

# SZOCIÁLPEDAGÓGIA

12 / 2018

A SZOCIÁLIS HIVATÁS MÚLTJA, JELENE  
ÉS LEHETSÉGES JÖVŐJE

Szerkesztette:  
SOÓS ZSOLT



Vác

2018

## **SZOCIÁLPEDAGÓGIA 12. KÖTET, 2018**

### **A SZOCIÁLIS HIVATÁS MÚLTJA, JELENE ÉS LEHETSÉGES JÖVŐJE**

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 (Szegedi Tudományegyetem) / HAÁSZ SÁNDOR (Soproni Egyetem) / HADNAGY JÓZSEF (Eszterházy Károly Egyetem) / ARNO HEIMGARTNER (Universität Graz) / PORNÓI IMRE (Debreceni Egyetem) / RÁCZ ANDREA (Eötvös Loránd Tudományegyetem) / 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](mailto:szocialpedagogia@avkf.hu)

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

## TARTALOM

<i>Szerkesztői előszó (Soós Zsolt)</i> .....	5
--	---

### TANULMÁNYOK

PORNÓI IMRE: A szociálpedagógia gondolata a századfordulón .....	7
RÁKÓ ERZSÉBET: Szociálpedagógiai kompetenciák a koragyermekkorai nevelést, gondozást nyújtó intézményekben .....	15
SÁROSI TÜNDE: A szociális és az egészségügyi terület kihívásai az iskolai közösségi szolgálat programjaiban .....	27
GALÁN ANITA: Google Fordító versus <i>Oxford Dictionary</i> . Az online tökenövelés vizsgálata debreceni Z generációs fiatalok között .....	40
SOÓS ZSOLT: A közszolgáltatási méretgazdaságosság kialakításának modelljei az Európai Unió tagállamaiban a XXI. század kezdeti időszakáig .....	57
RUCSKA ANDREA – LAKATOS JÁNOS – PERGE ANNA – KISS-TÓTH EMŐKE: Segíthetnek? Előítéletek és sztereotípiák a roma származású egészségügyi szakdolgozókkal szemben .....	72
V. GÖNCZI IBOLYA: Határok mentén. Szociálpedagógiai szemlélet a pedagógusképzés tükrében .....	96

### RECENZÍÓ

BÁNYAI EMŐKE: Könyvismertetés (Soós Zsolt: <i>Szociális esetmunka</i> . Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen 2018) .....	109
MÁNDI NIKOLETTA: Fegyelmezett gondolkodás – kommunikatív cselekvés (TEMESVÁRY ZSOLT: <i>A szociális munka és a szociálpedagógia modern elméletei</i> . L'Harmattan, SZOSZAK, Budapest 2018 .....	112

KOVÁCS KRISZTINA: „Sajt és kukacok” (NÉMETH KRISZTINA: <i>Életvilág- értelmezések. Utak felbomlott világokhoz.</i> Argumentum, Budapest 2018) .....	115
SZERZŐINK .....	123

## SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

A *Szociálpedagógia* folyóirat e száma a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán, Hajdúböszörményben 2018. április 18-án hagyományteremtő jelleggel megtartott, a „Szociális hivatás múltja, jelene és lehetséges jövője” megnevezésű tudományos konferenciához kapcsolódik, az itt elhangzott előadásokból készült tanulmányokat és az eseményen bemutatott szakkönyvek, valamint egy további mű recenzióját foglalja magába. A konferencia elsődleges célja a szociális szakmák és képzések tudományos háttérének, valamint a szociális munkásokat és szociálpedagógusokat képző intézmények, továbbá a képzőhelyek és a terepintézmények együttműködésének erősítése volt. Különösen fontosnak tartjuk e szereplők közötti folyamatos szakmai párbeszédet, azt, hogy kellő számú és színvonalú alkalom legyen e párbeszéd folytatására.

A konferencia fő programjaként a hazai szociálpedagógus- és szociálismunkás-képzések neves szakemberei, dr. habil. Sárkány Péter, valamint dr. habil. Szöllösi Gábor tartottak – felkért előadóként – plenáris előadásokat „A szociálpedagógia mint hivatás”, valamint „A szociális munka útja a küldetés, a hivatás és a munkakör között” témákban. A plenáris programelem fontos része volt a *Szociálpedagógia* és a *Szociálpolitikai Szemle* folyóiratok, valamint a szociális felsőoktatás két oktató-kutató munkatársának 2018-ban megjelent, átfogóbb elméleti közelítéseket is magukban foglaló szakkönyvének bemutatása. A konferencia eredményességét és egyben fontosságát jól jelzi, hogy a délutáni program négy szekciójában összesen 22 előadás hangzott el, a résztvevők között nyolc hazai, valamint egy határon túli felsőoktatási intézmény szakemberei mellett, a gyakorlatban dolgozó segítő szakemberek is nagy számban vettek részt.

Bízom abban, hogy e tudományos rendezvényünkön tapasztalható pezsgő hangulat, a konstruktív viták új lendületet adhatnak a folyamatosan nélkülözhetetlen, ám az elmúlt időszakban sajnálatosan egyre kevesebb számú konferencián, közösségi összefogással megvalósuló szociális szakmai párbeszédnek.

*Soós Zsolt*



PORNÓI IMRE

## A SZOCIÁLPEDAGÓGIA GONDOLATA A SZÁZADFORDULÓN

A XIX. század tőkés fejlődése társadalmi-politikai feszültségeket egész sorát generálta. A negatív hatások enyhítésére a politikai erők, a civil társadalom, az egyházak koncepciók sokaságát dolgozták ki. Ezek részben a kialakult helyzet konszolidálását, részben a problémák enyhébb, illetve radikálisabb megoldását, felszámolását célozták. A társadalmi-politikai feszültségek a szociális politika megjelenését sürgették. Magyarországon is az iparosodás, az urbanizáció új szociális szükségleteket hozott létre. Gazdaságilag, politikailag, társadalmilag az egyes egyén szempontjából pozitív változások generálása jelentkezett a törvénykezés szociális tartalmában. A tankötelezettség kimondásától annak ingyenessé tételéig, az ipartörvények munkásvédő intézkedéseitől a közegészségügy javítását szolgáló törvényekig (PORNÓI 2010). A problémák radikális megoldását jelentették egy elképzelt, új társadalmi rend, a kommunizmus alapelvei, melyek a termelési ágak társadalmi tulajdonba vételét, a konkurencia helyett a társulást, a magántulajdon felszámolását és a vagyonszociális közösséget támogatták (MARX-ENGELS 1848). Az 1891-ben kiadott pápai enciklika, a *Rerum Novarum* az állam beavatkozását, segítő szerepvállalását hangoztatta, szociális törvénykezést és szociális intézmények szükségessége mellett szólva. Az egyén korlátlan szabadságával szemben az osztályok közötti különbségek kiegyenlítését, a munkások társadalmi helyzetének politikai küzdelmek nélküli megváltoztatását támogatta. Mindezt az állam és az egyház szociális segítségnyújtása és a szociális pedagógia segítségével (XIII. LEÓ 1891).

## SZOCIÁLIS PEDAGÓGIA

Az 1890-es években erősödött meg a szociális pedagógia gondolata, nagyrészt a Herbart-féle pedagógia – követői által egyoldalúan individuálissá váló – nevelésével szemben. Alapvetően a közösség számára való nevelés került az előtérbe. Az ezzel szemben állók érvelése szerint az egyénnel szemben a társadalomra való hatás fontosságát támogatók nem pedagógusok, hanem politikusok, így a szociális nevelés nem a pedagógiai, hanem a politikai gondolkodás területéhez tartozik. Ezt támasztja alá az, hogy a nevelés a közösség jövőjének az alakítását is magában foglalja. A szociális nevelés gondolatának érvényesítését állampolgári nevelésnek is nevezték, melyben az állampolgári kötelességek és jogok kiterjesztéséhez szükségesnek látták az állam iránti kötelességekre való nevelést. Ezzel szemben Imre Sándor ezt szűkítő formának tartotta, hiszen ez egy adott államformához kapcsolódik. Az általános szociális neveléssel, a szűk körű állampolgári és politikai neveléssel szemben ő a nemzetnevelést támogatta (IMRE 1942).

A szociális pedagógia, a nevelésnek a társadalom valamennyi rétegére való kiterjesztése azt is jelentette, hogy a hivatásos nevelőkön és iskolákon túl a társadalmat is be kell vonni ebbe a munkába, államférfiakat, művészeket, lelkészeket, írókat, munkaadókat, iparosokat, ezzel biztosítva az általános nevelői gondolkodás elterjedését. Ez az iskola és a társadalom közötti kapcsolat és együttműködés erősítését jelentette, melynek során az iskolát megpróbálták közelebb vinni az élethez, erősítve az iskola életre nevelő, a társadalom szükségleteit kielégítő tevékenységét. Fontos szerepet kapott az akarat, a jellem közösség alapján való fejlesztése. Ez magában foglalta a társadalmi szolidaritást, melyet az iskolai nevelés során kellett kifejleszteni (DR. SZÉKELY 1912).

A pedagógia megújulása a társadalmi-politikai szükségleten túl a XIX. század végén a tudományos pezsgésnek volt köszönhető. A szociológia, biológia, higiénia, pszichológia, pszichiátria eredményeinek következtében a pedagógiai problémák új megvilágításba kerültek. A tudományos kutatások módszertani tökéletesedése, szélesedése s a pedagógia területén való alkalmazása új fogalmak egész sorát hozta létre. Ezek egyike volt Natorp 1899-ben *Sozialpädagogik* címen megjelent s a szociálpedagógia fogalmát létrehozó munkája, melyet Bergemann 1900-ban erősített meg. Az általuk létrehozott elmélet a szociológia tudományos tényeire alapozott pedagógia volt. Ezzel új szintet adtak a korábban Herbart és követői által etikailag, pszichológiailag és logikailag megalapozott



neveléstudománynak. Törekvésükben az általuk individualisztikusnak tartott pedagógiai elméleteken túl – melyek nagyrészt az egyéni vonások fejlesztését hangsúlyozták – a társadalom számára nevelt egyént helyezték a középpontba, annak közösségi vonásainak nevelése mellett állva ki. Ezzel élesen szembekerültek a Rudolf Hildebrand által képviselt individuálpedagógiával és híveivel. A hosszas viták során azonban egyértelművé vált, hogy az individuális és a szociális pedagógia nemhogy ellentétei egymásnak, hanem éppen ezzel ellenkezőleg kölcsönös, szoros kapcsolatban állnak egymással. Mivel a nevelés egyúttal minden esetben szociális tevékenység is, így természetesen minden pedagógia szociális is. Ezt erősítette a XIX. század végén az a folyamat, mely szerint az állam, az egyházak, a községek, a társulatok és az egyének szerepvállalásával működhetek művelődési és oktatási intézmények. Így a társadalom széles rétegei kerültek bevonásra a nevelés-oktatás folyamatába. Ez indokolta azt a fogalmi szélesítést, melynek során a társadalom által létesített intézményeket szociális pedagógiai intézményeknek, s a velük foglalkozó pedagógiát, mint új irányt szociális pedagógiának kezdték nevezni, s a nevelés és oktatás kérdéseit és intézményeit a társadalom szemszögéből vizsgálták. Ennek nyomán a szociális nevelés gyakorlata az értelmi és az érzelmi nevelés együttes, egymást támogató tevékenységében jelentkezett (MOLNÁR 1912a).

## SZOCIÁLIS PEDAGÓGIAI KÉRDÉSEK ÉS INTÉZMÉNYEK

A szociális pedagógia egyfajta felfogását jelentette, hogy ebbe a körbe tartozónak tartották a munkás-szabadoktatási intézményeket, melyeket az angol settlement-t 1901-ben követő német charlottenburgi egyetem tevékenységének hatására hoztak létre Magyarországon. A munkásság iskolaszerű képzésének fontos intézménye az ún. munkásgimnázium lett, melyet az Uránia tudományos egyesület szervezett, s egyben tantervét is létrehozta azzal a céllal, hogy a középiskolába nem járókat rendszeres ismeretekkel lássa el. Ezeknél kevésbé kötött intézményként jött létre mint népakadémia az *Erzsébet-akadémia*, mely tanfolyamokat, előadásokat, ünnepélyeket, kirándulásokat tartott és szervezett. Ezeken túl a népházak a munkások szabadoktatásának egyfajta központi szerveként működött, londoni és bécsi példa alapján legelőször Budapesten 1911-ben létrehozva.

Angliai példa volt az ismeretterjesztő felolvasások és előadások rendszeres tanfolyamokká való kiszélesítése először a camridge-i egyetem által 1873-ban létrehozott University Extension is. Ez Franciaországban *université populaire*, Bécsben *Volkstümliche Universitätskurse* néven 1895-től működött. Magyarországon Népszerű Főiskolai Tanfolyam név alatt legelőször a budapesti tudományegyetemen az 1902/03. tanévben. Szabadoktatási intézményként jött létre 1892-ben a Szabad Lyceum, mely nagyrészt a középfokú iskolák tanárait tömörítette a népművelő tevékenység folytatására. Az országszerte elindult különböző szabadoktatási intézmények rendszerzésére és állami ellenőrzésére hozta létre a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1911. évi 50.877. szám alatt kelt rendeletével az Országos Szabadoktatási Tanácsot (MOLNÁR 1912b).

A fent jelzett Népszerű Főiskolai Tanfolyam létesítéséről szólt a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1917. évi január hó 12-én kelt 170.795/1916. IV. számú rendelete. Ebben rendelkeztek a debreceni népszerű főiskolai tanfolyam (University Extension) alapszabályáról. A tanfolyam célja: „azoknak a társadalmi köröknek, amelyek az egyetemi oktatásban nem vehetnek részt, tudományos képzését és művelését Debreczenben és vidékén elősegíteni és általában az értelmi műveltség színvonalát minél szélesebb körben emelni.” (170.795/1916. IV. sz. rendelet, 1917: 33–34.) Szintén a szociális segítés intézményeként jelent meg 1917-ben a Mensa Academica, a Debreceni Egyetemi Diákasztal, melynek alapszabályait a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1917. május 22-én kelt 19330/IV. számú rendeletével adtak ki. Ennek 1. §-a szerint „A debreczeni egyetemi diákasztal célja a szétszórva étkező hallgatókat egyesíteni s ezáltal őket jó és olcsó étkezéshez juttatni. Ebből a célból házilag vagy szerződéses vállalkozóval éttermet tart fenn és emellett a szegénysorsú egyetemi hallgatókat ingyenes vagy kedvezményes étkezésben részesíti.” (19330/IV. sz. rendelet, 1917: 270.)

A nevelés gyakorlati irányultságának erősítését, ezzel a szociális helyzet javítása felé való fordulást jelentette a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 6607-VII.b/1918 sz. alatti körrendelete, mely a gazdasági ismereteknek az elemi népiskolában való behatósítása tárgyában született. Apponyi miniszter indoklása szerint: „csak akkor termelhetünk többet, munkálhatjuk tervszerűen hazánk erősödését, ha a nemzetnek valamennyi tagja tud és akar az eddiginél többet és jobban dolgozni. Ilyen embereket kell nevelni s ha az iskola ezt a gazdasági jelentőségű feladatát felismeri és teljesíti, nem távolodik el eszményi rendeltetésétől, sőt éppen közeledik annak betöltéséhez: tudatosan

áll a nemzetvédelem és a nemzetépítés szolgálatába azzal, hogy az új nemzedéket a tennivalókra figyelmezteti, ezek végzésének helyes módjára megtanítja s a több és jobb munkát biztosító erkölcsi erőt a nemzet mindenik körében gyarapítja.” (6607-VI-I.b/1918. sz. körrendelet, 1918: 3.)

Ezzel szemben Imre Sándor a szociális pedagógia értelmezésének a szociális nevelés és nemzetnevelés egyenlőségét, megfelelőségét adta. Imre a szociális pedagógia megjelenését az iskolán kívüli világban látta. A XIX. század szociális vonatkozású nevelésre vonatkozó törekvései közül négy csoportot különböztetett meg. A legnagyobb – és egyben legkevésbé egységes – a gyakorlatiságot előtérbe helyezőké volt. A gazdasági alapból kiindulókat a határozott céltudatosság és következetesség jellemezte. A pedagógiai kérdéseket politikai alapon vizsgálók rendkívül sokszínű árnyalatokat képviseltek. A pedagógiát szoros értelemben tudományosan vizsgálókat is a lényeges eltérések jellemezték.

Az első három csoport jellegzetessége az volt, hogy képviselőik nemhogy nem az iskola és a neveléstudomány köréből érkeztek volna, hanem éppen koruk nevelési és iskolai gyakorlatával szemben annak bírálását és elutasítását adták, illetve a hiányosságok pótlását akarták elérni. Szintén közös vonásuk volt, hogy a nevelést társadalmi feladatnak fogván fel a társadalom és a nevelés kölcsönhatásában gondolkodtak. Gyakorlati törekvéseik eredménye intézmények egész sorát hozta létre a felmerült szükségletek kielégítésére, illetve a társadalom szegény rétegeinek segítésére. Ezen jótékonyági jellegű tevékenységekben a szociális jelző gyakorlati jelentéssel bírt.

A közös jellemzőkön túl a gazdasági alapú törekvések arra figyelmeztettek, hogy a nevelésnek a társadalom anyagi lehetőségeire, esélyeire is figyelemmel kell lennie, azokat mind szélesebb körre ki kell terjeszteni. Ez elsősorban a munkásosztály értelmi felemeléséhez szükséges szervezetek létrehozását jelentette a szociáldemokrata mozgalom által kitűzött cél, a szocializmus megvalósításának folyamatában. Ebben a vonatkozásban a szociális jelző gazdasági tartalommal bírt, s a társadalmi igazságosságot is jelentette.

A politikai alapokon állók zömmel pártpolitikai célok követéséhez akarták megnyerni a társadalom különböző rétegeit. Itt is elsősorban a korszak szociáldemokrata pártjai által támogatott, illetve létrehozott, politikai tartalmakat is közvetítő intézményeire kell gondolnunk.

Mindhárom típus törekvései a közösségnek a nevelésben való nagyobb befolyásoló szerepéről szóltak, így beleillettek a szociális nevelés körébe.

A „szociális” fogalmát tehát egymástól érzékelhetően eltérően használták, hiszen mind kiindulási alapjaikban, mind kitűzött céljakban különböztek egymástól, csak egy közös volt bennük, mégpedig az, hogy mindezt neveléssel kívánták elérni. Tulajdonképpen az Imre által negyedik csoportnak nevezettek alkották a szociális pedagógiai törekvések azon ágát, mely a pedagógia tudományára építve hozott létre elméletet. Igaz ugyan, hogy a névadó Paul Natorp volt *Sozialpädagogik* (1899) című munkájával, ám Imre szerint a szó elterjedése, használata, a nagyfokú érdeklődés irányában elsődlegesen a különböző társadalmi mozgalmaknak és nem Natorp munkájának a hatása. A pedagógia tudományának történetéből Platont, Arisztotelészt, Comeniust, Helvetiust, Comte-t, Döringet és Willmannt emelte ki, akik eltérő utakon, különböző célokat kitűzve jutottak el a szociális nevelés gondolatához.

A szociális pedagógia fogalmi rendteremtésének szándékától vezettetve Imre több éves értelmezést vett górcső alá. Elutasította a szakképzéssel való megegyezését, mivel egy adott foglalkozásra való felkészítés folyamatát magának a szociális pedagógia gondolatának következményeként értékelte. A nevelés fogalmából és jövőre irányultságából kiindulva tévesnek látta, hogy a szociális nevelésnek a jelen szükségleteit kellene kielégítenie. Ebben támaszkodott Paul Bergemann 1900-ban megjelent *Soziale Pädagogik*, Natorpot követő könyvére. Mivel a szociális pedagógia szociális jelzője a nevelés alapgondolatát, irányát, szellemiségét és gyakorlati következményeit jelentette, ezért tévesnek tartotta azokat a felfogásokat is, melyek a szociális pedagógián iskolán kívüli, a társadalom által létrehozott intézményeket, többek között a szabadoktatási intézményeket, értettek.

