: segítő hivatást választók munkaerőpiaci jellemzői. *A témában korábban megjelent publikációi:* Cs. C. (2017): A burnout vizsgálata a gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézményekben dolgozó szociális szakemberek körében. In: Szirmai Éva (szerk.): *Diáktudósok*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged. 13–31. – Cs. C. (2017): A burnout vizsgálata a gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézményekben dolgozó szociális szakemberek körében. In: Mándy Zsuzsa (szerk.): *InterTalent UNI-DEB*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 66–72.

ĐURKOVSKÁ, MÁRIA, PhD (Kassa, 1981): történész. PhD-fokozatát az SzTA kassai Társadalomtudományi Intézetében (Spoločenskovedný ústav SAV, Košice) szerezte. Jelenleg a Szlovák Tudományos Akadémia Társadalomtudományi és Pszichológia Központjának (Centrum spoločenských a psychologických vied SAV) kutatója. Főbb kutatási területe: oktatáspolitikai és nemzetiségi és etnikai kisebbségek vizsgálata Szlovákiában. *A témában megjelent főbb publikációi:* M. D. (2017): Zo života gymnázií vo vybraných mestách východného Slovenska v rokoch 1944–1948 (Egyes városok gimnáziumainak életéből 1944–1948). In: *Memo: časopis pro orálnú históriu / oral history journal* 7/2. 28–53. – M. D. (2016): Školy s nemeckým vyučovacím jazykom v Slovenskej republike v rokoch 1939–1945 (Német tannyelvű iskolák Szlovákiában 1939–1945 között). In: *V duchu autority a slovenskej štátnosti: školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1939–1945*. Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, Spoločenskovedný ústav, Košice. 74–98. – M. D. – Henrich Hrehor (2014): *Stredné školy na Slovensku v rokoch 1918–1948: dokumenty* (Középszkolák Szlovákiában 1918–1948 között: dokumentumok). [Secondary schools in Slovakia in 1918–1948: documents.] Spoločenskovedný ústav SAV, Košice.

Dr. ELEKES GYÖRGYI PhD történész, várostörténész, szociológus. MA diplomáit a Pécsi Tudományegyetemen, az ELTE-n és a University of Leicester-en szerezte. PhD-fokozatát a Corvinus Egyetem Társadalmi Kommunikáció Doktori Iskolájában kapta. Jelenleg az Apor Vilmos Katolikus Főiskola docense és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem óraadója. Szakterületei: oktatásszociológia, romológia, pedagógia. *Tanulmányai* többek között a *Review of Sociology*, az *Educatio* és a *Társadalomkutatás c.* folyóiratokban jelentek meg.

Dr. HUFF ENDRE BÉLA PhD (Budapest, 1958): filozófus, esztéta, szociológus, közgazdász, kommunikációkutató. Diplomáit az ELTE-n és a Szolnoki Főiskolán, tudományos fokozatát a NyME-n (Sopron) szerezte közgazdaság-tudományok, azon belül pénzügyi ellenőrzés területén. Jelenleg (2017-óta) a Neumann János Egyetem Pedagógus Karon tanít. Főiskolai docens. Korábbi munkahelyei: MTA Filozófiai Intézete (1986–1987), Magyar Iparművészeti Főiskola (1986–1997), BME Gépészmérnök Kar (1997–2007), Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK (1998–2000), GAMF (Kecskemét, 1998–2006), Szolnoki Főiskola (2000–2017). Kutatási területe szerteágazó. Egyebek mellett: nevelésbölcselet, gazdaságbölcselet (és elméleteik története), kommunikációelmélet, üzleti kommunikáció, a korrupció gazdaságtana és szocializációs problémái. *Korábban megjelent főbb publikációi:* H. E. B. (2011): *Etikai kontroll az államháztartás és közpénzügyek tervezésében, vitelében, ellenőrzésében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. – H. E. B. (2013): A korrupció háromszereplős modellje. *Büntetőjogi Szemle* 1–2. 30–41. (http://issuu.com/hvg-orac/docs/bjsz_2013_1-2szam) – H. E. B. (2015): Korrupció, avagy a transzparencia paradoxona. *Economica* 4/1. 17–27. – H. E. B. (2018): A biztonság gazdasági kultúrája. *Economica* 2. 7–21. (<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ipbQUhTHFZcJ:https://gk.uni-neumann.hu/uj-eco-9-2+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu>)

KOVÁCS ANGÉLA (Gyula, 1975): szociálpedagógus. Diplomáját a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskolán szerezte. Jelenleg a Mosoly Család- és Gyermekjóléti Szolgálat családsegítő munkatársa.

KOVÁCS-VERÉB LILLA (Gyöngyös, 1991): 2017 novemberétől a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának Pedagógusképző Intézetében dolgozik. 2013-ban az Egri Fiatalokkal a Régióért Alapítványnál (EFRA) töltötte fél éves szakmai gyakorlatát, ezt megelőzően pedig önkéntes tevékenységet végzett a Pont Te Kellesz Ifjúsági Információs Pontban (2012–2013, Eger), az Eszterházy Károly Főiskola Kortárssegítő Mentálhigiénés Tanácsadó Irodájában – KoMeTI (2011–2013, Eger), a Padlás Alapítványnál (2011, Eger) és lakóhelyén az Együtt Detkért Egyesületben – EDE (2011–2012, Detk). Szociálpedagógus alapszakos diplomáját az Eszterházy Károly Főiskolán 2014 januárjában, majd kiegészítő diplomáját 2018 júniusában a Pannon Egyetem Neveléstudományi mesterszakán, felsőoktatás-pedagógia szakirányon szerezte meg. 2013-ban Egerben, az Eszterházy Károly Főiskola Intézményi Tudományos Diákköri Konferenciáján I. helyezést ért el pályamunkájával (*Motivációvizsgálat az Eszterházy Károly Főiskola önkénteseinek körében*), mellyel a Debreceni Egyetemen megrendezésre került XXXII. Országos Tudományos Diákköri Konferencián, a Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekcióban, Szociálpedagógia tagozatban II. helyezést ért el. 2018-ban Veszprémben, a Pannon Egyetem Intézményi Tudományos Diákköri Konferenciáján III. helyezést ért el pályamunkájával (*Tudományos*

diákkörök: oktatói részvétel és motiváció). Főbb kutatási területei: önkéntesmotiváció a felsőoktatásban, oktatói motiváció a felsőoktatásban, hallgatói tehetséggondozás a felsőoktatásban. *A témában korábban megjelent főbb publikációi: V. L. (2015): Motivációvizsgálat az Eszterházy Károly Főiskola önkénteseinek körében. In: Tehetségpaletta II. 67–130. (A Líceumi Paletta különszáma.) Eszterházy Károly Főiskola, Felelős kiadó: Dr. Liptai Kálmán rektor.*

Dr. NAGY EDIT PhD (Debrecen, 1967): főiskolai tanár, 1992 óta tanít felsőoktatásban magartatás- és egészség tudományi tárgyakat. Alapító oktatója volt – diplomás ápoló és mentőtiszt szakokat illetően – a Debreceni Egyetem Nyíregyházi Egészségügyi Főiskolai Karának. 2002 februárjától oktat a Nyíregyházi Főiskolán, majd a Nyíregyházi Egyetemen, jelenleg a Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskolán, ahol a Pedagógiai és Pszichológiai Központ vezetője. 2007. december 5-én szerzett PhD-fokozatot „Egy segítő foglalkozás képviselőinek pályaképe, a kiegészítő szempontjából” témájú disszertációjával. *A témában megjelent publikációi: N. E. (2003): A burnout szindróma vizsgálata diplomás ápoló hallgatóknál. Studia Wesprimiensia – A Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola folyóirata I–II. 163–177. – N. E. (2005): A lelki túlterheltség szociálpszichológiai megközelítése. LEGE ARTIS MEDICINAE – Orvostudományi Továbbképző Folyóirat 15/2. 160–163.*