Kifejezetten elutasította a szociális nevelésnek és a szocialista nevelésnek a fogalmi összemosását, hiszen míg előbbi a társadalom összegészére vonatkozott, az egyén kibontakozását célozva, addig utóbbi a szociáldemokrata párt érdekében történő neveléssel az egyén lekötését jelentette egy megszabott irányba. Támadta Weszely Ödön álláspontját, mivel ő a szociálpedagógia elnevezést a gyermekmenedékhelyekre, árvaházakra, munkástanfolyamokra, szabadegyetemekre szűkítette.

Imre a szociális nevelés szűkítésének látja az állampolgári és a politikai nevelés fogalmait. Az elsőben az egyén csak mint egy adott állam polgára jelenik meg. Ugyanakkor a szociális pedagógia álláspontja szerint az egyetemes közösség csak határozott alakban tudja az egyén érvényesülését biztosítani, így az állam nem a

kiinduló alap, hanem lehetőséget biztosító következmény. A másodikban az egyént saját korának viszonyaiba illesztjük be, arra nevelve, hogy bele tudjon szólni a társadalom alakulásába. Ez ugyan szükséges, de nem célként, hanem a nevelés következményeként.

A sokszínűség jellemezte a szociális nevelés gondolatát. Mivel a nevelés eltérő érdekek alapján működött, s elsősorban eszközként használták, így a pedagógiai törekvésekben egységet létrehozni nem lehetséges. A fogalmi tisztázáshoz nem elegendő a gyakorlatközpontúság, hiszen az csak a kiindulás, a szociális dolgok irányába való fordulás, segítség. Így a nevelés folyamatából levonható következtetések tudományos elméleti megfogalmazása várt a jövőre (IMRE 1909).

Imre Sándor államtitkárként 1919 decemberében a nevelés társadalmi fontosságát kiemelve, rámutatott arra, hogy mivel az emberekkel foglalkozók valamennyien nevelnek, így ez nemcsak az iskola, a tanító, hanem az osztálytársadalom feladata is. Egyben olyan szociális tevékenység, mely lehetőséget teremt az egyes társadalmi rétegek közötti gazdasági és kulturális különbségek korrigálására. Imre így jut el a szociális gondolatból kiindulva a nemzet fogalmáig, a nemzetnevelés gyakorlatáig (IMRE 1919).

## THE IDEA OF SOCIAL PEDAGOGY AT THE TURN OF THE CENTURY

### Summary

The political forces, the civil society, and the churches various concepts had been developed for the social protection of the people. The social and political tension urged social policy appearance. The industrialization, the urbanization generated new social needs. The social pedagogy idea strengthened in the 1890 years. Natorp and Bergemann were the best prominent of social pedagogy. They were strove, that the sociology be the basis the Pedagogy. New concepts were appearing: citizens rearing, political rearing, nation rearing. Sándor Imre and Ödön Wessely were a well-known figure in social pedagogy in Hungary.

## IRODALOM

- IMRE Sándor (1909): A socialis paedagogiai törekvések forrásai. *Magyar Társadalomtudományi Szemle* 578–600.
- IMRE Sándor (1919): Mi a nemzetnevelés? *Néptanítók Lapja* 38–44. 4–11.
- IMRE Sándor (1942): *Háborús élet, Megújulás, Nemzetnevelés*. Studium, Budapest. 149–156.
- XIII. LEÓ pápa (1891): *Rerum novarum enciklikája*. (Ford.: Dér Katalin.)  
<http://tarsadalomformalas.kife.hu/xiii-leo-papa-rerum-novarum/>  
 (Utolsó megtekintés: 2015. október 14.)
- MARX, Karl – ENGELS, Friedrich (1848): *A Kommunista Párt kiáltvány*.  
<https://www.marxists.org/magyar/archive/marx/1848/communist-manifesto/ch01.htm#s1> (Utolsó megtekintés: 2016. január 15.)
- MOLNÁR Oszkár (1912a): Szociális pedagógiai kérdések és intézmények. *Néptanítók Lapja* 40. 6.
- MOLNÁR Oszkár (1912b): Szociális pedagógiai kérdések és intézmények. *Néptanítók Lapja* 43. 4.
- PORNÓI Imre (2010): *Bevezetés a szociális gondoskodás elméleti és történeti alapjaiba*.  
 Élmény '94 BT., Nyíregyháza.
- DR. SZÉKELY György (1912): Szociális pedagógia. *Néptanítók Lapja* 12. 2.
- 170.795/1916. IV. sz. rendelet (1917): A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1917. évi január hó 12-én kelt 170.795/1916. IV. számú rendelete. A debreczeni népszerű főiskolai tanfolyam (University Extension) alapszabályai. *Hivatalos Közlöny* 3. 33–34.
- 19330/IV. sz. rendelet (1917): A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1917. évi május hó 22-én kelt 19330/IV. számú rendelete. A Debreczeni Egyetemi Diákasztal (Mensa Academia) alapszabályai. *Hivatalos Közlöny* 15. 270–273.
- 6607-VII.b/1918. sz. körrendelet (1918): A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 6607-VI I.b/1918. sz. körrendelete. A gazdasági ismereteknek az elemi népiskolában való beható oktatása. *Hivatalos Közlöny* 4. 3–6.

RÁKÓ ERZSÉBET

## SZOCIÁLPEDAGÓGIAI KOMPETENCIÁK A KORAGYERMEKKORI NEVELÉST, GONDOZÁST NYÚJTÓ INTÉZMÉNYEKBEN

A XX. század gyökeres változást hozott a gyermekkorra illetően. A gyermek a legfontosabb értékek közé került. Új pedagógiai módszerek jelentek meg, amelyek a gyermeket önálló egyéniségként tisztelik, alkotó munkára alkalmasnak tartják.

Hendrick (2015, idézi CLARK 2016) szerint az iskola alapvetően hozzájárult ahhoz, hogy a gyermek kapcsolatba kerüljön különböző szakemberekkel, így pl. orvossal, pszichológussal. Az egész huszadik században dinamikusan nőtt a gyermekklinikák száma, és ezáltal olyan normák, elvárások jelentek meg, amelyek meghatározzák, hogy mi várható el a gyermektől az adott életkori szakaszban (FOLEY 2001, idézi CLARK 2016).

Megjelenik a gyermeki lét és környezet sajátos pedagógiai, szociológiai, pszichológiai, orvosi jelenségeit vizsgáló tudományterület, amelynek feladata, hogy a „gyermekvilág” intézményeinek sorába beépülve segítse a felmerülő problémák megoldását (PUKÁNSZKY 2004).

A szakemberek figyelme egyre inkább a gyermekek felé irányul, és egyre gyakrabban tekintik a gyermeknevelést humán tőke befektetésnek. Ebből a szempontból kiemelten fontos szerepe van a koragyermekkorának (HECKMAN–MASTEROV 2007).

A gyermekek problémáinak megoldásához a szakemberek együttműködésére van szükség, ami elsősorban interprofesszionális együttműködést jelent.

Az integrált munkavégzés elengedhetetlen a különböző szolgáltatások összehangolása révén. Ezt szükségessé teszi: egyrészt a kliensek komplex problémája, illetve a problémák sokfélesége (HOOD 2014).

Az interprofesszionális munka két vagy több, különböző foglalkozási ághoz tartozó szakma képviselőinek időleges vagy hosszabb távú vállalkozása, kommunikációja és együttműködése, amelynek során a csoportdinamika jótékony hatása segítségével a közreműködő szakemberek meglévő és megtermelt tudásukat és erőforrásaikat megosztják egymás között (BUDAI 2001; HUME 1999, idézi BUDAI 2009).

A szakemberek közötti együttműködés különösen fontos a gyermekjóléti-gyermekvédelmi szolgáltatások terén, amikor a gyermekek elhanyagolásának, veszélyeztetettségének megelőzése, megszüntetése a cél. Az együttműködő szakemberek közül a következőkben a szociálpedagógus szerepét mutatjuk be két egymással összefüggő területre fókuszálva: egyrészt a szociálpedagógus kompetenciáit a koragyermekkorai nevelésben, másrészt szerepüket a koragyermekkorai nevelést biztosító intézményekben.

A szociálpedagógia születésétől kezdődően kiemelt feladatnak tekinti a gyermek és ifjú korosztály segítségét. „A szociálpedagógia tradicionális gyakorlati területei közé tartoznak a gyermekek, fiatalok bentlakásos intézményei, a hátrányos helyzetűekkel való munka minden életkori csoportban, a különböző fogyatékossgal élő személyek segítése szintén minden életkorban, valamint a fiatalokkal való közösségi munka.” (KORNBECK–LUMSDEN 2009: 124.)

A szociálpedagógiai munka nem korlátozódik csak a problémamegoldásra. A funkciói közé tartozik a jólét és az életszínvonal fenntartása. Ezekből a funkciókból fakadóan a szociálpedagógiai munka erőteljesen megelőző jelentést és tartalmat kapott (HÄMÄLÄINEN 2005, idézi STEPHENS 2013).

A szociálpedagógusok többféle intézményi szolgáltatás keretében foglalkozhatnak a gyermekek segítségével, beleértve a kora gyermekkorai nevelést is, ami a 0–8 éves korosztályt foglalja magában.

Az iskolai kudarcok megelőzésében jelentős szerepe van a koragyermekkorban történő fejlesztésnek. A gazdasági értelemben a koragyermekkorai ellátásra fordított befektetések megtérülése nagyobb, mint az oktatási rendszer bármely másik pontján. A magas színvonalú, inkluzív, általános szolgáltatások biztosítása jóval hatékonyabb, mint a hátrányos helyzetű gyermekeket célzó programok önmagukban (Early Childhood Education and Care, 2009).



„A kutatások azt mutatják, hogy a koragyermekkori nevelés jótékony hatása erőteljesebben érvényesül, ha az univerzális ellátásként valósul meg a szegénységben élő és az etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek számára.” (Commission Staff Working Document, 2018: 4.)

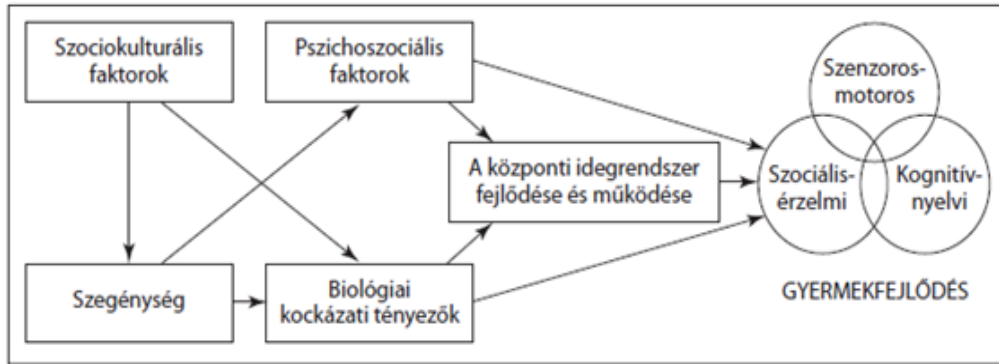
A koragyermekkori nevelés jelentőségét hangsúlyozza a „Legyen jobb a gyerekeknek” gyermekszegénység elleni nemzeti program, aminek célja többek között a szegénység csökkentése, a gyermekek korai fejlesztését megvalósító intézmények, szolgáltatások fejlesztése. Ez utóbbival kapcsolatban a legfontosabb célkitűzések a következők: Rendszeres időközönként megvalósuló szűrés a gyermekek egészségi állapotáról, kognitív, mozgás-, beszéd- és érzelmi fejlődéséről a korai és hatékony fejlesztés érdekében. A bölcsődébe, óvodába nem járó gyermekek számára képességgondozó és -fejlesztő szolgáltatások biztosítása. A kisgyermekkori neveléssel foglalkozó szakemberek rendszeres, folyamatos együttműködése. A kisgyermekkori fejlesztésre, nevelésre szakosodott szakemberek működése a korai képességgondozás intézményeiben, valamint a bölcsődékben, illetve az óvodai tevékenységbe való bevonásuk. (47/2007. OGY határozata.)

A szakirodalomban megjelenő korai intervenció és korai fejlesztés fogalma magyarázatra szorul. „Egyrészt a korai intervenciónak olyan új felfogása alakult ki, mely közvetlenül kapcsolódik az egészségügy, az oktatáspolitikai és a társadalomtudományok, elsősorban a pszichológia eredményeihez. Ezt megelőzően ezek a szektorok különböző és gyakran nem összefüggő hatást gyakoroltak a korai fejlesztés területén, másrészt az elsősorban a gyermekre koncentrált fejlesztést egy átfogóbb megközelítés váltotta fel, melyben a gyermekén kívül a család és a tágabb közösség is figyelmet nyert.” (KEREKI-LANNERT 2009: 67.)

A korai intervenció minden olyan időben nyújtott cselekvést és beavatkozást magában foglal, amelyben a rászoruló gyermek és családja a nevelési-oktatási folyamat során részesül. A koragyermekkori intervenció ellenben a hat évnél nem idősebb, sajátos nevelési igényű gyermekekre és családjukra fókuszál (Early Childhood Intervention, 2005).

„A szociálpolitikával foglalkozó szakemberek a kora gyermekkori fejlesztés kifejezést használják a korai életévekben történő beavatkozásokra, de ők elsősorban a hátrányos helyzetű, a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a valamilyen kockázati háttérrel élő 0–5 éves gyerekeket és családjaikat tekintik célcsoportnak.” (SURÁNYI–DANIS 2009; HERCZOG 2007, idézi KERÉKI 2011: 43.)

Az 1. ábra jól szemlélteti a hátrányos helyzet és a kora gyermekkori fejlődés lehetséges összefüggéseit és alátámasztja a kora gyermekkori fejlesztés kiemelt jelentőségét.



1. ábra: A kora gyermekkori fejlődés meghatározói, kockázati tényezői

(forrás: HERCZOG 2008: 37)

A szociálpedagógusok elsősorban a kora gyermekkori fejlesztésbe kapcsolódnak be, mind a problémákat, mind az életkori csoportot tekintve erre kiterjed a kompetenciájuk. Milyen kompetenciák szükségesek ehhez a munkához? A kora gyermekkori fejlesztés komplex, mind a gyermek, mind a szülők segítségét magában foglalja. Valamennyi korszerű kora gyermekkori fejlesztést megvalósító program épít a szülőkkel való együttműködésre. A gyermek vonatkozásában a szociálpedagógusnak ismeretekkel kell rendelkeznie a gyermekek és szüleik szociális problémáiról, kielégítetlen szükségleteiről, a hátrányos helyzet és a veszélyeztetettség okairól. A szociálpedagógusok pedagógiai, pszichológiai és egészségtudományi ismereteik mentén észlelik, ha a gyerek fejlettségi szintje elmarad az adott életkorban elvárhatótól, és kezdeményezik a gyermek fejlesztését biztosító – pedagógiai, egészségügyi stb. – szolgáltatások igénybevételét. Az adott életkori csoportban segítik a gyerekek szocializációját, fejlesztik a személyiségüket az általuk szervezett egyéni és csoportos foglalkozások révén. A feladatra alkalmassá teszi őket a pedagógiai ismeretek elsajátítása, többek között az általános pedagógia, az életkorok pedagógiája, a sajátos nevelési igényű gyerekek nevelése, a családpedagógia, a fejlesztő pedagógia, a szabadidő-pedagógia, a drámapedagógia, a multikulturális nevelés, a játék pedagógiája, pszichológiája stb. A pszichológiai ismeretek széles tárházából kiemelendő a fejlődéslelektan, ami lehetővé teszi, hogy észrevegyék a gyerekek fejlődés-

beni lemaradását. A társadalomtudomány területén szerzett ismeretek segítik az egyén és a környezete közötti összefüggések megértését, a megbomlott egyensúly helyreállítását. A szülőkkel kapcsolatban a szociális munka munkaformáit, módszereit elsajátítva képesek az egyénnel, csoportokkal dolgozni, ami segítheti a szülői kompetenciák fejlesztését. A közösségi munka révén pedig a családok társadalmi integrációjához járulhatnak hozzá. A szociálpedagógusok autonómiáját és felelősségét tekintve kiemelendő a szakmai, szakmaki együttműködésekben való részvétel. Különösen igaz ez a koragyermekkorai fejlesztésre, aminek sikeressége a többféle szakember együttműködésében rejlik.

## SZOCIÁLPEDAGÓGIAI FELADATOK A KORAGYERMEKKORI INTÉZMÉNYEKBEN

A következőkben áttekintjük azokat az intézményeket, amelyeknek célcsoportja közé tartozik a 0–8 éves korosztály. A 2. ábra azokat a köznevelési és gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézményeket szemlélteti, amelyekben jelen van a szociálpedagógusok tevékenysége.

A **Biztos Kezdet Gyerekházak** angol mintára jöttek létre Magyarországon, egyik fő céljuk a gyermekszegénység megelőzése volt. Angliában a 2006-os Gyermekvédelmi törvény (Childcare Act) időszakában 3000 centrum működött, majd a kormányváltás után ez a szám jelentősen csökkent a bezárások, összevonások miatt. Az átszervezések következtében a program finanszírozására is alacsonyabb összeg állt rendelkezésre. A szolgáltatásban hangsúlyeltolódás következett be az univerzális, a közösség minden családja számára nyújtott szolgáltatások felől a leghátrányosabb helyzetű családok felé. A Sure Start program értékelése alapján megállapították, hogy annak ellenére, hogy csak részben sikerült elérni a leginkább rászoruló családokat, az együttműködés sikeres volt az etnikailag sokszínű közösségekben (CLARK 2016).

Magyarországon a gyerekház célja a szociokulturális hátrányokkal küzdő, elsősorban a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek egészséges fejlődésének biztosítását támogató, fejlődési lemaradását kompenzáló, a szülői kompetenciákat erősítő, a szülő és különösen az óvodáskort még el nem ért gyermek számára együttesen biztosított, társadalmi felzárkózást segítő prevenció szolgáltatás.

**1. táblázat:** Biztos Kezdet Gyerekházak és gondozottjaik

Év	Biztos Kezdet Gyerekházak száma	Gondozott gyermekek száma	Gondozott családok száma
2013	58	1441	1312
2014	114	2507	2341
2015	111	2463	2211
2016	112	2578	2334

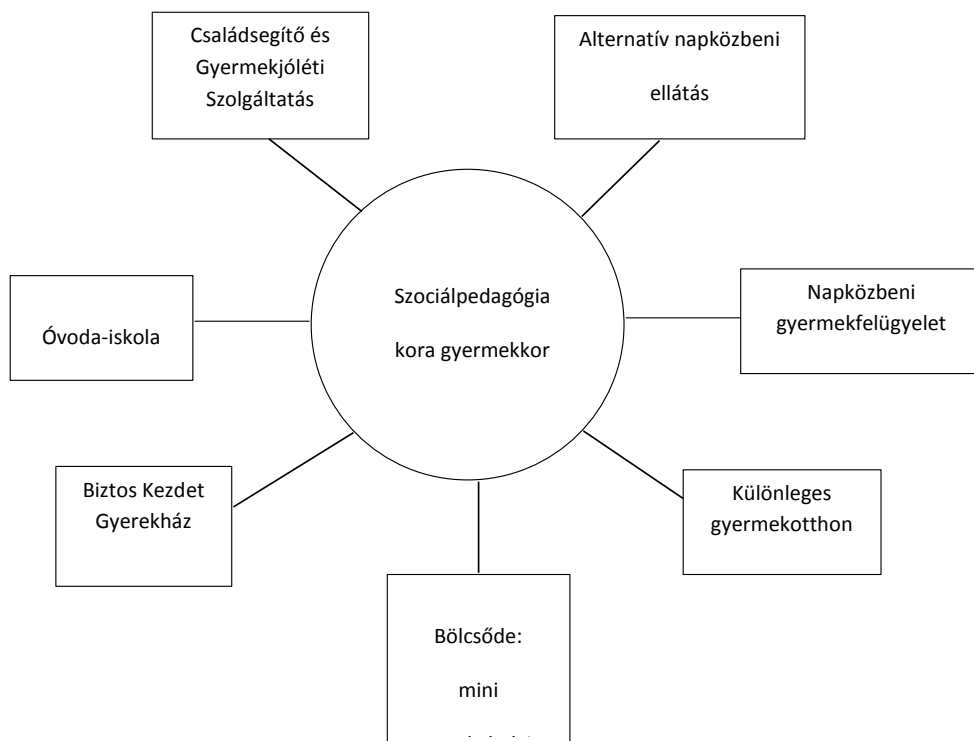
(forrás: VUKOVICH 2018: 97)

Az 1. táblázat adatai szerint a Biztos Kezdet Gyerekházak száma 2013-ról 2016-ra közel a kétszeresére nőtt. Ezzel párhuzamosan a gondozott családok és gyermekek száma is jelentősen nőtt a 2013 és 2016 közötti időszakban. A szolgáltatás célcsoportja a 0–3 éves korosztály, a gyermekek legalább felének rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő gyermeknek kell lennie, azzal a megkötéssel, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő gyermekek legalább fele egyúttal hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű is. A korábbiakhoz képest változott a szolgáltatások rendje többek között a napi nyitvatartás vonatkozásában, ami 8–12-ig kötelező, és havi átlagban a napi nyitvatartási időnek munkanaponként el kell érnie a hat órát. További változás a 2018-as évben, hogy szorosabbá vált a család- és gyermekjóléti szolgálat és központ kapcsolata a Biztos Kezdet Gyerekházakkal. A szolgálat feladata, hogy tájékoztassa a szülőt az ellátási területén lévő Biztos Kezdet Gyerekház szolgáltatásainak tartalmáról és igénybevételének feltételeiről, valamint személyes közreműködéssel segítse a szolgáltatások igénybevételét, és ezáltal a gyermek veszélyeztetettségének megelőzését és megszüntetését. A korábbi havi egy közösségi rendezvény helyett kettőt kell szervezni a családok számára (15/1998. NM rendelet, 16. §).

A Biztos Kezdet Gyerekháznak biztosítania kell:

- a) a gyermekek számára rendszeres szakmai szolgáltatásként legalább képességki-bontakoztató foglalkozást, állapotfelmérést, fejlesztést és étkeztetést;
- b) a szülőknek a gyermekkel együtt történő részvételét a foglalkozásokon, a szülők számára személyiség- és kompetenciafejlesztést célzó, valamint egyéb preventív célú programokat;
- c) éves átlagban legalább havi kettő közösségi rendezvény megszervezését a hároméves

kor alatti gyermeket is nevelő családok, illetve a helyi közösség számára, amelyből legalább az egyik rendezvény szakmai tartalmának a Biztos Kezdet Gyerekház szolgáltatásait igénybe vevő családok szükségleteihez kell igazodnia (15/1998. NM rendelet, 5. §).



**2. ábra:** Szociálpedagógia és koragyermekkorai intézmények  
(forrás: saját szerkesztés)

A Biztos Kezdet Gyerekházban vezetői munkakörben dolgozhat felsőfokú pedagógiai végzettségű, felsőfokú egészségügyi végzettségű, pszichológus végzettségű, szociálpedagógiai végzettségű személy. A korábbi szakmai műhelyeken való részvétel kötelezettségét felváltotta a Biztos Kezdet Alapképzés, amit a vezetőként való foglalkoztatás kezdő időpontjától számítva egy éven belül kell elvégezni. Nem vezető munkakörben is dolgozhat szociális szakember, de rendelkeznie kell a következő végzettségek valamelyikével: csecsemő- és kisgyermeknevelő (BA) vagy bölcsődei szakgondozó (OKJ), csecsemő- és kisgyermekgondozó (OKJ), csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó (OKJ), csecsemő- és gyermeknevelő-gondozó (OKJ), kisgyermekgondozó, -nevelői (OKJ), csecsemő- és kisgyermeknevelő asszisztens (FOKSZ), csecsemő- és gyermekgondozói (OKJ).

A **bölcsőde** hasonló korosztályt lát el, 20 hetes kortól 3 éves korig biztosítja a koragyermekkorai nevelést, gondozást. Abban az esetben, ha a gyermek harmadik életévét betöltötte, de testi vagy értelmi fejlettségi szintje alapján még nem érett az óvodai nevelésre, és óvodai jelentkezését az orvos nem javasolja, bölcsődei ellátás keretében gondozható, nevelhető a gyermek negyedik életévének betöltését követő augusztus 31-éig. Sajátos nevelési igényű gyermek annak az évnek az augusztus 31. napjáig vehet részt, amelyben a hatodik életévét betölti. Bölcsődében magasabb vezető és vezető, kisgyermeknevelő és szaktanácsadó munkakörben is dolgozhat felsőfokú szociális szakképzettséggű szakember, így szociálpedagógus is, amennyiben a csecsemő- és kisgyermeknevelésre vonatkozóan a korábbiakban bemutatott végzettségek valamelyikével rendelkezik. A munkahelyi és családi bölcsődében szintén elláthat ilyen feladatot, illetve szolgáltatást nyújtó személyként dolgozhat, amennyiben az előírt tanfolyamot elvégzi.

Kevés gyakorlati tapasztalat áll rendelkezésre az **óvodai** és **iskolai** szociális segítők munkájáról. 2018. szeptember 1-től dolgoznak ebben a munkakörben a család- és gyermekjóléti központokban a szociális szakemberek. A központtal együttműködési megállapodást kötött köznevelési intézményekben látják el a gyermekek, pedagógusok, szülők támogatását. Így többek között: segítik a gyermeket a korának megfelelő nevelésbe és oktatásba való beilleszkedésében, kompetenciái fejlesztésében, a gyermeket a tanulmányi előmeneteléhez, későbbi munkavállalásához kapcsolódó lehetőségei kibontakozásában, feltárják a tanulmányi kötelezettségeinek teljesítését akadályozó tényezőket, tájékoztatják a gyermek családját a gyermek óvodai és iskolai életét érintő kérdésekben, valamint segítik a nevelési problémák esetén a gyermeket és a családot a közöttük lévő konfliktus feloldásában. Kiszűrik a veszélyeztetett gyermekeket, és segítik a jelzőrendszer működését. Feladatukat a miniszter által jóváhagyott módszertan alapján végzik.

A **család- és gyermekjóléti szolgálat**, valamint a család- és gyermekjóléti **központ** segíti a gyermekek családban történő nevelkedését, a veszélyeztetettség megelőzését, megszüntetését. Az előbbi családsegítő munkakörben, az utóbbi esetmenedzser és tanácsadó, illetve a korábban említett óvodai és iskolai segítő munkakörben foglalkoztatja a szociális szakembereket.

A **napközbeni gyermekfelügyelet** szolgáltatás nyújtója az életkornak megfelelő napközbeni ellátást biztosíthat azon gyermekek számára, akik bölcsődei ellátásban, óvodai

nevelésben nem részesülnek, vagy a kötelező óvodai nevelésben, iskolai oktatásban való részvételük idején kívül nincs megoldva a felügyeletük, vagy magántanulók. A szolgáltatás biztosítható saját lakásban, bérleményben, a foglalkoztató által biztosított helyiségben vagy a szülő / törvényes képviselő otthonában. Életkort tekintve 20 hetes kortól 14 éves korig, sajátos nevelési igényű gyerek esetén 16 éves korig nyújtható a szolgáltatás. Speciális élethelyzetekben, pl. ikergyerekek születése esetén azonnal a születésük után is. 2016/2017-ben 1153 gyermek részesült napközbeni gyermekfelügyeletben, a gondozásban részesült gyermekek 45%-a elmúlt 3 éves (KSH 2017). A szociális szakemberek nevelő munkakörben dolgozhatnak, illetve szolgáltatást nyújtó személyként is az ehhez szükséges tanfolyam elvégzése után.

Az **alternatív napközbeni ellátások** közé tartozik a játszótéri program, játszóház, klubfoglalkozás. Ezek célja a szülő és a gyermek kapcsolatának erősítése, a gyermek szocializációjának támogatása, valamint egyéb szabadidős és prevenciószolgáltatás. Idesorolható még a csellengő vagy egyéb okból veszélyeztetett iskoláskorú gyermekek számára biztosított nappali felügyelet, sport-, illetve egyéb foglalkozás és étkeztetés. E tevékenységekben valamennyi szociális felsőfokú végzettségű személy részt vehet.

A gyermekvédelmi intézmények közül kiemeljük a **különleges gyermekotthonokat**, amelyek tartós beteg, fogyatékos gyermekeket látnak el, továbbá a koruk miatt különleges ellátást igénylőket, a 0–3 éves korosztályt, valamint a kettős szükségletű gyermekeket. A gyermekvédelmi szakellátásba kerülő gyermekek száma nőtt az elmúlt években. 2010-ben 17 792 fő kiskorú élt nevelőszülőnél vagy gyermekotthonban, 2017-re 20 948 főre nőtt a számuk. A korcsoportokat tekintve a 0–2 éves gyerekek száma jelentősen nőtt a szakellátásban az elmúlt néhány évben. Míg 2010-ben 1459 fő került szakellátásba, addig 2017-ben 2442 fő kapott elhelyezést a 0–2 éves korúak közül. Hasonlóan nőtt a 3–5 évesek száma is 2010-ben 1894 fő, 2017-ben 2611 fő került be a szakellátás rendszerébe (KSH 2018). A gyermekek elhelyezésének szabályai módosultak, ami jelentősen érintette a gyermekotthonokat. A 12 év alatti gyermekeket nevelőszülőnél helyezik el, vagy amennyiben az örökbeadhatóság feltételei fennállnak, a gyermeket örökbe adják.

A szociálpedagógusok a gyermekotthonokban magasabb vezető, vezető, fejlesztő pedagógus munkakörben dolgozhatnak, illetve a 0–3 éves korosztály ellátásában a vezetői feladatok mellett nevelő munkakör betöltésére van lehetőségük.

A tanulmányban áttekintettük a szociálpedagógusok kompetenciáit a koragyermekkorra vonatkozóan, valamint a koragyermekkorai fejlesztésben betöltött lehetséges feladataikat. Megállapítható, hogy a szociálpedagógusok mind elméleti, mind gyakorlati vonatkozásban rendelkeznek olyan kompetenciákkal, amelyek alkalmassá teszik őket ezen feladatok ellátására. A szociálpedagógiai feladatok jól kirajzolódnak a különböző kora gyermekkorai nevelést-gondozást-oktatást megvalósító intézményekben. Nem állítjuk azonban azt, hogy nem fejleszthető tovább a szociálpedagógus szakemberek kompetenciakészlete, különösen nem, ha a társszakmákkal való együttműködésre gondolunk, ami nélkül nem beszélhetünk sikeres koragyermekkorai fejlesztésről sem.

## SOCIAL PEDAGOGICAL COMPETENCES IN THE INSTITUTIONS PROVIDING EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE

### Summary

In this paper we reviewed the competences of social pedagogues in reference to early childhood and also their potential tasks in early childhood development. It can be stated that social pedagogues possess both theoretical and practical skills that make them fit for these tasks. Social pedagogy tasks can be clearly identified in the institutions of early childhood education and care.

## IRODALOM

- BUDAI István (2009): Interprofesszionális együttműködés a szociális munkában. *Esély* 20/5. 83–114.
- CLARK, Rory McDowall (2016): *Childhood in society for the early years*. Sage Publishing, London.
- Commission Staff Working Document (2018): *Commission Staff Working Document Accompanying the document. Proposal for a Council Recommendation on High Quality Early Childhood Education and Care Systems*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018SC0173> (Utolsó megtekintés: 2018. szeptember 30.)



- Early Childhood Education and Care (2009): *Early Childhood Education and Care: Key lessons from research for policy makers. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE networks of experts.* <http://roar.uel.ac.uk/3362/1/ecec-report-pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. szeptember 30.)
- Early Childhood Intervention (2005): *Early Childhood Intervention Analysis of Situations in Europe. Key Aspects and Recommendations. Summary Report. European Agency for Development in Special Needs Education.* [www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations\\_eci\\_en.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_en.pdf) (Utolsó megtekintés: 2018. szeptember 30.)
- HECKMAN, James J. – MASTEROV, Dimitriy V. (2007): *The Productivity Argument for Investing in Young Children.* <http://ftp.iza.org/dp2725.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. augusztus 30.)
- HERCZOG Mária (2008): A kora gyermekkori fejlődés elősegítése. In: Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia: *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* Ecostat, Budapest. 33–52.
- HOOD, Rick (2014): Complexity and Integrated Working in Children's Services. *British Journal of Social Work* 44. 27–43.
- KEREKI Judit (2011): *Regionális helyzetértékelés a kora gyermekkori intervenciós intézményrendszer hálózatos fejlesztésének megalapozásához.* Kutatási zárójelentés. [file:///C:/Users/oktat%C3%B3/Downloads/regionalis\\_helyzetertekeles\\_kezirat%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/oktat%C3%B3/Downloads/regionalis_helyzetertekeles_kezirat%20(4).pdf) (Utolsó megtekintés: 2018. szeptember 30.)
- KEREKI Judit – LANNERT Judit (2009): *A korai intervenciós intézményrendszer hazai működése kutatási zárójelentés.* [http://fszk.hu/wpcontent/uploads/2016/05/Korai\\_intervencios\\_intezmenyrendszer\\_hazai\\_mukodes\\_kutatasi\\_zarojelentes.pdf](http://fszk.hu/wpcontent/uploads/2016/05/Korai_intervencios_intezmenyrendszer_hazai_mukodes_kutatasi_zarojelentes.pdf) (Utolsó megtekintés: 2018. szeptember 27.)
- KORNBECK, Jacob – LUMSDEN, Eunice (2009): European skills and models for post qualifying practice. In: Patricia Higham (szerk.): *Understanding Post-Qualifying Social Work.* Sage, London. 122–132.
- PUKÁNSZKY Béla (2004): Fejezetek a gyermekkor és a családi nevelés történetéből. In: Németh András – Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- STEPHENS, Paul (2013): *Social Pedagogy Heart and Head.* Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy. Vol. XXIV. EHV, Bremen.
- VUKOVICH Gabriella (2018, szerk.): *Magyarország. 2017.* KSH, Budapest.

## Jogsabályok, dokumentumok

- A gyermekvédelmi szakellátásban részesülő fiatalok (2010–)  
[http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_fsg013.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fsg013.html) (Utolsó megtekintés: 2018. szeptember 30.)

- Gyermekek napközbeni ellátása 2017. *Statisztikai Tükör* 2018. január 8. KSH, Budapest. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/kisgyermnapkozbeni/kisgyermnapkozbeni16.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. szeptember 15.)
- 47/2007. OGY határozata: 47/2007. (V. 31.) OGY határozata „Legyen jobb a gyermekeknek!” Nemzeti Stratégiáról, 2007–2032
- 15/1998. NM rendelet: 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről
- 18/2016. EMMI rendelet: 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról

SÁROSI TÜNDE

## A SZOCIÁLIS ÉS AZ EGÉSZSÉGÜGYI TERÜLET KIHÍVÁSAI AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT PROGRAMJAIBAN

Jelen tanulmány a nemek és iskolatípusok tekintetében reprezentatív online felmérés eredményeire támaszkodva mutatja be a diákok véleményét és a program sajátosságait az iskolai közösségi szolgálatot (a továbbiakban: IKSZ) és azon belül az egészségügyi és szociális területről.

### BEVEZETÉS

Magyarországon az iskolai közösségi szolgálatot 2011-ben tették kötelezővé a nappali tagozaton tanuló középiskolások részére. A bevezetés kiemelt célja többek között a fiatalok szociális érzékenyítése és a másokért való felelősségvállalás fontosságának megtagasztalása, melyek elsősorban valós helyzetekben fejleszthetőek.

Az iskolai közösségi szolgálat fogalma a rendelet<sup>1</sup> szerint a következő: „*Szociális, környezetvédelmi, a tanuló helyi közösségének javát szolgáló, szervezett keretek között folytatott, anyagi érdektől független, egyéni vagy csoportos tevékenység és annak pedagógiai feldolgozása*”. A definíció szerint tehát ezeknek a közösségi szolgálat keretén belül megszervezett tevékenységeknek nemcsak a megszervezésére kell hangsúlyt fektetni, hanem a programoknak pedagógiai feldolgozással kell zárulniuk.

<sup>1</sup> 2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről 4. § (15)

BODÓ Márton (2015) az iskolai közösségi szolgálat bevezetésének első tapasztalatait bemutató könyvében az IKSZ kiemelt céljai között a következőket említi: önkéntességre nevelés, közösségépítés, aktív állampolgárságra nevelés, személyiségfejlesztés, pályaorientáció. A szervezett programokon való részvétel lehetőséget ad a diákoknak arra, hogy kipróbálják magukat különböző területeken és szerepekben. Értékes tapasztalatokat szerezhetnek eddig nem ismert helyzetekben, megtapasztalhatják az önzetlenségnek és mások megsegítésének az örömét.

Középkorúak éveik alatt, a diákoknak az érettségi vizsga megkezdéséig összesen 50 óra szolgálatban kell részt venniük iskolaidőn kívül, tanítási napon maximum 3 óra, hétvégén és iskolai szünet idejében legfeljebb 5 óra időtartamban. A szolgálatot egy vagy több szabadon választható területen végezhetik el a fiatalok. A közösségi szolgálat keretei között

- a) az egészségügyi,
- b) a szociális és jótekonysági,
- c) az oktatási,
- d) a kulturális és közösségi,
- e) a környezet- és természetvédelmi,
- f) a katasztrófavédelmi,
- g) a sport- és szabadidős,
- h) a bűn- és baleset-megelőzési területen folytatható tevékenység.<sup>2</sup>

A hasonló programokon alapuló nemzetközi kutatások metaanalízise arra világított rá, hogy a szolgálat sikerességében kulcsfontosságú a felkészítés és a reflexió szerepe (CELIO-DRURLAK-DYMNICKI 2011).

## AZ EGÉSZSÉGÜGYI ÉS SZOCIÁLIS TERÜLET SAJÁTÓSÁGAI

A nyolc választható területet vizsgálva szembetűnőek az egészségügyi és szociális területek sajátosságai. Az IKSZ keretein belül végezhető tevékenységek intenzitása nagyon különböző lehet attól függően, hogy a tanulónak a segített személyekkel közvetlen kapcsolata van vagy sem. Az egészségügyi területen beteg emberekkel, a szociális terü-

<sup>2</sup> 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 133.§ (1)-(9)

leten idős emberekkel kerülhetnek közelebbi kapcsolatba a diákok, áthidalva a generációk közötti szakadékot. Segíthetnek nekik otthonukban vagy egy egészségügyi illetve szociális intézetben, miközben jobban megérthetik élethelyzetüket, gondolkodásmódjukat és viselkedésüket. Mivel ezeken a területeken a kapcsolatok közvetlensége miatt több magas intenzitású tevékenység végezhető, ezért az érzékenyítésre, személyiségformálásra leginkább alkalmas területeknek tekinthetjük ezeket (SÁROSI 2018).

Az ilyen típusú intézmények azonban félelmet is tudnak kelteni a fiatalok egy részében, hiszen vannak, akik tartózkodnak az idős és / vagy beteg emberektől, ezért nagyon fontos a diákok alkalmasságának ilyen jellegű előzetes vizsgálata is. Az iskola és a fogadó intézmény mentora által szükséges az alapszintű felkészítés az intézménybe való belépés előtt. Ismertetni kell a higiénés és munkavédelmi szabályokat, etikai alapelveket és bizonyos esetekben elméleti ismeretanyagot is közvetíteni kell (betegségek ismerete és tünetei, időskori hallás-, illetve látáskárosodás, demencia jelei és fázisai stb.).

A diákok fogadásához biztosítani kell a szükséges időbeli és személyi feltételeket. A betegek és az idősek látogatásakor mentornak kell segítenie a tevékenységet. Fontos, hogy a tanulók ne érezzék magukat egyedül, magukra hagyottan egy-egy szituációban. Az ilyen jellegű tevékenységeket ezért célszerű a folyamatos mentori segítség mellett leginkább párokban végezni a fiataloknak.