Dr. RÁKÓ ERZSÉBET PhD (Hajdúnánás, 1971): szociálpedagógus, szakvizsgázott szociálpolitikus. PhD-fokozatát neveléstudományok területén a Debreceni Egyetemen szerezte. Jelenleg a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar főiskolai tanára. Szakterülete: gyermek- és ifjúságvédelem. Főbb kutatási területei: szociálpedagógia, gyermekvédelem, gyermekszegénység, hátrányos helyzet. *A témában korábban megjelent főbb publikációi: R. E. (2014): Gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyerekek életkörülményei. Belvedere Meridionale, Szeged. – R. E. (2016): Szociálpedagógia és módszerek. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. – R. E. (2016): Változó családsegítés: gyermekjóléti szolgáltatások a család és gyermekjóléti szolgáltatón át a család és gyermekjóléti központig. Szociálpedagógia 4/3–4. 5–12.*

SÁPOSOVÁ, ZLATICA, PhD (Nagykapos, 1963): történész. PhD-fokozatát a Debreceni Egyetem Történettudományi Intézetében szerezte. Jelenleg a Szlovák Tudományos Akadémia Társadalomtudományi és Pszichológiai Központjának (Centrum spoločenských a psychologických vied SAV) kutatója. Főbb kutatási területe: nemzetpolitika, nemzetiségi és etnikai kisebbségek vizsgálata Szlovákiában. *A témában megjelent főbb publikációi: Z. S. – Štefan Šutaj (2008): Starostlivosť o krajanov v zahraničí v politike Slovenska a Maďarska (A külhoni nemzetiségek Szlovákia és Magyarország politikájában). Spoločenskovedný ústav SAV, Košice. – Z. S. – Má-*

ria Ďurkovská (2013): Školstvo v Košiciach pred a po vzniku Československej republiky (Kassa iskolái Csehszlovákia megalakulása előtt és után). In: Nikola Regináčová – Alžbeta Bojková (szerk.): *Historické medzníky vo vývoji Košíc v 20. storočí*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice. 22–40. – Z. S. (2017): National Policy of Hungarian Governments (based on selected aspects) = Národná politika maďarských vlád po roku 1989 (na základe vybraných aspektov). In: Štefan Šutaj – Lucia Heldáková – Nikola Regináčová (szerk.): *Current Issues of Research on Nationality Policy and Nationality Relations in Slovakia in the 20th and the 21st Centuries*. Centre of Social and Psychological Sciences SAS, Institute of Social Sciences, Košice. 88–108.

TÓTH PIROSKA ANNA PhD (Budapest, 1986): néprajzkutató. PhD-fokozatát az ELTE Magyar és Összehasonlító Folklorisztika doktori programjában szerezte meg. Jelenleg a solymári Cédrus Közhasznú Alapítvány művészeti munkatársaként, illetve a Budapest Nemzetközi Dokumentumfilm Fesztivál programszervezőjeként dolgozik. Főbb kutatási területei: gyermekfolklor, népi gyermekjátékok, a népi kultúra kortárs felhasználása. *A témában korábban megjelent főbb publikációi:* T. P. (2015): A gyermekfolklor kutatás időszerű kérdései. *Ethnographia* CXXVI/3. 373–397. – T. P. (2014): Nemi különbségek a kortárs gyermekfolklorban. In: Bárth Dániel (szerk.): *Vetésforgó I. Egyetemi dolgozatok az ELTE BTK Néprajzi Tudományos Diákköréből*. ELTE BTK Néprajzi Intézet, Budapest. 7–30. – T. P. (2014): Fej, vagy írás? Kortárs gyermekjátékok gyűjtése és rendszerezése. In: Komor Judit – Schiller Katalin (szerk.): *Utak, technikák, hagyományok*. ELTE BTK Történelemtudományi Doktori Iskola Európai Etnológia Program, Budapest. 58–76.

TÖRÖK ANIKÓ (Hajdúböszörmény, 1979): Diplomáját a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar szociálpedagógus szakán szerezte. Jelenleg a Dr. Molnár István Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános és Készségfejlesztő Iskola, Kollégium kollégiumi intézményegységének nevelőtanára. Fő kutatási területe a szenvedélybetegség szociális rehabilitációja és a felépülést befolyásoló tényezők vizsgálata. *A témában korábban megjelent publikációja* a Nemzeti Tehetség Program keretében: T. A. (2016): *Multikulturális Műhely Tanulmányok* 4. Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Hajdúböszörmény. 188–195.