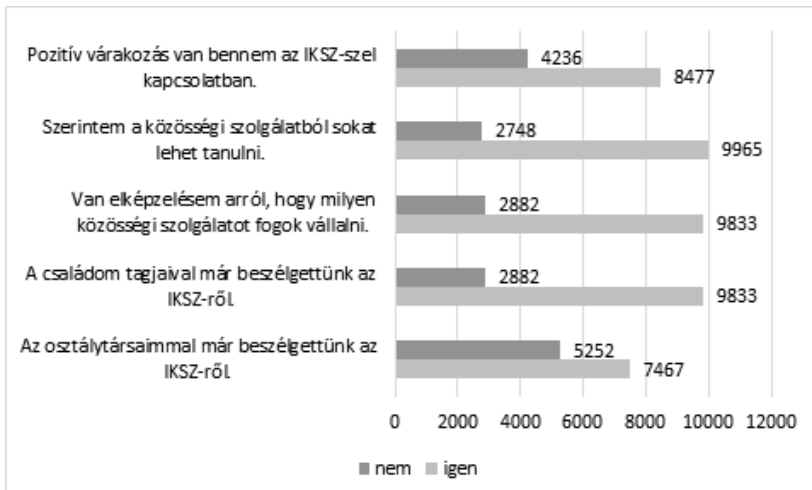
A diákokra bízható feladatokat életkori sajátosságaik, igényeik és képességeik alapján nagyon körültekintően kell kiválasztani. Az egyhangú, monoton tevékenységek untathatják a diákokat, vagy egy nem megfelelő tevékenység akár el is rémítheti őket a szociális vagy egészségügyi közegtől. Egy jól megválasztott és előkészített, mentorált program a pedagógiai célok figyelembevételével vonja be a tevékenységbe a szolgálatra érkező tanulókat.

## A KUTATÁS KERETEI

A tanulmány két online, önkéntes alapon kitöltött kérdőív eredményeire támaszkodik, melyekben a középiskolába bejövő 9. és a kimenő 12. évfolyamokat kérdezték meg a témával kapcsolatban. A kutatás elsődleges célja a közösségi szolgálattal kapcsolatos tapasztalatok összegyűjtése, a program jelenlegi erősségeinek és gyengeségeinek feltárása volt. A vizsgálat kitért a diákok programmal kapcsolatos attitűdjeire, motivációira és elvárásaira.

A kutatás célcsoportja a nappali érettségi képzésben részt vevő középiskolák 9. és 12. évfolyamos diákjai voltak. A kutatás online kérdőíves adatfelvétellel valósul meg. A kérdőívet minden nappali tagozatos, érettségít adó iskola kísérőlevéllel együtt kapta meg. A vizsgálatokat és az elemzést az Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetének Iskolai Közösségi Szolgálat kutatócsoportja végezte dr. Bodó Márton vezetésével.

A 2016-ban a 9. évfolyamon a legtöbb válaszadó 12 719 fő, míg 2017-ben 2126 fő volt. A 12. évfolyamon, a végzős diákok kérdőívét 6859 fő töltötte ki 2016-ban, és 2017-ben 1424-en válaszoltak a kérdésekre.



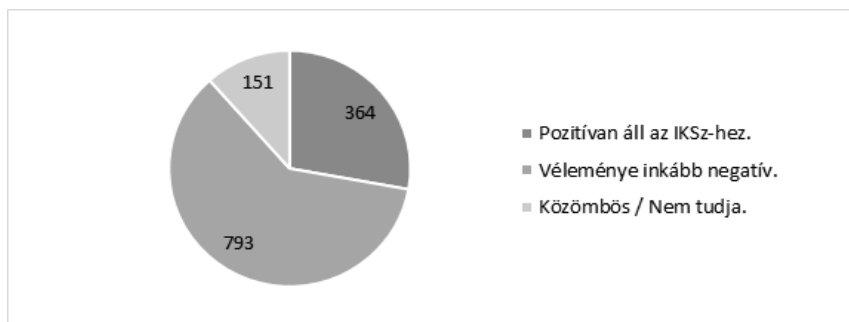
**1. ábra:** Az IKSZ-hez való hozzáállás a 9. évfolyamos diákok körében (N=12 719) (forrás: saját szerkesztés az OFI 9. évfolyamos diákok körében végzett online felmérés alapja, 2016)

## A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A 2016-os felmérés alapján az látható, hogy a 9. évfolyamon a diákok többsége (67%) még pozitív várakozással van az iskolai közösségi szolgálat iránt. Úgy gondolják, hogy a programból sokat lehet majd tanulni (78%). A program 2011-es bevezetését követő kezdeti ellenállás után tehát úgy tűnik, hogy a fiatalok megértették és elfogadták az IKSZ szellemiségét, értékeit és látják a benne rejlő lehetőségeket is.

Arra a kérdésre, hogy a program megkezdése előtt beszélgettek-e már osztálytársaikkal az IKSZ-ről, a diákok 59%-a igennel felelt. A válaszokból kiderül az is, hogy a családtagjaikkal folytatott megbeszélések aránya még ennél is magasabb, 77%-uk érintette ezt a té-

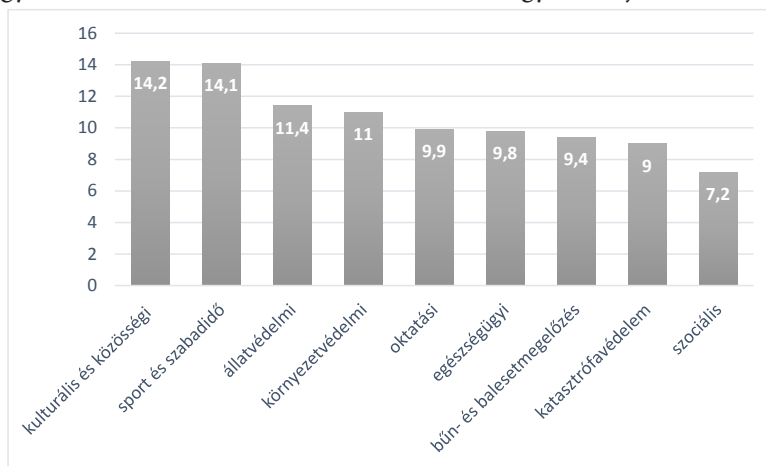
mát családi beszélgetések alkalmával. A válaszadók szintén több mint 3/4-ének (77%) már van valamilyen elképzelése arról is, hogy milyen területen szeretne majd később szolgálatot teljesíteni.



**2. ábra:** Az IKSZ-hez való hozzáállás a végzős diákok körében (N=1308)

(forrás: saját szerkesztés az OFI 12. évfolyamos diákok körében végzett online felmérés alapján, 2017)

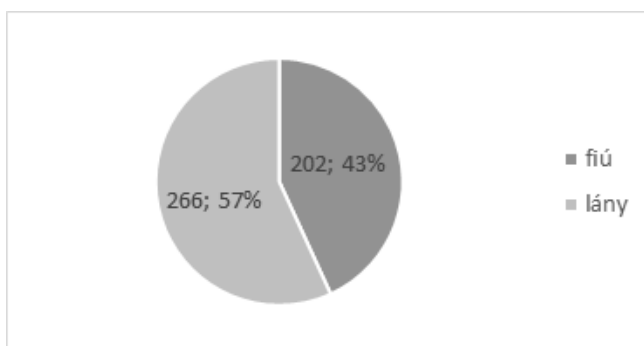
Sajnos azonban ez a pozitív hozzáállás a 12. év végére eltűnni látszik. A végzős diákok több mint fele (61%) ugyanis inkább negatív véleménnyel van a közösségi szolgálatról és csak 1/4-ük (28%) gondol még mindig pozitívan a programra. Ezekből a szomorú adatokból is jól látszik, hogy az iskola – és a fogadó intézmények – felelőssége hatalmas abban, hogy ezt a kezdeti lelkesedést és érdeklődést hogyan váltja át aktivitásra.



**3. ábra:** Végzős diákok 1–3. helyen megjelölt területválasztási átlaga, 12. évfolyam (százalék, N=1424)

(forrás: A 12. évfolyamos végzős diákok körében készült online felmérés az Iskolai Közösségi Szolgálatról, EKE OFI 2017)

A 2017-ben végzett felmérés alapján látható, hogy a diákok mely tevékenységi területeket jelölték meg az 1–3. helyen az iskolai közösségi szolgálatra való jelentkezéskor. Ebből kitűnik, hogy a legközkedveltebb programokat a kulturális és közösségi területen szervezik meg (14,2%). Az egészségügyi és szociális terület egyáltalán nem tartoznak a fiatalok kedvenc területei közé. Az előbbit a tanulók 9,8%-a választja, és a legkevesebb tanuló dönt emellett, hogy a szociális területen teljesíti a szolgálatot (7,2%). Az iskoláknak a fogadó intézményekkel kötött szerződéseinek számát vizsgálva azonban megfigyelhetjük, hogy az együttműködési megállapodások és a diákok érdeklődési köre nem mindig találkozik. Az iskolák szerződéseinek 20%-át ugyanis szociális intézménnyel írták alá. Ebből arra következtethetünk, hogy a diákok nem a lehetőségek hiánya vagy a szociális területen működő szervezetek zártsága miatt nem választják az itt szervezett programokat.



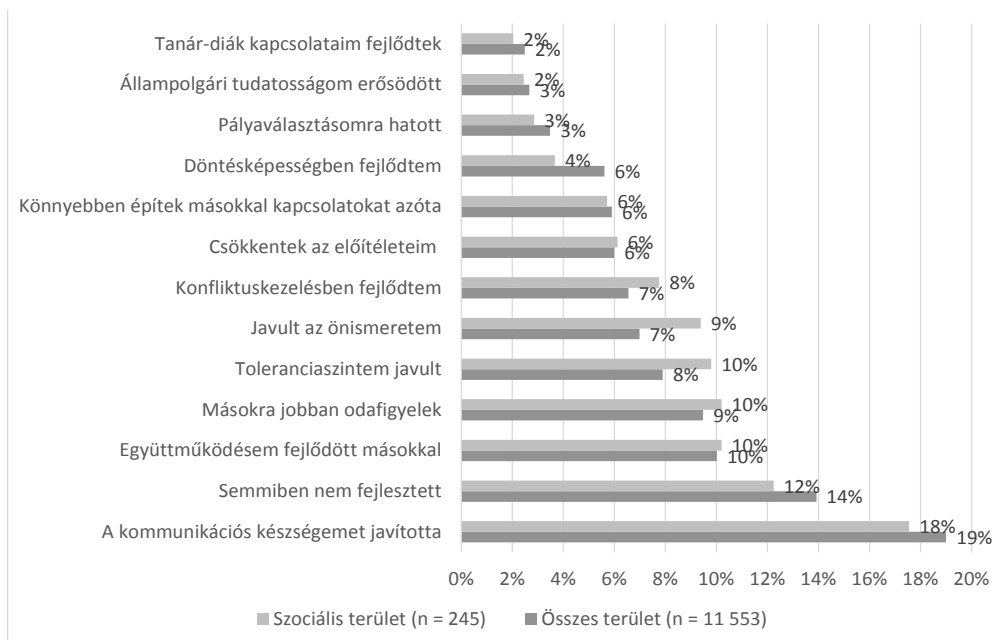
**4. ábra:** Nemek aránya az egészségügyi és szociális területen (N=468)

(forrás: saját szerkesztés az EKE OFI 12. évfolyamos diákok körében végzett online felmérés alapja, 2017)

Ha megnézzük az egészségügyi és szociális területen tevékenykedő intézményekbe (kórház, rendelőintézet, idősok otthona, szeretetotthon, hajléktalan szálló stb.) járó diákok (468 fő) nemi eloszlását, akkor láthatjuk, hogy 57%-uk lány (266 fő) és 43%-uk fiú tanuló (202 fő). Az eltolódás a lányok felé részben annak is köszönhető, hogy a lányok biológiai és szociális érése egyaránt megelőzi a fiúkét. A különbség az általános iskola végén és szinte a teljes középiskolai évek alatt is kimutatható, és a lányok jelentős fejlettségbeli előnyéhez vezet (CSAPÓ 2000).



A kutatás kérdései arra is kitértek, hogy milyen tulajdonságokat, készségeket fejlesztett a teljesített szolgálat a válaszadó diákok körében.



**5. ábra:** A szolgálatot teljesítő végzős diákok válaszai a következő kérdésre: „Milyen tulajdonságaidat / készségeidet fejlesztette a közösségi szolgálat?” (százalék,  $N_{szoc} = 245$ ,  $N_{össz} = 11\,553$ ) (forrás: saját szerkesztés az EKE OFI 12. évfolyamos diákok körében végzett online felmérés alapja, 2017)

Az eredmények azt mutatják, hogy saját bevallásuk szerint legtöbb esetben (18%) a diákok kommunikációs készsége fejlődött a programok során. A fiatalok egy része (10%) a másokkal való együttműködésük fejlődését tapasztalta és 10-10%-uk számolt be arról, hogy a szolgálat hatására javult a toleranciaszintjük és jobban odafigyelnek az őket körülvevő emberekre. A szociális területen végzett IKSZ legkevesébe az állampolgári tudatosságra és a tanár-diák kapcsolatokra volt hatással (2-2%).

Szomorú látni, hogy a fiatalok nagy része (12%) úgy érezte, hogy semmiben nem fejlesztette az 50 órás elfoglaltság. Itt azonban meg kell említenünk, hogy a diákok saját érzéseik alapján válaszoltak a kérdésre, így elképzelhető, hogy egy esetleges változás nem tudatosan ment végbe. Ha a program pedagógiai lezárás nélkül fejeződik be, akkor sokkal kevésbé kerül felszínre egy-egy pozitív változás.

A szociális területet összehasonlítva az IKSZ keretén belül kínált összes tevékenységi terület eredményeivel leszűrhető, hogy az előbbinél teljesítő diákok a tolerancia, a konfliktuskezelés és önismeret tekintetében jobban fejlődtek társaiknál, ám döntéskéességükben lemaradtak tőlük. Ez nagy valószínűséggel azért következhet be, mert ezeken a területeken csak nagyon pontosan körülhatárolt tevékenységeket végezhetnek a tanulók. Egy kórházban vagy egy idősok otthonában váratlanuk fellépő helyzetben nem dönthetnek saját elképzelésük szerint, hanem minden esetben a kísérő mentor véleményét kell kikérniük és az ő utasításait kell követniük.

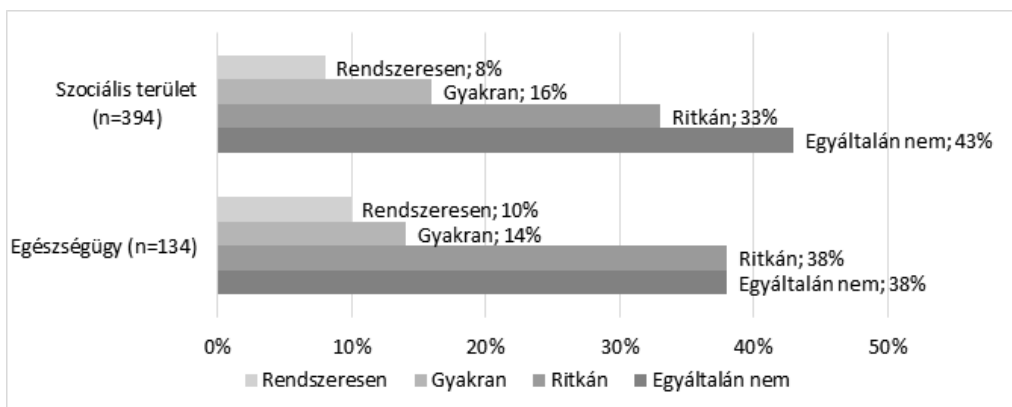
Ha megvizsgáljuk, hogy az egészségügyi és szociális területen végzett IKSZ milyen hatást gyakorol a diákok emberi kapcsolataira, akkor azt láthatjuk, hogy a két terület valamelyikén végzett közösségi szolgálat általában 37%-ában (175 fő) fejlesztette az emberi kapcsolatok minőségét. A tanulók 58%-a (271 fő) nyilatkozott úgy, hogy a szolgálat hatására nem következett be változás és 5%-uk (22 fő) negatív hatást vélt felfedezni az emberi kapcsolatok terén.

Bár a 468 tanulóból 14%-uknak (66 fő) javult a kapcsolata a tanáraival, több mint 3/4-e (82%, 382 fő) ezen a téren nem tapasztalt változást, 4% (20 fő) pedig úgy érezte, hogy romlott ez a viszony. Ez azzal magyarázható, hogy az iskolában tanító tanárok viszonylag kevés szerepet vállálnak a területen megrendezett tevékenységek kísérésében, hiszen a diákok a fogadó intézmény mentorával állnak mindennapos kapcsolatban a szolgálat alatt.

Ha a társakkal való kapcsolatot elemezzük, akkor az esetek 20%-ában (94 fő) elmondható, hogy kapcsolataik javulni látszanak, azonban 76%-uk (354 fő) nem érzett változást az 50 óra elteltével.

Átlagban a tanulók közel 3/4-e (70%-a) érezte elegendőnek a segítséget, amit kapott a szolgálat alatt. Az egészségügyi területen 135 tanuló, a szociális területen 333 diák töltötte közösségi szolgálatát. Összehasonlítva ezt a két területet azt láthatjuk, hogy a kórházakban és más egészségügyi intézményekben több a bizonytalanságban tevékenykedő gyerek. Ezekben az intézményekben a diákoknak csak 66%-a érezte elegendőnek a segítséget, míg ez az arány a szociális terület fogadó szervezeteinél 74%-ra emelkedett. Az egészségügyi területen a diákok 16%-a, a szociális területen 10%-a vélte úgy, hogy a kapott segítség nem volt elegendő a tevékenység szakszerű végzéséhez. Az intézmények 8-9%-ában a diákok csak részben voltak elégedettek a

segítségnyújtás minőségével. A tanulók ilyen jellegű támogatásában és kísérésében nagy szerepe van a fogadó intézmény mentorának, akihez a diákok kérdés és probléma esetén fordulhatnak.



**6. ábra:** Reflexiós beszélgetések gyakorisága a szociális és az egészségügyi területen

(százalék,  $N_{szoc} = 394$ ,  $N_{ei} = 134$ )

(forrás: saját szerkesztés a 12. évfolyamos diákok körében végzett online felmérés alapján, 2017)

A kutatás eredményei alapján a legtöbb esetben a tevékenység pedagógiai feldolgozása sem történik meg. A reflexiót a szociális területen működő intézmények 8%-ánál (31 intézmény), az egészségügyi intézmények 10%-ánál (13 intézmény) szervezik meg rendszeresen a program részeként. A 12. évfolyamos diákok válaszai alapján a legtöbb esetben a szolgálati idő alatt egyáltalán nem szerveznek reflexiós beszélgetéseket. A szociális területen a diákok 43%-a (172 intézmény), míg az egészségügyi területen 38%-a (51 intézmény) nyilatkozott arról, hogy egyáltalán nincsenek ilyen jellegű megbeszélések. A komfortzónájukat elhagyó, sokszor bizonytalan diákok gondolatainak, élményeinek feldolgozása pedig fontos feladat lenne, hiszen a nemzetközi kutatási eredmények (CELIO–DURLAK–DYMNIKI 2011) szerint is ez az ilyen jellegű programok sikerességének kulcsfontosságú eleme.

A kutatás azt is vizsgálta, hogy a diákok tevékenységükhöz kapcsolódóan milyen visszajelzést kaptak a fogadó intézményben. A lezárás módját elemezve a vizsgált területeken azt láthatjuk, hogy leggyakrabban szóbeli, személyes visszajelzésben részesülnek a tanu-

lók. A vizsgálatban részt vevő 468 diák válasza alapján az látható, hogy a szociális intézményekben a tanulók 48%-a, a kórházakban 37%-a vett részt ilyen jellegű lezárásban.

A szociális területen szolgálatot végzők 17%-a, az egészségügyben elhelyezkedettek 24%-a azonban azt válaszolta, hogy semmilyen visszajelzést nem kap az iskolai közösségi szolgálat végeztével. Meglepő, hogy ennek az aránya az egészségügyi területen még magasabb, mint a szociális intézmények esetében. A kórházakban a diákoknak talán még nagyobb szükségük lehet az ilyen jellegű megbeszélésekre, illetve reflexiókra, hiszen ezekben az intézményekben egy még inkább elzárt, ismeretlen világ tárul a fiatalok elé.

A lezárás módjait tekintve mindkét területen a jutalom odaítélése és az oklevél kiállítás a legkevésbé használatos gyakorlat, az ilyen jellegű visszajelzéseket a 468 intézménynek csak 3-4%-a használja.

A kutatás kitért a szociális és egészségügyi területen szolgálatot végző tanulók (468 fő) szülői elvárásainak vizsgálatára is. Ha megnézzük a család hozzáállását az iskolai közösségi szolgálathoz, láthatjuk, hogy a legnagyobb részben (36%, 173 fő) a szülők és a testvérek furcsának tartják, hogy a diákoknak ilyen jellegű szolgálatot kell végezni. 15%-ukat (69 fő) nem érdekli az IKSZ témája, és a megkérdezett tanulóknak csak 27%-ánál (125 fő) figyelhető meg, hogy a család fontosnak tartja a szolgálatot és egyetért a bevezetés céljaival.

Így nem meglepő, hogy a 468 válaszadó családjában a szülők majdnem felének (45%) semmilyen elvárása sincs az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatban. A szülők 23%-a arra ösztönzi gyermekét, hogy minél előbb végezze el a kötelezettséget. A családoknak csak 9%-ában fogalmazódik meg az az elvárás, hogy az 50 órás szolgálati idő alatt a gyermek felelősségtudata erősödjön. Látható, hogy a legtöbb esetben a család sem támogatja a gyermeket a közösségi szolgálat élményszerű teljesítésében. A szülők nagy része nincs tisztában a kitűzött célokkal és a programban rejlő lehetőségekkel.

Bár az IKSZ kitűzött céljai között központi szerepet tölt be az önkéntességre nevelés, a két területen szolgálatot végző diákok (468 fő) 36%-a (168 fő) úgy válaszolt, hogy az érettségi vizsga után nem akar önkéntes munkát vállalni. A megkérdezett tanulóknak csak a 20%-a (94 fő) folytatna önkéntes tevékenységet az iskola befejezése után. Ezt az adatot az összes tevékenységi területen (5269 fő) önkéntességre hajlandó fiatalok (15%, 803 fő) eredményeivel összehasonlítva látható, hogy a szociális és egészségügyi területen nagyobb számban maradnának a fiatalok önkéntesként a fogadó intézményekben.

Itt azonban meg kell említenünk, hogy elképzelhető, hogy ezeket a területeket már az amúgy is önkéntességre nyitottabb tanulók választották.

## KONKLÚZIÓ

A kutatás eredményeiből kiderül, hogy a kezdeti pozitív várakozás ellenére a szolgálat befejeztével a diákok véleménye inkább negatív az iskolai közösségi szolgálatról.

Az egészségügyi és szociális területen végzett IKSz pozitív hatással lehet a későbbi önkéntességre, mely a program központi célkitűzéseiben szerepel. Ezen területek lehetséges pozitív személyiségfejlesztő hatása ellenére azonban a tanulók nem ezeket részesítik előnyben. A szülők nincsenek tisztában a program jelentőségével, nincsenek elvárásaik a közösségi szolgálattal kapcsolatban, ezért mindenképpen szükséges a társadalmi érzékenyítés. A szülőknak szóló iskolai tájékoztatók, a diákok részére megszervezett fogadó intézményi börze, a kortársak élménybeszámolói mind közelebb hozhatják az iskolai közösségi szolgálat eszméjét. Fontos a pedagógiai cél hangsúlyozása, az iskola és az intézmények részéről ennek tudatos megtervezése. A vizsgálat során kapott eredmények nemzetközi kutatásokkal hozhatók összefüggésbe, amelyek az ilyen típusú programok sikerességének kulcsát az iskola és a fogadó intézmény által szervezett szakszerű felkészítésben és reflexióban látják. Ezek hiányában elmondható, hogy – a pozitív várakozás ellenére is – a kötelező 50 óra elteltével a diákok lelkesedése sok esetben alábbhagy. Nagy valószínűséggel az egészségügyi és szociális területek népszerűtlensége is nagy részben ezzel a felkészületlenséggel magyarázható. Szükség van a program szakmai támogatására, a koordinátorok és a mentorok képzése elengedhetetlen a szakszerű programok megszervezéséhez.

Az egészségügyi és szociális területen megszervezett iskolai közösségi szolgálat célja, hogy a fiatalok a fogadó intézményeknél töltött 50 óra során fejlesszék önismeretüket, és segítsék elő pozitív énképük kiteljesedését. A felelősségteljes tevékenységek által, betegekkal és intézményi dolgozókkal együttműködve a diákok megtapasztalhatják az alázat, az elfogadás és az önzetlenség értékét.

## CHALLENGES OF THE SOCIAL AND HEALTH FIELD IN THE PROGRAMS OF SERVICE LEARNING IN HUNGARY

### Summary

In Hungary, the Service Learning was made compulsory for secondary school students in 2011 as part of the national curriculum. The main aim of the introduction is the sensitisation of young people, the experience of being responsible for others, which can primarily developed in real situations. The study based on the results of a 2017 online survey that is gender and school specific presents students views on Service Learning, including Health and Social Care. Opinions that are linked to international research sees the key to success in these programs is professional preparation and reflection organized by the school and the host institution. In the absence of these, it can be said that –despite the positive expectations– after the mandatory 50 hours, the enthusiasm of the students often falls short. In my view, the unpopularity of health and social areas is largely due to this unpreparedness.

### IRODALOM

- BODÓ Márton (2016): A pedagógusszerep és az iskolai közösségi szolgálat. *Kapocs folyóirat* XV/69. 3–14.
- BODÓ Márton (2014): A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle* 64/3–4.
- BODÓ Márton (2015): *Az iskolai közösségi szolgálat bevezetésének tapasztalatai*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- BODÓ Márton – MARKOS Valéria – MÉZES József – SÁROSI Tünde – SZALÓKI Mihály (2018): Az Iskolai Közösségi Szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében. *Új Pedagógiai Szemle* 67/9–10. 41–71.
- CELIO, Ch. I. – DURLAK, J. – DYMICKI, A. (2011): A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education* 34/2. 164–181.
- CSAPÓ Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 100/3. 343–365.
- MATOLCSI Zsuzsa (2013): Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz. *Neveléstudomány* 4. 70–83. [http://neveléstudomány.elte.hu/downloads/2013/neveléstudomány\\_2013\\_4\\_70-83.pdf](http://neveléstudomány.elte.hu/downloads/2013/neveléstudomány_2013_4_70-83.pdf) (Utolsó megtekintés: 2018. szeptember 29.)

- SÁROSI Tünde (2016): Az iskolai közösségi szolgálat sikerességét befolyásoló tényezők. *Többslet: Logoterápia és Egzisztenciaanalízis 2016*. Logoterápia és Egzisztenciaanalízis Nemzetközi Tudományos Egyesület, Kolozsvár – Logoterápia Alapítvány, Budapest. 172–182.
- SÁROSI Tünde (2017): A szemléletformálás és érzékenyítés útvesztői az iskolai közösségi szolgálat programjaiban. *Szociálpedagógia* 3–4. 39–50.
- SÁROSI Tünde (2018): Modellek az egészségügyi és szociális területen végzett iskolai közösségi szolgálat pedagógiailag hatékony megvalósításához. *Szociálpedagógia* 13/2019. Megjelenés alatt.

## Felhasznált jogszabályok és dokumentumok

- Ajánlás az Iskolai Közösségi Szolgálat elterjesztéséhez a szociális ellátórendszerben (2017).  
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Ajánlás az Iskolai Közösségi Szolgálat teljesítéséhez az egészségügy területén (2018).  
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről 4. § (15)
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 133.§ (1)-(9)

GALÁN ANITA

**GOOGLE FORDÍTÓ VERSUS *OXFORD DICTIONARY*.  
AZ ONLINE TÖKENÖVELÉS VIZSGÁLATA DEBRECENI  
Z GENERÁCIÓS FIATALOK KÖZÖTT<sup>1</sup>**

**BEVEZETÉS**

Az internet és az IKT-eszközök penetrációjával a társadalmi egyenlőtlenségek köre új fogalommal bővült, a digitális egyenlőtlenségekkel.

Egyes kutatók (DYSON 1997; BONFADELLI 2002) azt gondolták, hogy a penetrációval, az otthoni internetelés és számítógépek terjedésével ezek az egyenlőtlenségek el fognak tűnni, azonban mások kiemelték, hogy a különbségek nem eltűnnek, mindössze átalakulnak, és továbbra is fennállnak majd (TAPSCOTT 1996; GOLDING 1998; GLOTZ 1999; KUBICEK–WELLING 2000). DIMAGGIO és HARGITTAI (2001) voltak az elsők, akik kiemelték, hogy a hozzáférési egyenlőtlenségek (elsődleges digitális egyenlőtlenségek) esetleges felszámolása után az eltérő használatmódokból fakadó különbségek jelentik az új egyenlőtlenségképző tényezőket, és ezzel bevezették a másodlagos digitális egyenlőtlenségek fogalmát, amelyhez öt vizsgálandó dimenziót is megjelöltek. Ezek a dimenziók a következők: a technikai apparátus; a használat autonómiája; a készségek, képességek; a társas támogatás; illetve az internethasználat célja és tartalma.

<sup>31</sup> A tanulmány a szerző 2018-ban megvédett, *Digitális egyenlőtlenségek a debreceni fiatalok körében* c. doktori értekezésének egy része.



A következőkben a másodlagos digitális egyenlőtlenségek dimenziói közül az internethasználat céljával és tartalmával, ezen belül is a tőkenövelő felhasználásmóddal foglalkozunk; megvizsgáljuk, hogy e tekintetben milyen különbségek találhatók a fiatalok között. Kutatásainkat egy 107 fős, debreceni Z generációs fiatalokból álló mintán végeztük kvalitatív és kvantitatív módszerek ötvözésével. Azért választottuk a Z generációs fiatalokat, mert a generációs elméletek (MCCRINDLE–WOLFINGER 2014) alapján ők az online világban szocializálódnak, így kíváncsiak vagyunk arra, hogy mutatkoznak-e különbségek – és ha igen, milyenek – az internet tőkenövelő használatában.

## AZ INTERNET TŐKENÖVELŐ HASZNÁLATA – AZ EDDIGI KUTATÁSI EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

A web használatának célja és tartalma eltérő az egyének között. Vannak, akik csak a szórakozásra, kapcsolattartásra használják, ám lényeges szerepe lehet a kulturális tőke növelése szempontjából is. A korábbi kutatások szerint (BUENTE–ROBBIN 2008; HARGITTAI–HINNANT 2008; ANDERSON 2008; EYNON 2009; ZILLIEN–HARGITTAI 2009; CHOU–HUNT–BECKJORD–MOSER–HESSE 2009; HALE–COTTEN–DRENTEA–GOLDNER 2010; BOYD 2011; HARGITTAI 2011) összefüggés található a szocioökonómiai státusz, valamint az internet tőkenövelésre történő használata között. Az alacsonyabb iskolai végzettségű emberek kevesebb alkalommal vagy egyáltalán nem használják a webet gazdasági haszon megszerzése, politikai, társadalmi tőke gyarapítása céljából, továbbá olyan tevékenységeket is ritkábban végeznek, mint a hírolvasás, az egészségügyi információk keresése, valamint a pénzügyi és kormányzati szolgáltatások igénybevétele, azonban gyakrabban veszik igénybe a közösségi médiát, illetve a szórakoztató felületeket.

A kulturális tőke kiemelt fontosságú, ugyanis Angelusz Róbert és munkatársai szerint „*az információs társadalom egyenlőtlenségi rendszerében felértékelődik a humán (kulturális) tőke szerepe (iskolai oktatás, képzés, nyelvtudás stb.) ezen belül pedig a kulturális tőkében egyre fontosabbá válik a digitális írástudás, az infokommunikációs-eszközök használatához szükséges ismeret, tudásanyag*” (ANGELUSZ–FÁBIÁN–TARDOS 2004: 310). MOLNÁR (2017) kiemeli, hogy a digitális írástudatlanok aránya Magyarországon kiemelkedően magas, a 15 év feletti lakosságban kb. 40%-os. Ezek szerint 3,4 millió olyan ember van hazánk-

ban, akik a digitális szakértelem híján nem használják az IKT-eszközöket és a különböző online szolgáltatásokat (pl. Ügyfélkapu). A nem használók 84%-a 45 évesnél idősebb, 65%-uk inaktív, háromnegyedük alacsony iskolai végzettségű, harmaduk községekben él. A digitális írástudatlanok több mint negyede Magyarország északkeleti részén él. De vajon mi a helyzet a fiatalokkal, akik beleszülettek az online világba? Vannak-e különbségek esetükben a használatmódok és a tőkenövelés tekintetében?

L. RITÓK (2014) az empirikus tapasztalatai alapján maga festi le a digitális egyenlőtlenségek képét a fiatalok között, és egyúttal alá is támasztja a fenti, kutatók által tett megállapításokat. Elmondja, hogy bár nincs a szegény gyerekek háztartásaiban számítógép, mégis mindegyikük találkozik velük hol az iskolában, hol a különböző internetelési pontokon, teleházakban, közösségi házakban. Jelen van tehát szinte mindenhol az eszközhasználat. L. RITÓK (2014) megfigyelései szerint azonban az IKT-eszközök használata a szegénységben nem építő jellegű, nem segíti a fiatalokat például azzal, hogy a kulturális tőkájüket növelhetik, hanem inkább továbbörökíti a meglévő egyenlőtlenségeket, és veszélyezteti a fiatalokat a még nagyobb lemaradás miatt. A szegénységben élő gyerekek tudása a magasabb anyagi státusú gyerekekhez képest ugyanis hiányos. Internethasználatuk inkább mechanikus, mint tudatos, leginkább szórakozási céllal történik.

Az EU Kids Online kutatásai is alátámasztják, hogy a fiatalok – annak ellenére, hogy a digitális világban szocializálódtak, és nagy részük hozzáfér az internethez – különböznek a digitális készségeik szintjén, amelyeket leginkább a szocioökonómiai háttér és a szociodemográfiai tényezők befolyásolnak (LIVINGSTONE–HELPSER 2007; ZILLIEN–HARGITTAI 2009; BALEA 2013).

## CÉLCSOPORT ÉS MÓDSZER

Kutatásunkban az 1995 után született életkori kohorszba tartozó fiatalokat vizsgáljuk, akikre a szakirodalomban (PRENSKY 2001a, 2001b; SÁGVÁRI 2008, 2011; TARI 2010, 2011, 2012; JANCSÁK 2013; MCCRINDLE–WOLFINGER 2014) digitális bennszülöttekként, Z generációként stb. hivatkoznak.

A kvalitatív vizsgálatokban összesen 107 fő 1995 utáni születésű fiatal vett részt; 30 fókuszcsoport és egy interjú készült. A fókuszcsoportokba 68 lányt és 39 fiút vontunk

be. A fókuszcsoportokba önkéntesen lehetett jelentkezni az intézményekben, ahol a lányok válaszási hajlandósága általában magasabb volt. A legidősebb résztvevők 1995-ös születésűek voltak (15 fő), a legfiatalabb pedig 2006-os (1 fő), az átlagos életkor 18 év (1998-as születésűek). A fókuszcsoportokat egy egyházi általános iskolában, egy állami gimnáziumban, egy szakiskolában, az egyetem több tanszékén, egy Tanoda programban, valamint egy közösségi házba bejáró, halmozottan hátrányos helyzetű, részben lakásotthonban élő fiatalokkal vettük fel Debrecenben. A kutatásban minden iskola képviselőjére nem volt lehetőség, azonban minden iskolatípusból szerepel egy. Az egyes iskolákat a típusokon belül (általános iskola, szakiskola, gimnázium) egyszerű véletlen módszerrel választottuk ki. A Tanoda program és a lakásotthonos fiatalok bevonásával (a továbbiakban marginalizálódókként hivatkozunk rájuk) az volt a célunk, hogy a leg hátrányosabb helyzetben lévő fiatalok válaszait is feltárjuk.

Az interjúk felvételére 2015 szeptembere és 2016 novembere között került sor, az elemzésekhez az NVivo 11 Plus programot használtuk. A fókuszcsoportok elemzéséhez a horizontális elemzés módszerét választottuk, amely alapján együttesen vizsgáltuk a csoportokban elhangzottakat (VICSEK 2006).

A kvalitatív eredményeket statisztikai elemzésekkel egészítettük ki, amelyhez SPSS-t használtunk. A fókuszcsoportos vizsgálataink előtt (továbbiakban: kérdőív1), illetve után (továbbiakban: kérdőív2) felvett kérdőívek eredményeit is használjuk, amely kérdőívek lehetőséget adtak olyan kemény változók elemzésére, amelyek pontosabb képet festenek a jelenségről.

Fontos kiemelnünk, hogy a minta elemszáma és lokalitása miatt az egész Z generációs populációra vonatkozó következtetéseket nem tudunk levonni, csupán a vizsgálatban részt vevőket jellemezhetjük.

## TŐKENÖVELŐ HASZNÁLAT A Z GENERÁCIÓS FIATALOK KÖRÉBEN

A következőkben ehhez először általánosságban vizsgáljuk a tőkenövelő tevékenységek folytatását, majd pedig a tanulást és a nyelvgyakorlást mint tőkenövelő alkalmazásokat emeljük ki, és tárjuk fel azok mélyebb tartalmait.

A tőkenövelő tevékenységek vizsgálatához egy új változót hoztunk létre, amelyhez összevontuk a kérdőív2 azon változóit, amelyek a korábbi kutatások szerint (HASSANI

2006; HARGITTAI–HINNANT 2008; HARGITTAI 2008; ZILLIEN–HARGITTAI 2009) alkalmasak a kulturális tőke növelésére. Ezek a következők: internet használata iskolai feladatokhoz, tanuláshoz; nyelvtanulás online; böngészés; országos hírek olvasása; helyi hírek olvasása; politikai hírek, események, pártok kampányainak, rendezvényeinek keresése, olvasása; helyi civil szervezetek munkája, önkéntes lehetőségek keresése; helyi kulturális események (mozi, színház, fesztivál, koncert) keresése; tanulmányokhoz kapcsolódó információk keresése.

A változók értékeit összeadtuk, majd átlagot (4) és szórást (2) számoltunk, hiszen a kutatásban részt vevő fiatalok eredményeit csak egymáshoz tudjuk viszonyítani. Ez alapján a 0–1 tőkenövelő tevékenységet végzők az átlag alatti kulturális tőkenövelők, a 2–6 tevékenységet végzők az átlagos, míg a 7–9 tevékenységet végzők az átlag feletti tőkenövelők elnevezést kapták. Az eredményeket összevetve kiderül, hogy a mintába került 107 fiatalból 18 fő (16,8%) végez átlag alatti tőkenövelő tevékenységet, 76 fő (71%) került az átlagos kategóriába, valamint 13 fő (12,1%) használja átlag feletti módon tőkenövelésre az online világot.

A tőkenövelés szignifikáns összefüggést (Khí-négyzet próba,  $p < 0,05$ ) mutat egyebek mellett a kulturális tőkével, a kulturális fogyasztással, a nemmel és az iskolatípussal is.

**1. táblázat:** A kulturális tőke hatása a tőkenövelő tevékenységek folytatására a világhálón (%)  
(saját szerkesztés; forrás: saját vizsgálat)  $p < 0,05$

		Kulturális tőke				
		<i>magas</i>	átlagos / <i>felette</i>	átlagos	átlagos / <i>alatta</i>	<i>alacsony</i>
<b>Tőkenövelő tevékenységek folytatása az interneten</b>	átlag alatti	3,7%	20%	–	12,5%	41,7%
	átlagos	66,7%	60%	91,7%	87,5%	58,3%
	átlag feletti	29,6%	20%	8,3%	–	–

Az 1. táblázatban láthatjuk a kulturális tőke hatását az online tőkenövelő tevékenységek folytatására, amely eredmény megerősíti a korábbi kutatásokból nyert vizsgálati ada-

tokat (ZILLEN–HARGITTAI 2009; VAN DIJK 2013). A vizsgálatunkban részt vevő magas kulturális tőkájúek csaknem harmada folytat átlag feletti mértékben tőkenövelő tevékenységet az interneten, az átlagos felettiök ötöde, az átlagosok 8,3%-a tesz ugyanígy, azonban az átlagostól kisebb kulturális tőkájú fiatalok már egyáltalán nem törekszenek erre. Érdekes, hogy az átlagos kulturális tőkájúek csaknem mind-egyike (91,7%) a tőkenövelő tevékenységek folytatása szempontjából is átlagosnak számít, valamint az átlag alatti online tőkenövelést leggyakrabban az alacsony kulturális tőkájúek (41,7%) végézik.

Látható módon a kutatásaink eredményei ANGELUSZ és munkatársai (2004) korábban bemutatott megállapításait támasztják alá; az alacsony kulturális tőkájúek kevésbé használják tőkenövelésre az internetet, ezzel az eleve adott hátrányaikat súlyosbítják, konzerválják.

Fontos kiemelni az iskolatípus hatását a tőkenövelő tevékenységek végzésére (lásd 2. táblázat).

**2. táblázat:** Az iskolatípus hatása a tőkenövelő tevékenységek folytatására (%)  
(saját szerkesztés; forrás: saját vizsgálat)  $p < 0,05$

		Iskolatípus				
		<i>egyetem</i>	<i>gimnázium</i>	<i>szakiskola</i>	<i>egyházi általános iskola</i>	<i>marginálizálódók</i>
<b>Tőkenövelő tevékenységek folytatása az interneten</b>	átlag alatti	–	13,6%	21,4%	9,1%	50%
	átlagos	66,6%	81,8%	71,4%	90,9%	50%
	átlag feletti	33,4%	4,6%	7,2%	–	–

A táblázat alapján elmondhatjuk, hogy az egyetem együtt jár az átlagos vagy attól magasabb fokú tőkenövelő tevékenységgel, ugyanis az egyetemisták kb. harmada átlag feletti mennyiségű tőkenövelést végez, átlag alattiakat nem találunk körükben. Ehhez az eredményhez vezet, hogy az egyetemen várják el a legtöbbféle online tevékenységet a fiataloktól, amelyek nagy része eleve a kulturális tőke növelését célozza (utánaolvasni a tananyagot, plusz információkat gyűjteni, informálódni országos és globális eseményekről stb.).

Átlag alatti kulturális tőkenövelő online tevékenységet a legmagasabb arányban a marginalizálódók (50%), majd pedig a szakiskolások (21,4%) végeznek. Fontos megjegyeznünk, hogy az iskola és a tőkenövelő tevékenységek közötti szignifikáns kapcsolat előrevetíti a különböző iskolák közötti egyenlőtlenségek fennmaradását, konzerválódását. Kutatások szerint (VOPALECZKY 1999; ANDOR–LISKÓ 2000; CSAPÓ 2002; RADÓ 2000, 2003) az iskola nem csökkenti, sőt, inkább növeli a bekerülő tanulók között eleve meglévő egyenlőtlenségeket, és nem képes biztosítani az esélyegyenlőséget.

A következőkben ezt a tőkenövelő használatmódok közül az online tevékenységekben és a nyelvgyakorlásban megmutatkozó különbözőségekből mutatjuk be részletesen.

## ONLINE TEVÉKENYSÉG HASZNÁLATA TŐKENÖVELÉSRE

Az iskolatípusok szerinti bontás alapján az egyetemisták mindegyike használja az internetet a tanulmányaihoz, őket követik az egyházi általános iskolába járók (81,8%), majd a gimnazisták (72,7%). A szakiskolásoknak több mint fele (57,1%), azonban a tanodás és lakásotthonos fiataloknak kevesebb mint fele (43,8%) gyűjt információt a tanulmányaihoz online, illetve használja azt az iskolai elvárások teljesítéséhez.

Hogyan használják a fiatalok a tanuláshoz, iskolai felkészüléshez az internetet? A következőkben ezt vizsgáljuk meg a fókuszcsoporthoz adott válaszaik alapján.

A 3. táblázatban bemutatott eredményeket elemezve láthatjuk, hogy az iskola erőteljesen befolyásolja, hogy az odajáró diákok mennyire tudják használni, illetve mennyire használják az internetet iskolai felkészüléshez, tanuláshoz.

A legtöbbször tevékenységre – az egyetemi lét elvárásaiból adódóan is – az egyetemisták (13) használják tanuláshoz a webet, őket a gimnazisták követik (7). A szakiskolások és egyházi általános iskolások azonos mennyiségű online tevékenységet végeznek tanulmányaik megkönnyítéséhez, a legkevesebbet a marginalizálódó fiatalok használják ki az internetadta lehetőségeket.

A gimnazisták és az egyetemisták olyan színvonalasabb oldalakat is használnak tanulás során, mint a Magyar Elektronikus Könyvtár, a Matarka, vagy a Google Scholar, tehát a tanulmányaikhoz való kereséshez jobb készségeik, képességeik vannak. A legtöbben egyszerűen rákeresnek az őket érdeklő dologra vagy a házi feladatra a Google keresőjében vagy a Wikipédián. Megfigyelhető, hogy a Wikipédia kapcsán is szélsőségesek az álláspontok. Vannak, akik a világ egyik legjobb találmányának fogják fel, aminek segítségével minden helyzet könnyen kezelhető és minden probléma gyorsan megoldható. *„Nekem az egyetlen a Wikipédia, mert ha akármit beírok, akkor a Wikipédia az első, de utána mindig másfajta oldalak mellett utána nézek, tehát nem ugyanazok az oldalak vannak egyfolytában. Nem úgy, mint a Wikipédiánál, mert ott mindenre van megoldás”* (21. alany). Mások – főleg a tudatosabb internethasználó egyetemisták és gimnazisták – viszont kételkedéssel figyelik a tartalmát és inkább kerülnek a használatát. *„Próbálok kerülni a Wikipédiát, inkább ilyen más, függetlenebb oldalakat, az átfedő tényeket veszem, és általában megtalálom, hogy mit keresek”* (29. alany). *„Wikipédiát is akárki szerkesztheti, most ami ott van azt, abból gyököt kell vonni”* (17. alany). *„Én itt az XY szakon már megtanultam, beírok valamit, nem a Wikipédiát kell megnézni, hanem valami olyat, ami a szakhoz kapcsolódó”* (49. alany).

Ahogy látjuk, a magasabb státusú iskolába járók sokszínű iskolához kapcsolódó online tevékenységével ellentétben az alacsonyabb státusú iskolák tanulóinak tanulással kapcsolatos internetes tevékenysége kimerül a Google-keresésben, a facebookos anyagkérésben, a szótározásban, esetleg a puskázásban. Rájuk nem jellemző, hogy tudatosan, önszorgalomból használják az internetet tudásuk elmélyítése vagy tanulás közben felmerült kérdéseik megválaszolása céljából, inkább a kötelező vagy egyéb előnnyel járó (pl. szorgalmi) feladatok elvégzése miatt veszik elő.

A fókuszcsoportos válaszok alátámasztják a korábbi statisztikai elemzéseket, azaz az iskolatípus meghatározza, hogy a fiatalok milyen módon képesek használni az internetet tőkenövelésre, ezen belül is a tanulmányaik folytatásához. A magasabb státusú iskolába járók nemcsak több, de színvonalasabb oldalakat és alkalmazásokat használnak és ismernek. Vajon hasonló eredményekre jutunk az online nyelvgyakorlás esetében is? A következőkben ezt vizsgáljuk.

**3. táblázat:** Az internet használata a tanulmányokhoz iskolatípus szerinti bontásban  
(saját szerkesztés; forrás: saját vizsgálat)

<b>Egyetem</b>	<b>Gimnázium</b>	<b>Szakiskola</b>	<b>Egyházi általános iskola</b>	<b>Marginalizálódók</b>
– Google (7)	– Wikipédia (6)	– Google (3)	– Google (2)	– Google (3)
– Wikipédia (4)	– Google (4)	– Facebookon kér anyagot osztálytársától (2)	– Facebookon kér anyagot osztálytársától (2)	– szótár (2)
– e-book programok használata (3)	– nyelvtanulásnál ragozásoknak utánanézés (3)	– puskázás (1)	– fordítás (1)	
– előadás készítése (3)	– animációk keresése biológiaórához (1)	– szorgalmi kiselőadás (1)	– Wikipédia (1)	
– zanza.tv (2)	– szótár (1)			
– kislexikon (2)	– sulinet (1)			
– Matarka (2)	– Magyar Elektronikus Könyvtár (1)			
– fogalmak keresése (1)				
– anyagok keresése (1)				
– fogalomtár (1)				
– Magyar Elektronikus Könyvtár (1)				
– Idegen Szavak Gyűjteménye (1)				
– Google Scholar (1)				

## ONLINE NYELVGYAKORLÁS MINT TŐKENÖVELŐ FELHASZNÁLÓI MÓD

Az idegen nyelv (főleg angol) ismerete rendkívül lényeges az IT-tudás kapcsán, ugyanis az online tartalmak kb. 80%-a csupán angol nyelven érhető el, így aki nem ért / beszél angolul, az számos lehetőségről lemarad (pl. könyvek, hírek, filmek, színdarabok, külföldi elemzések, ösztöndíj-lehetőségek stb.).



Az Európai Bizottság (I1) vizsgálatai alapján Magyarország a nyelvtanulás, idegennyelvtudás tekintetében az Európai Unió rosszabbul teljesítő országaihoz tartozik. A magyar emberek 37%-a beszél legalább egy idegen nyelvet, míg a magyar fiatalok 72%-a – az anyanyelvet is beleszámolva – egy, maximum két nyelven képes írni és olvasni.

A kérdőív2-re kapott válaszok alapján a fiatalok 38,3%-a használja nyelvgyakorlás-hoz az internetet. A fókuszcsoporthoz vizsgálataink szerint azonban nincs különbség a fiatalok között, a legtöbb tanuló esetében megjelentek a különböző nyelvtanuló, nyelvgyakorlást, házi feladat-elkészítést segítő oldalak, alkalmazások, ám azok minőségében éles különbségek tapasztalhatóak. A következőkben az online nyelvgyakorlás tartalmi különbségeit elemezzük.

A kérdőív2 statisztikai elemzése alapján az iskolatípus szignifikánsan meghatározza azt (Khí-négyzet próba,  $p < 0,05$ ), hogy a fiatalok gyakorolják-e az idegen nyelveket az interneten keresztül. A fókuszcsoporthoz adott válaszaikat a 4. táblázatban ábrázolva megerősítést nyernek a kvantitatív adatok.

Míg a gimnazisták 26-féle online nyelvtanulási lehetőséget soroltak fel, amelyet rendszeresen használnak, addig az egyetemisták 19-et. Őket követik az egyházi általános iskolába járók 8, majd a szakiskolások és tanodások 4-4-féle különböző tevékenységgel. A továbbiakban részletesen megvizsgáljuk az egyes iskolatípusokba tartozók válaszait.

Az egyetemre járók számtalan módon törekszenek napi szinten a nyelvtudásuk fejlesztésére. Ezek közé tartoznak az okostelefonos alkalmazások (Duolingo, Learn English Easy), internetes gyakorlathoz tartozó oldalak (5 perc angol, interpass, <https://gloss.dliflc.edu/>, Youtube nyelvoktató videók, online nyelvvizsga / érettségi feladatsorok). Az egyetemista fiatalok szabadidő-eltöltési szokásait, szórakozási lehetőségeit is áthatja az idegen nyelv szinten tartása iránti igény.

Kiemelték, hogy szívesen böngésznek angol nyelven, olvasnak fórumokat, néznek tévéműsorokat, híroldalakat / hírműsorokat, filmeket, sorozatokat (akár angol felirattal, akár anélkül), fordítanak le angol dalszövegeket, vagy beszélgetnek külföldiekkel angolul. Számukra fontos, hogy globális eseményekről (pl. terrortámadások) globális hírforrásból (pl. BBC) szerezzenek tudomást, ne csak a magyarországi híreket olvassák el. Ezzel együtt a látókörük is szélesedik, többféle nézőpontot ismernek meg, kritikusabban kezelhetik a híreket. A Z generációs fiatalok közös nyelvéhez, illetve a közösségi oldalakhoz hozzátar-

toznak a mémek, amelyek lehetőséget adnak tömör, vizuális, aktuális viccek terjesztésére, véleménykifejtésre. Természetesen ezeket a mémeket magyar oldalak is átveszik, ám a fiatalok közül többen is kiemelték, hogy jobban szeretik ezeket angolul olvasni. A felsőoktatásba bekerülve a fiatalok közül többen is hangsúlyozták, hogy próbálnak a szakjukhoz tartozó tanulmányokat, cikkeket olvasni angolul, egyikük kedvenc oldala ezek kereséséhez az academia.edu. Ha nem értenek valamit, akkor általában kétnyelvű online szótárokat használnak, azok közül is leggyakrabban a Sztakit és a Google Fordítót.

**4. táblázat:** A fiatalok online nyelgyakorlási preferenciái iskolatípusok szerint, felsorolás (saját szerkesztés; forrás: saját vizsgálat)

Egyetem	Gimnázium	Szakiskola	Egyházi általános iskola	Marginalizálódók
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5 perc angol</li> <li>- sorozatok, filmek idegen nyelven, idegen nyelvű felirattal</li> <li>- academia.edu tanulmányok angolul</li> <li>- BBC</li> <li>- Duolingo</li> <li>- YouTube nyelvoktató videók</li> <li>- idegen nyelven böngészni</li> <li>- mémek oldalak (pl. 9gag)</li> <li>- <a href="https://gloss.dliflc.edu/">https://gloss.dliflc.edu/</a></li> <li>- tévéműsorok</li> <li>- Learn English Easy alkalmazás</li> <li>- külföldiekkel beszélget angolul</li> <li>- interpass</li> <li>- Google Fordító</li> <li>- Sztaki szótár</li> <li>- angol fórumok olvasása</li> <li>- hobbitevékenységről</li> <li>- angol zeneszámok lefordítása</li> <li>- globális hírek olvasása</li> <li>- online érettségi- / nyelvvizsgafeladatok</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- online szótár</li> <li>- Wikipédia</li> <li>- honlap az igék ragozott alakjáról</li> <li>- 5 perc angol</li> <li>- Word Reference</li> <li>- játékok (Sims2)</li> <li>- vlogerek</li> <li>- blogerek</li> <li>- Duolingo</li> <li>- Sztaki szótár</li> <li>- Google Fordító</li> <li>- dalszövegek fordítása</li> <li>- Oxford Dictionary</li> <li>- filmek, sorozatok</li> <li>- Youtube videók</li> <li>- tudományos cikkek hétköznapi nyelven</li> <li>- ted.com</li> <li>- Quizlet</li> <li>- honlap, ahol anyanyelvűek javítják ki a feltöltött szövegeket</li> <li>- angol média, hírműsorok</li> <li>- beszélgetés külföldiekkel</li> <li>- szövegek hallgatása</li> <li>- zenehallgatás</li> <li>- okostelefonos applikáció</li> <li>- olvasás</li> <li>- keresés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Google Fordító</li> <li>- YouTube nyelvoktató videók</li> <li>- webfordítás.hu</li> <li>- sorozatok idegen nyelven magyar felirattal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Duolingo</li> <li>- webfordítás</li> <li>- Google Fordító</li> <li>- lefordit.hu</li> <li>- vlogok</li> <li>- angol nyelvű videók</li> <li>- sorozatok</li> <li>- szótár</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Google Fordító</li> <li>- Wikipédia</li> <li>- Duolingo</li> <li>- film angolul magyar felirattal</li> </ul>

A mintába került gimnazistákra jellemző, hogy ők próbálják a legtöbbféle módon kiaknázni az internetadta lehetőségeket nyelvtanulási szempontból, ám előnyben vannak a többi fiatallal szemben, ugyanis egy olyan elitgimnáziumba járnak, ahol nyelvi előkészítő, nyelvtagozatos osztályok is vannak anyanyelvi tanárokkal. Érdekes még, hogy többen számoltak be arról, hogy autodidakta módon, online eszközökkel kezdtek el különböző nyelveket tanulni, gyakorolni (pl. svéd, koreai, német, holland). Jellemző ezekre a fiatalokra, hogy rendkívül tudatosak a nyelvgyakorlásukat illetően. Bár náluk is megjelennek a legegyszerűbb online kétnyelvű szótárak (Google Fordító, Sztaki), ők mégis preferálják a papír alapú szótárat vagy az egy nyelvű *Oxford Dictionary*-t. Ez a tudatosság főleg a tanáraiknak köszönhető, akik úgy állítják be számukra az internetet, mint egy olyan területet, amelyet kételkedéssel kell figyelni, ha nyelvgyakorlásról, de főleg szótárazásról van szó. *„Nálunk az internetes szótárért nagyon haragszik a szakvezető tanárnő, tehát mindig mondja, hogy az interneten semmit ne nézzünk meg, mert ott csak hülyeség van írva, és egyébként tényleg, eddig akármit megnéztem rossz volt, szóval biztos, hogy van benne valami. [...] Aki lebukik, hogy valamit megnézett az interneten, az nem sok jóra számíthat”* (33. alany). Ugyanígy állnak az okostelefonos applikációkhoz is. Természetesen ők is próbálták egyebek mellett a Duolingót, bár utóbbi használata inkább azokra jellemző, akik önállóan kezdtek bele egy új nyelv tanulásába. Ezen túl sokan arról számolnak be, hogy a telefonos alkalmazások gyengék, így nem találnak számukra megfelelőt: *„[...] megnéztem párat, de nem tetszettek, gyengék voltak”* (36. alany). Ahogy az egyetemisták is, úgy ők is szívesen beszélgetnek külföldiekkel, olvasnak vagy néznek idegen nyelvű filmeket, sorozatokat, híroldalakat, hallgatnak és fordítanak le zenéket, valamint ismerik többek között az 5 perc angol oldalát is. Azonban inkább használnak internetes nyelvtanulást segítő, nemzetközi oldalakat (pl. Word Reference, Quizlet), mint magyarokat, de kiemelik, hogy egy sima Google-keresésnél is jobban szeretnek angolul rákeresni az adott dologra, ami érdekli őket. Ezeket túl többen szóba hozták a ted.com-ot, amelyen igényes, tudományos jellegű, (főleg) angol nyelvű előadásokat lehet hallgatni, nézni. A gimnazisták közül jó néhányan említették, hogy bizonyos számítógépes játékok nagyban hozzájárulnak a tematikus szókincsük fejlődéséhez, valamint a játékokon kívül sokan követnek közülük érdeklődési körüknek megfelelő bloggert vagy vloggert is.

A szakiskolások nagy része a nyelvyakorlást firtató kérdésre a Google Fordító vagy más fordító oldal használatát jelölte meg, míg egy megkérdezett elmesélte, hogy egyszer Youtube-oktatóvideók segítségével készült fel az angol pótvizsgájára. Ezen túl rájuk is jellemző, hogy idegen nyelvű filmeket néznek felirattal, ám míg az egyetemista és gimnazista diákok tudatosan angol feliratot választanak ilyenkor, hogy gyakorolják a nyelvet, addig ők a magyar mellett döntenek.

Az egyházi általános iskolás diákok az egyetemistákhoz hasonlóan kétnyelvű szótárakat vagy fordító oldalakat használnak (webforditas.hu, lefordit.hu, Google Fordító), és náluk is megjelent az eddig minden csoport által ismert és használt Duolingo nyelvtanuló alkalmazás is. A korosztályuk többi tagjához hasonlóan ők is szívesen néznek idegen nyelven videókat, sorozatokat és követnek vloggereket.

A marginalizálódó fiatalokra szintén jellemző, hogy előszeretettel használják a Google Fordítót a házi feladataik gyors elvégzéséhez, ahogyan a szakiskolások is. Ahogy eddig a fiatalok nagy része, úgy ők is használják és ismerik a Duolingót, illetve a Wikipédiát is. A szakiskolás fiatalokhoz hasonlóan angol nyelvű filmhez ők is magyar feliratot társítanak, ám ezt is kiemelték, mint tevékenység, amely segíti a nyelvtudásuk fejlődését.

Ezen eredmények alapján láthatjuk, hogy a mintába került fiatalok esetében az iskola típusa jelentős hatással bír a tőkenövelő használaton belül a nyelvyakorlás, nyelvtanulás lehetőségeire is. A magasabb kulturális tőkésű, magasabb státusú iskolába járó fiatalok változatosabb módon, tudatosabban és színvonalasabb weboldalak látogatásával használják az internetet nyelvtudásuk fejlesztésére, és ezáltal kulturális tőkésük további növeléséhez is hozzájárulnak.

## ÖSSZEGZÉS

Az internethasználatban rejlő különbségek az elmúlt években a kulturális tőke meghatározó részévé váltak (ANGELUSZ–FÁBIÁN–TARDOS 2004). Korábbi kutatások szerint (HARGITTAI–HINNANT 2008; ANDERSON 2008; BUENTE–ROBBIN 2008; EYNON 2009; ZILLIEN–HARGITTAI 2009; CHOU és mtsai 2009; HALE és mtsai 2010; BOYD 2011; HARGITTAI 2011) összefüggés található a szocioökonómiai státus, valamint az internet tőkenövelő használata között, amelyet jelen empirikus kutatásunk eredményeivel is

sikerült alátámasztanunk. Ahogy bemutattuk, a kulturális tőke és az iskola típusa is szignifikánsan meghatározza, hogy folytatnak-e tőkenövelő tevékenységet a kutatásba bevont fiatalok.

A fókuszcsoportokon kapott válaszok segítségével azt is láthattuk, hogy milyen minőség-beli eltérések tapasztalhatóak a vizsgálatba bevont Z generációs fiatalok online tőkenövelésében. Jellemző, hogy a magasabb státusú iskolába járó, magasabb kulturális tőkés fiatalok többféle módon, tudatosabban, nagyobb körültekintéssel használják az internetet tőkenövelésre, valamint ezen alkalmazások közül is a nívósabbakat preferálják.

Ezeket az eredményeket elemezve láthatjuk, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek hogyan öröklődnek tovább digitális egyenlőtlenségek formájában, majd járulnak hozzá az alacsony társadalmi státus konzerválódásához, és valószínűleg a továbbörökítéséhez is. Az alacsony kulturális tőke ahhoz vezet, hogy a fiatalok az elvileg mindenki számára nyitott és számos lehetőséget szolgáló internetet sem tanulják meg olyan módon használni, amellyel akár csökkenthetnék az egyenlőtlenségeiket, akár társadalmi mobilitásként használhatnák, hogy feljebb jussanak a társadalmi ranglétrán.

## **GOOGLE TRANSLATER VERSUS OXFORD DICTIONARY. CAPITAL-ENHANCING ACTIVITIES ON THE INTERNET AMONG THE MEMBERS OF THE GENERATION Z**

### **Summary**

Due to the social and economic changes in the past few decades a new type of inequality, digital inequality has evolved. This inequality is varied from inequality in Web access (First level digital inequality) to inequalities in Internet usage and aims (Second-level digital inequality). We can find five dimensions to examine the Second-level digital inequality. The main aim of the study is to investigate one of these dimensions, the digital divide in skills and the impact of cultural capital for Web usage. For this, we compare the online activity of our sample. We use qualitative (focus groups) and quantitative methods in our research among the member of generation Z in a Hungarian city, Debrecen. 107 young people being born after 1995 attended at the focus groups.

## IRODALOM

- ANDERSON, Ben (2008): The Social Impact of Broadband Household Internet Access. *Information, Communication & Society* 11/1. 5–24.
- ANDOR Mihály – LISKÓ Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest.
- ANGELUSZ Róbert – FÁBIÁN Zoltán – TARDOS Péter (2004): Digitális egyenlőtlenségek és az info-kommunikációs eszközhasználat válfajai. In: Kolosi Tamás, Tóth István György és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi Riport 2004*. TÁRKI, Budapest. 309–331.
- BALEA, Bianca (2013): Closing the gap, are we there yet? Reflections on the persistence of second-level digital divide among adolescents in Central and Eastern Europe. In: M. Ragnedda és G. W. Muschert (szerk.): *The Digital Divide. The internet and social inequality in international perspective*. Routledge, New York.
- BONFADELLI, Heinz (2002): The Internet and Knowledge Gaps: A Theoretical and Empirical Investigation. *European Journal of Communication* 17. 65–84.
- BOYD, Danah (2011): White Flight in Networked Publics? How Race and Class Shaped American Teen Engagement with MySpace and Facebook. In: L. Nakamura és P. A. Chow-White (szerk.): *Race After the Internet*. Routledge, New York. 203–222.
- BUENTE, Wayne – ROBBIN, Alice (2008): Trends in Internet information behavior, 2000–2004. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 59/11. 1743–1760.
- CHOU, Wen-ying Sylvia – HUNT, Yvonne M. – BECKJORD, Ellen Burke – MOSER, Richard P. – HESSE, Bradford W. (2009): Social Media Use in the United States: Implications for Health Communication. *Journal of Medical Internet Research* 11/4. Letölthető: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2802563/> (Utolsó megtekintés: 2019. január 10.)
- CSAPÓ BENŐ (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Budapest, Osiris Kiadó.
- DIMAGGIO, Paul – HARGITTAI, Eszter (2001): *From the “Digital Divide” to “Digital Inequality”: Studying internet as a penetration increases*. <https://www.princeton.edu/~artspol/work-pap/WP15%20-%20DiMaggio%2BHargittai.pdf> (Utolsó megtekintés: 2014. június 19.)
- DYSON, Esther (1997): *Release 2.0: A Design for Living in the Digital Age*. Broadway Books, New York.
- EYNON, Rebecca (2009): Mapping the digital divide in Britain: Implications for learning and education. *Learning, Media and Technology* 34/4. 277–290.

- GLOTZ, Peter (1999) *Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus*. Kindler Verlag, München.
- GOLDING, Peter (1998): Worldwide Wedge. Divisions and Contradictions in the Global Information Infrastructure. In: D. K. Thussu (szerk.): *Electronic Empires*. Arnold, London. 135–148.
- HALE, Timothy M. – COTTEN, Shelia R. – DRENTEA, Patricia – GOLDNER, Melinda (2010): Rural urban differences in general and health-related internet use. *American Behavioral Scientist* 53/9. 1304–1325.
- HARGITTAI Eszter (2008): *The Digital Reproduction of Inequality*. [http://communications.northwestern.edu/programs/phd\\_media\\_technology\\_society/publications/Hargittai.pdf](http://communications.northwestern.edu/programs/phd_media_technology_society/publications/Hargittai.pdf) (Utolsó megtekintés: 2014. június 19.)
- HARGITTAI Eszter (2011): Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the ‘Net Generation’. *Sociological Inquiry* 80/1. 92–113.
- HARGITTAI, Eszter – HINNANT, Amanda (2008): Digital Inequality: Differences in Young Adults’ Use of the Internet. *Communication Research* 35/5. 602–621.
- HASSANI, Sara Nephew (2006): Locating Digital Divides at Home, Work and Everywhere Else. *Poetics* 34/4–5. 250–272.
- JANCSÁK Csaba (2013): *Ifjúsági korosztályok korszakváltásban*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- KUBICEK, Herbert – WELLING, Stefan (2000): Vor einer digitalen Spaltung in Deutschland? Annäherung an ein verdecktes Problem von wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Brisanz. *Medien und Kommunikation* 48. 497–517.
- L. RITÓK Nóra (2014): *XXI. századi szegénység (A digitális technológiák és a szegénység viszonya)*. Digitális Nemzedék Konferencia 2014 [http://www.eltreader.hu/media/2014/06/Okt\\_inf\\_DNK\\_READER.pdf](http://www.eltreader.hu/media/2014/06/Okt_inf_DNK_READER.pdf) (Utolsó megtekintés: 2018. november 23.)
- LIVINGSTONE, Sonia – HELPSER, Ellen (2007): Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society* 4. 671–696.
- MCCRINDLE, Marc – WOLFINGER, Emily (2014): *The ABC of XYZ*. UNSW Press, Bella Vista NSW.
- MOLNÁR Szilárd (2017): A megrekedt magyar modernizáció kiütkeresése a sokrétű digitális megosztottság útvesztőjéből. *Információs Társadalom* 2. 30–47.
- PRENSKY, Marc (2001a): *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók*. [http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital\\_kids.pdf](http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf) (Utolsó megtekintés: 2014. január 31.)

- PRENSKY, Marc (2001b): *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II. Do They Really Think Different?* <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> (Utolsó megtekintés: 2016. május 10.)
- RADÓ Péter (2000): Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 343–363.
- RADÓ Péter (2003): A leszakadó, hátrányos helyzetű társadalmi csoportok oktatásának, képzésének lehetőségei a tudásalapú társadalomban. In: Mayer József – Singer Péter (szerk.): *A tanulás kora*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- SÁGVÁRI Bence (2008): Az IT-generáció – Technológia a mindennapokban: kommunikáció, játék és alkotás. *Ifjúság és környezet* 2008/tél. 47–56.
- SÁGVÁRI Bence (2011): A net-generáció törésvonalai – Kultúrafogyasztás és életstílus-csoportok a magyar fiatalok körében. In: Bauer Béla és Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. NCSSZI, Budapest. 263–281.
- TAPSCOTT, Don (1996): *The Digital Economy: Promise and Peril in the Age of Networked Intelligence*. McGraw-Hill, New York.
- TARI Annamária (2010): *Y generáció*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- TARI Annamária (2011): *Z generáció*. Tericum, Budapest.
- TARI Annamária (2012): *Kik ezek a gyerekek? A Z generáció az iskolapadban. Fordított szocializáció és netkultúra kamaszkorban*. Digitális Nemzedék Konferencia 2012.
- VAN DIJK, Jan A. G. M. (2013): A theory of the digital divide. In: Massimo Ragnedda – Glenn W. Muschert (szerk.): *The Digital Divide. The internet and social inequality in international perspective*. Routledge, New York.
- VICSEK Lilla (2006): *Fókuszcsoport*. Budapest, Osiris.
- VOPALECZKY György (1999): Kollégiumban nevelt fiatalok hátránykompenzációja. *Új Pedagógiai Szemle* (november. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00032/1999-11-mu-Vopaleczky-Kollegiumban.html>) (Utolsó megtekintés: 2017. szeptember 6.)
- ZILLIEN, Nicole – HARGITTAI Eszter (2009): Digital Distinction: Status-Specific Types of Internet Usage. *Social Science Quarterly* 2. 274–291.

## Internetes hivatkozások

I1: <https://ec.europa.eu/jrc/en/scientific-tool/european-survey-language-competences-databases> (Utolsó megtekintés: 2018. november 23.)



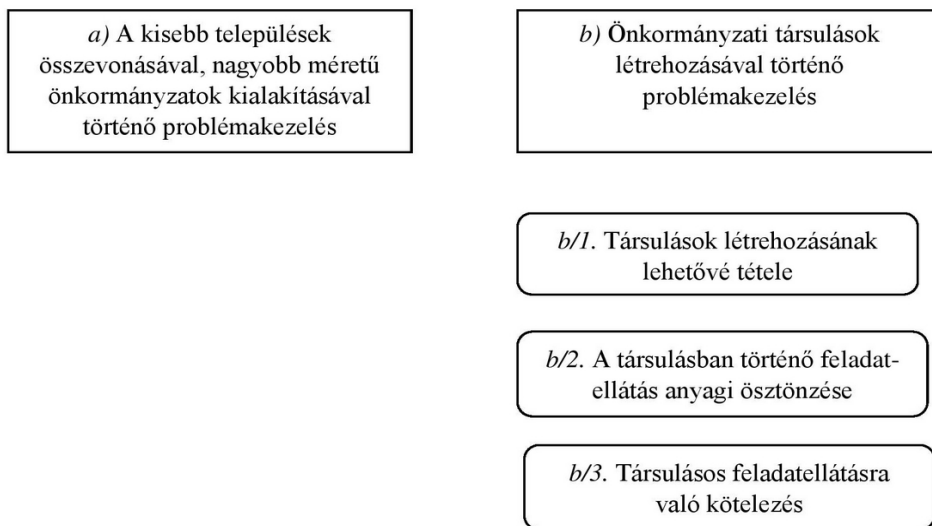
SOÓS ZSOLT

## A KÖZSZOLGÁLTATÁSI MÉRETGAZDASÁGOSSÁG KIALAKÍTÁSÁNAK MODELLJEI AZ EURÓPAI UNIÓ TAGÁLLAMAIBAN A XXI. SZÁZAD KEZDETI IDŐSZAKÁIG

A XX. század második felében kialakuló jóléti államok egyik legfontosabb jellemzője az állampolgárok számára nyújtott jóléti szolgáltatások széles és folyamatosan bővülő köre. E demokratikus berendezkedésű országokban fontos alapelv, hogy a szolgáltatások minden potenciális igénybe vevőhöz megfelelő minőségben eljussanak. Nyilvánvaló azonban az is, hogy a rendelkezésre álló források szűkösek, vagyis a hozzáférhetőség, a minőségi, s ezáltal hatásos szolgáltatásnyújtás mellett, a hatékony működtetés is kiemelt szempont. Ezen elvek egyidejű érvényesítése azonban gyakran nehézségekbe ütközik, különösen azon országokban – ideértve Magyarországot is –, melyekben elaprózódott a településszerkezet, s a szolgáltatásokat és az azokat biztosító képzett – és szintén korlátozott számú – szakembert sok aprófalú, kisközösség lakosainak számára is elérhetővé kell tenni.

A települések elaprózódottságából eredő közszolgáltatási méretgazdaságossági problémák Európa fejlettebb országaiban is jelentős, kezelendő problémának számítottak, illetve számítanak. Ugyanakkor a XX. században számos országban lezajlott regionális közigazgatási reformok eredményeképpen e problémának már a lehetséges kezelési modelljei is kialakultak (1. ábra).

A problémakezelésben két, egymástól gyökeresen különböző beavatkozási mód figyelhető meg. A méretgazdaságtalanság problémája egyrészt *a kisebb települések kötelező összevonásával, azaz a megfelelő településméret adminisztratív úton történő kialakításával* („skandináv” vagy „német modell”), másrészt *az önkormányzati társulások kialakítását lehetővé tevő szabályozással* kezelhető. Ez utóbbi esetben a társulások tényleges kialakítása *anyagilag ösztönzéssel, de akár adminisztratív eszközökkel*, bizonyos feladatok *társulási formában történő ellátására való kötelezéssel* is előmozdítható. Ez utóbbi modellekben tehát nem változik meg az önkormányzatok közigazgatási határa, különbségek vannak azonban abban, hogy a szabályozás csökkenti-e, vagy sem, az önkormányzatok autonómiáját.



**1. ábra:** A közszolgáltatási méretgazdaságtalanság problémájának kezelésében alkalmazott modellek (saját szerkesztés)

Valamennyi megoldás mellett s ellen is felhozhatók érvek. Az 1. ábrán bemutatott kényszerített megoldások, vagyis a kisebb települések összevonásával, nagyobb méretű önkormányzatok kialakításával történő problémakezelés (a) modell) és a társulásos feladatellátásra való kötelezés (b/3. modell) kevésbé demokratikusak, hiszen az önkormányzatok önrendelkezési jogkörének korlátozását, s ezáltal a döntésekben való demokratikus részvétel lehetőségének csökkenését eredményezik. A demokratikusság foka és a helyi szükségletekhez való igazodás mértéke azonban növelhető, ha a kötelezések előtt kikérik az önkormányzatok véleményét arról, mely másik településsel, településekkel kívánnak egyesülni, vagy valamely közfeladatot közösen, társulásban ellátni. E megoldások gazdasági előnye, hogy mindenképp költséghatékony méretű szolgáltatások jönnek létre, s ehhez még pótlólagos (ösztönző) állami támogatásokra sincs szükség.

A társulások létrehozásának és a társulási formában megvalósított szolgáltatások kialakításának pótlólagos forrásbiztosítással való ösztönzése (b/2. modell) vitathatatlanul demokratikusabb, s a települési önkormányzatoknak kedvezőbb (kifizetődőbb) megoldás. Ugyanakkor – ahogy azt a 2000-es évek elejének hazai tapasztalatai (Soós 2009) is mutatják – a politikai, érzelmi stb. ellenösztönzők nagyobbak lehetnek, mint

a pótlólagos források általi ösztönző hatások, ami a társulások kialakulásának elmaradását eredményezheti, azaz kevésbé tűnik valóban hatásos módszernek. További gond, hogy e módszer alkalmazásával azon társulni kívánó önkormányzatok is rosszul járnak, amelyek más, társulni nem akaró önkormányzatok miatt nem részesülhetnek az ösztönző mechanizmusok hasznáiban, vagy éppen még büntető mechanizmusok is sújthatják őket. A méretgazdaságtalanság problémájának hatásosabb kezelése tehát vagy adminisztratív kötelezésektől, vagy az anyagi ösztönzők fokozásától várható, pláne akkor, ha az önkormányzatok részére biztosított állami alapforrások nem fedezik a szolgáltatások működési költségeit. Az ily módon megvalósított, azaz *gazdasági eszközökkel „kikényszerített”* koncentráció azonban szintén nem tekinthető teljesen demokratikusnak, sőt, e módszer alkalmazásakor a döntési felelősség terhét s az ezzel járó politikai hátrányokat a központi kormányzat a helyi szintre hárítja át.<sup>1</sup>

Annak eldöntését, hogy az egyes módszerek közül melyek hordozhatnak magukban több előnyt, illetve hátrányt, segítheti az Európai Unió más tagállamai tapasztalatainak az áttekintése. Az is nyilvánvaló azonban, hogy az adott ország sajátosságaihoz, hagyományaihoz, alapvető társadalmi értékeihez, a lakosság látásmódjához, közösségi szükségleteihez és igényeihez szükséges igazítani a szolgáltatási rendszereket.

## REGIONÁLIS KÖZIGAZGATÁSI REFORMOK AZ EURÓPAI UNIÓ NÉHÁNY TAGÁLLAMÁBAN

A kistelepüléseken jelentkező szolgáltatási méretgazdaságtalanság problémájának orvoslását még olyan országok is zászlajukra tűzték, amelyekben a közép- és dél-európai országokhoz viszonyítva szinte alig vannak kistelepülések (pl. Hollandia). Ugyanakkor látható az is, hogy „az európai uniós tagállamokban hasonló méretek, történelmi tradíciók ellenére is más-más modellek alakultak ki” (OROVA 2006: 24).

A korábbiakban ismertetett modellekhez azonban gyakorlatilag a probléma kezelését célként kitzúzó valamennyi tagállam besorolható, igaz, a társulási formák és a társulásban ellátandó feladatok köre egymástól jelentős mértékben különbözik.

<sup>1</sup> Ez a gyakorlatban azt jelentheti, hogy pl. a helyi iskola megszüntetését, a gyerekek más iskolába szállítását a település vezetőjének / vezető testületének, s nem a kormányzat törekvéseinek következményeként fogják helyi szinten értelmezni.

*Az egyes országok modell szerinti besorolása (az 1. ábra szerinti kategóriák):<sup>2</sup>*

a) Belgium, Dánia, Írország, Nagy-Britannia, Németország,<sup>3</sup> Svédország.

b/1. Cseh Köztársaság, Magyarország.

b/2. Franciaország (korábban Hollandia), Magyarország.

b/3. Ausztria, Finnország, Hollandia, Lengyelország, Németország, Olaszország, Spanyolország, Szlovákia.

Azt, hogy melyik modell valósult meg az egyes országokban, számos körülmény befolyásolta, ám gyakorta mutatkozott összefüggés a helyi önkormányzatok által ellátandó feladatok mennyisége és a modellválasztás között. Azokban az országokban, ahol a helyi szintnek sok közfeladatot kellett ellátnia, inkább a települések összevonása, ahol viszont a számos kistépelést magában foglaló helyi szintnek kevesebb feladata volt, ott gyakran inkább a társulások megoldás mellett döntöttek. Részben a korábbi fejlődési folyamatok, részben éppen a megvalósított közigazgatási reformok hatására, a legtöbb európai országban vagy sok feladattal bíró, de méretében nagyobb vagy kisebb, de kevés kötelezően ellátandó feladattal bíró települési önkormányzatok alakultak ki.<sup>4</sup>

A fenti összegzésből látható, hogy az Európai Unió korábbi tagállamaiban jelentős szerepe van a költséghatékony méretű szolgáltatásnagyság *adminisztratív úton való kikényszerítésének*, ami vagy település-összevonásokon, vagy kötelező társulások létrehozásának elrendelésén keresztül valósul meg. *A társulások létrehozását „csupán” lehetővé tevő, illetve az ösztönzéses módszert viszont csak néhány tagállamban alkalmazzák.*

A területi korlátok miatt arra nincs mód, hogy valamennyi tagország gyakorlatát bemutassam, ezért modellenként „csupán” egy-egy ország fontosabb tapasztalatait ismertetem.

<sup>2</sup> A felsorolás nem teljes, a tagállamok egy részéről (pl. Románia) nem állnak rendelkezésre kellően pontos információk, míg más tagállamokban az adott kérdés nem jelenik meg problémaként, s így azt külön nem is szabályozzák. *Magyarországon a vizsgálati időszakban – s azóta is – a vonatkozó szabályozás folyamatosan változott és változik, emellett jellemzőek a sajátos keverékmegoldások. Emiatt e táblázatba az ország meglehetősen nehezen és fenntarásokkal sorolható be.*

<sup>3</sup> Németország szabályozási rendszere is sajátos képet mutat, mivel abban egyrészt jelentős település-összevonások történtek, ugyanakkor a jelentősebb erőforrásokat igénylő feladatokat járási szintre telepítették. A járási szint viszont gyakorlatilag a települési önkormányzatok kötelező társulásának tekinthető (HOFFMAN é. n.: 63).

<sup>4</sup> E sorból – kiemelten a vizsgált idősakra, vagyis a 2000-es évek időszakára vonatkozóan – a magyar „öszvér megoldás” lógott ki, melyben sok kisméretű, erőforrás- és kapacitás gondokkal küzdő önkormányzatnak kellett sok kötelező feladatot ellátnia.

### **Az a) modell: Dánia**

Az ország jelenlegi közigazgatási és közszolgáltatási rendszerét két lépcsőben, két, jelentős strukturális változásokot indukáló reformfolyamat eredményeképpen alakították ki. Az első közigazgatási reformot megelőző időszakban Dánia közigazgatási rendszere is meglehetősen elaprózódott volt, az ország akkori ötmillió lakója 1200 településen élt. Az össznépesség közel negyede a fővárosban lakott, valamint sokan éltek viszonylag kis népességszámú falvakban. A közigazgatási és közszolgáltatási „középszintet” ekkor a megyék alkották, ám a viszonylagos szétaprózottság a 24 megyéből álló rendszert is jellemezte.

A költséghatékony méretű közigazgatási rendszerek kialakítására, vagyis adminisztratív úton kikényszerített település- és megyeösszevonásokra az 1970-es években került sor.<sup>5</sup> E reform eredményeképpen az önkormányzatok száma 275-re, a megyéké 14-re csökkent, mely településrendszer már – a közép- és dél-európai országokhoz viszonyítva – nem tekinthető elaprózodottnak. A települési centralizáció további fokozásának az ország geográfiai adottságai is gátat szabtak, mivel egyes kisebb önkormányzatok szigeteken helyezkednek el, így más településekkel való összevonásuknak nincs racionalitása. Az összevonások elfogadhatóságát erősítette, hogy *az átfogó regionális közigazgatási reform hatására a hatalmi struktúra is módosult, országos szinten valódi decentralizáció valósult meg, a korábbi gyakorlatot, hogy az állami támogatásokat az önkormányzatok csak meghatározott célokra fordíthatták, felváltotta a szabad felhasználású állami hozzájárulások rendszere. Mindebből következően e nagyobb önkormányzatok a helyi szükségleteknek és igényeknek megfelelően használhatták fel e forrásokat* (ARF 2001).

A reform összességében kedvező hatásokkal járt, így az elfogadottsága is jelentős fokú volt. Ugyanakkor bizonyos problémák továbbra is fennmaradtak, illetve a 2002-ben hatalomra került kormányzat a települések – s ezzel együtt a közszolgáltatások – méretének továbbnövelésétől újabb eredményeket remélt, s az önkormányzatok is szerették volna szolgáltatásnyújtási lehetőségeiket tovább bővíteni. A fentiekből következően – a teljesség igénye nélkül – az alábbi célokat fogalmazták meg:

– Az egyik fő probléma az ún. „megosztott felelősségű közszolgáltatásokkal” kapcsolatosan jelentkezett. Egyes szolgáltatások több közigazgatási szinten is biztosíthatóak voltak, ami viszont azt eredményezte, hogy az ellátási felelősség is megoszlott, s bizonyos esetekben – a különböző szintek alkalmanként megvalósuló fele-

<sup>5</sup> E folyamat valamennyi észak-európai országban végbement.

lősségáthárító magatartása miatt – szolgáltatási hiátusok keletkeztek, más esetekben viszont párhuzamos szolgáltatásnyújtás valósult meg, ami a rendszer költségeinek növekedését eredményezte. E probléma kezelése érdekében célként jelent meg, hogy az egyes feladatok ellátásának felelőssége kizárólagosan és egyértelműen egy szintre kerüljön.

– A reform pozitív hatásainak egyik következményeként önkormányzati igényként fogalmazódott meg, hogy a települések a közszolgáltatások szélesebb körét nyújthassák. Az újabb szolgáltatások alsóbb szintre telepítése azonban a szolgáltatási üzemméret további növelését követelte meg, hiszen bizonyos szolgáltatások (pl. munkaügyi stb.) megfelelő minőségű biztosítása nagyobb anyagi- és humán erőforrás igényvel bír. Az újabb település-összevonásoktól ugyanakkor a már önkormányzati szinten biztosított szolgáltatások *színvonalának* további növekedését is remélték.

– Az üzemméret növelésétől a szolgáltatások *hatásosságának* és *hatékonyságának* növekedését is várták, ami pedig hozzájárulhat a rendszer működési költségeinek csökkentéséhez. Ez – mivel a 2002-ben hatalomra került, liberális elveket valló kormányzat az adók csökkentését, s ezáltal a versenyképesség és az állampolgárok választási szabadságának<sup>6</sup> fokozását sürgette – kitüntetett célként jelent meg.

– Az önkormányzati üzemméret növelése, a közigazgatási és közszolgáltatási feladatok megfelelő szintre helyezése egyben megkövetelte a középszint méretének tovább növelését is.

A fenti problémák megoldása, valamint a kitüntetett társadalom- és gazdaságpolitikai célok elérése érdekében, 2002-ben újabb átfogó közigazgatási reformot indítottak el. Ennek során a helyi önkormányzatok népességszámát – ahol ennek nincsenek geográfiai akadályai – legalább harmincezer főre kívánták növelni. Döntés született arról is, hogy az ennél kisebb önkormányzatok a majdani közfeladatok egy részét „lehetőség szerint” társulásokban biztosítsák, míg a húszezernél kisebbeknek e társulásokat – a szigeteken elhelyezkedő önkormányzatok kivételével – kötelezően meg kellett alakítaniuk. *A centralizáció megvalósítására vonatkozó kötelezés azonban csak a minimális létszámhatárokat írta elő, a települések maguk dönthettek arról, mely más településekkel kívánják egységes önkormányzatba tömörülni.* A korábbi kedvező tapasztalatok, valamint a kötelező társulásos szolgáltatásbiztosítás várható nehézségei miatt, a kormányzat várakozásainál nagyobb méretű önkormányzatokat hoztak létre, a korábbi 275-ről 98-ra csökkent az önkormányzatok száma, átlagos lakosság számuk

<sup>6</sup> A megmaradó többletjövedelem felhasználási szabadsága.

pedig meghaladta az ötvenötezer főt. Az ország egész területén összesen hét (!) húszezernél kisebb lakosságszámú önkormányzat maradt – jelentős részben geográfiai okok miatt – s így csupán két szolgáltatásbiztosítási társulást alakítottak ki. Az önkormányzatok összevonásával párhuzamosan *a 14 megyét öt, egyenként több mint egymillió lakosságszámú régióvá integrálták* (Agreement, 2004; BLOM-HANSEN 2001; LGDK é. n./a, b).

A reform során a közfeladatokat is „újraosztották” az új struktúra különböző szintjei között. A korábbi megyei önkormányzatok feladatainak jó része a települési önkormányzatokhoz került, így *ezen önkormányzatok* (vagy saját intézmény, vagy nonprofit vagy profitorientált szolgáltatóval való szerződés útján) *biztosítják – a helyi szükségleteknek és igényeknek megfelelően – valamennyi alapellátási típusú szociális és gyermekjóléti szolgáltatást. A speciális szociális szolgáltatások* nyújtásáról az önkormányzatok döntenek, e feladatokat maguk is elláthatják, vagy átadhatják a regionális szintnek, *ám a feladatellátás finanszírozása ez esetben is az önkormányzatokat terheli.* (Azaz e rendszerben anyagilag nem kifizetődő a feladatmegoldást magasabb szintre hárítani.) A szociális szolgáltatások nyújtása mellett, önkormányzati feladattá vált az egészségügyi megelőzés és rehabilitáció, a területi tervezés és gazdaságfejlesztés, a felnőttképzés, az útfenntartás és a munkaügyi szolgáltatások egy részének biztosítása (bizonyos munkaügyi feladatok állami kézben maradtak).

E rendszer elemei gyakorlatilag teljesen igazodnak az Európai Unió regionális fejlesztéseket támogató alapjaiban javasolt struktúrához, ami elősegítheti a fejlesztési források hatásosabb becsatornázását (Agreement, 2004; BLOM-HANSEN 2001; LGDK é. n./a, b).

### **A b/1. modell: Csehország (Magyarország korábbi gyakorlata)**

A Cseh Köztársaság „Önkormányzati törvénye” a települési önkormányzatok számára háromféle együttműködési formára ad módot:

a) Az önkormányzatok társulhatnak *egy adott közfeladat ellátására*, ez esetben nem jön létre önálló jogi személyiségű társulás, a felek szerződés alapján, közösen döntenek a feladatellátással kapcsolatosan.

b) Létrehozhatnak önálló jogi személyiséggel rendelkező, széles tevékenységi kört ellátó társulást, amely gyakorlatilag megkötés nélkül, szinte bármely közfeladat ellátását

felvállalhatja a társult településeken. E társulások alkotják az ún. „mikrorégiókat”, amelyekben leggyakrabban a *közigazgatási feladatok* közös ellátását biztosítják.

c) Az egymással szomszédos települések javasolhatják az e tekintetben döntési jogkörrel bíró járási hatóságnak, hogy az önkormányzatok számára delegált közfeladatokat közösen láthassák el. A javaslatnak ki kell terjednie a feladatmegosztás tartalmára és módjára. Amennyiben a hatóság a javaslatot elfogadja, „rendeletben rögzíti, hogy a delegált jogkörök meghatározott körét az egyik települési önkormányzat gyakorolja a többi érintett települési önkormányzat területén” (OROVA 2006: 22).

A szabad társulás engedélyezése ez ideig bizonyos feladatok (pl. közigazgatás) ellátása kapcsán valódi koncentrációt, s ebből adódóan rendszerint jobb minőségű és költséghatékonyabb rendszereket eredményezett, miközben más szolgáltatásokban (pl. szociális szolgáltatások) fennmaradtak a decentralizált rendszerek, esetenként a szolgáltatási hiányok (OROVA 2006; Belügyminisztérium, 2001/b).

*A koncentrált rendszerek önkéntes kialakítása tekintetében meghatározó elem, hogy az adott települések döntéshozói mennyire ítélik a – rendszerint jól beazonosíthatóan általános, vagy valamely rétegspecifikus ügyfélcsoporthoz kapcsolódó – feladat minőségi ellátását fontosnak.*

## **A b/2. modell: Franciaország**

A 2000-es évek elején közel 60 milliós lakosságszámú országban több mint 36 000 település, 100 megye és 22 régió (Topográf Kft, 2005) volt található. A települések nagy számából egyenesen következik, hogy azok jelentős része meglehetősen kis, néhány száz fős lakosságszámmal rendelkezik. A közigazgatás és a közszolgáltatások mai működési sajátosságainak megértéséhez fontos kiemelni, hogy a jelenlegi önkormányzati rendszer alapvető elemei a francia forradalom (1789) időszakában alakultak ki. A mai, decentralizált rendszer alapjait tehát több mint kétszáz évvel ezelőtt rakták le, s az eltelt időszakban e decentralizáció erősítése gyakorlatilag folyamatos volt. Még a jóléti államok fejlődésének időszakában – amikor a legtöbb fejlett országban az állami szolgáltatások szerepe növekedett, s a szolgáltatási centralizáció erősödött (CSABA-TÓTH ISTVÁN 1999) – sem következett be változás e struktúrában. A demokratikus önren-



delkezés fenntartásához, mint alapvető állampolgári joghoz, a lakosság jelentős része ma is ragaszkodik. Így a decentralizált rendszer problémáinak az önrendelkezés csorbításán keresztül kezelése politikailag nem tűnik kivitelezhetőnek, s nem is történtek ez irányú kísérletek. Sőt, a francia Alkotmány 2003-ban bekövetkező változtatása e decentralizált struktúrát erősítette meg.

A fentiekből adódóan a közszoigálatási méretgazdaságoossági problémák kezelésének lehetséges módja a társulások létrehozásának és működtetésének lehetővé tételére korlátozódott. A teljes önrendelkezéshez való kötődés – s a kistelepüléseken erősen jelen lévő lokálpatriotizmus – miatt, csupán e lehetőség biztosítása nem hozta meg a várt eredményeket, ezért a *társulások szolgálatási formák létrehozását és működtetését az állam külön anyagi ösztönzőkkel is segíti.*

A jogi szabályozás három különböző típusú társulás létrehozására ad lehetőséget. A rendszerben külön szabályozzák a városi-nagyvárosi („városi társulások”), illetve a kistelepülési körzetek együttműködését. A kistelepülési körzetekben egyaránt mód van úgynevezett „közösségi társulások” (közszövetségek), illetve ún. „agglomerációs közösségek” (azaz kistérségi társulások) létrehozására.

*Városi társulás:* „olyan, több község közötti együttműködést magában foglaló társulás, amely egybefüggő területén – enkláv (beékel t terület) nélkül – az alapítás idején a lakosok száma meghaladja az 500 000-et, és akik saját akaratukból és felelősségükre szövetkeznek a célból, hogy közösen kidolgozzanak és végrehajtsanak egy közös városfejlesztési vagy területrendezési tervet, politikát” (12.07.1999. tv. II. fejezet, 5. tc., idézi OROVA 2006: 5).

E városi társulások a lakásügy kezelésétől az ifjúkori bűnözés elleni védekezésig többféle szolgálatot működtethetnek közösen. Működésük, jogaik és lehetőségeik azonosak a helyi önkormányzatokéival (pl. adóki vetési jog, állami támogatásokra való jogosultság stb.). *Ezen nagyobb városokat is magukba foglaló társulások létrehozását és működtetését az állam külön anyagi eszközökkel nem ösztönzi.*

*Közösségi társulások:* A kisebb létszámú önkormányzatok egyes közfeladatok ellátására önkéntes alapon társulásokat alakíthatnak ki. *Az ily módon létrejött társulásoknak azonban a gazdaság- és területfejlesztés feladatát, továbbá megadott feladatkörből (úthálózat fejlesztése és fenntartása, környezetvédelem, lakáspolitiká, kulturális és sportlétesítmények fenntartása, alapfokú oktatás biztosítása) kiválasztott legalább egy feladatot el kell látniuk.* Azaz a társulás kialakítása önkéntes, ám a már kialakított társulásokat kötelezik bizonyos közfeladatok ellátására. A közös feladatellátást az állam

bizonyos feltételek teljesülése esetén kiegészítő támogatások nyújtásával ösztönzi. Támogatásban azok a társulások részesülhetnek, amelyek létszáma 3 500 – 50 000 fő közötti, valamint azok, amelyeké meghaladja az ötvenezret, de a társulásnak nem tagja 15 000 lélekszámúnál nagyobb település vagy megyeszékhely. További feltétel, hogy öt megjelölt feladattípusból – gazdasági ügyek, területrendezés, utak építése és fenntartása, hulladékgyűjtés és kezelés, szociális feladatok ellátása – legalább négyet a társulás keretében lássanak el. E forma meglehetősen elterjedt volt, a 2000-es évek első éveiben több mint kétezer közösségi társulás működött az országban (OROVA 2006).

*Agglomerációs közösség:* „olyan közösségek közötti együttműködést végző szervezet, amelyet több, az alapítás idején együttesen 50 000 lakosnál többel rendelkező község alkot, egy összefüggő területen – enklávé (közbeékelts terület) nélkül – egy vagy több, legalább 15 000 lakosú központi község körül. A 15 000 fős demográfiai küszöb nem alkalmazható abban az esetben, amikor a kistérségi társulás magában foglalja a megyeszékhelyet. A kistérségi társulás nem foglalhat magába olyan községet, ami már tagja egy másik kistérségi társulásnak.” (12.07.1999. tv. II. fejezet, 4. tc., idézi OROVA 2006: 6.)

E társulások lehetséges feladatkörei nagyrészt megegyeznek a községi társulásokéval, különbség csupán a központi település megengedett nagyságában van. E társulások jogai és lehetőségei – csakúgy, mint a városi társulásoké – azonosak a helyi önkormányzatokéival. *Az ilyen típusú társulás létrehozását és működtetését az állam külön anyagi ösztönzőkkel nem támogatja.*

Valamennyi társulástípusra érvényes, hogy a döntéshozókat az egyes önkormányzatok delegálják, *s nem jönnek létre önálló, az önkormányzatoktól független hatáskörű intézményi rendszerek és munkaszervezetek, azaz a szabályozás gátat szab a bürokrácia növekedésének.* Ugyanakkor a működés folyamatosságát biztosítandó, a társulás tanácsának elnöke a társulás végrehajtó szerveként funkcionál (döntéselőkészítés és végrehajtás), s bizonyos pénzügyi önállósággal is rendelkezik (OROVA 2006).

Összefoglalásként elmondható, hogy a történelmi fejlődés, a hagyományok és a politikai viszonyok nem teszik lehetővé a költséghatékony méretű társulások kötelező létrehozását, így a legproblematisabb helyzetű kistelepülések – ám *kizárólagosan* e települések – összefogását pénzügyi ösztönző támogatások nyújtásával segítik. *A jogalkotó azonban ügyelt arra, hogy az összefogás ne járjon újabb közigazgatási hierarchiák kialakulásával, s ne jöjjenek létre olyan újabb önálló apparátusokat igénylő bürokratikus szervezetek, amelyek jelentősen növelhetnék a közszolgáltatási rendszer működési költségeit.*

### A b/3. modell: Hollandia

Az elaprózódott településméret Hollandiát kevésbé jellemzi, mint a közép- és dél-európai országok többségét, a 16 milliót meghaladó népességszámú országban „mindössze” 647 helyi önkormányzat működött a 2000-es évek elején (Topográf Kft, 2005). Ennek ellenére az elmúlt évtizedekben a társulások feladatellátás előmozdításának valamennyi lehetséges eszközét alkalmazták. (1. ábra: b/1–3.) Ennek egyik fő oka az, hogy a jóléti állam kiépülésével párhuzamosan a lakosság egyre többféle, s egyre magasabb minőségű közszolgáltatást igényelt, ám a kisebb önkormányzatok jelentős része nem rendelkezett, s ma sem rendelkezik kellő gazdasági és humán erőforrással valamennyi ellátandó közfeladat megfelelő minőségű biztosításához. Ezért az elmúlt évtizedekben egyre erőteljesebben jelent meg az igény a kisebb önkormányzatok lakosaiban és döntéshozóiban az önkormányzati összefogásra és a feladatok közös ellátására. Ezzel egyidejűleg az állami döntéshozók körében is egyre gyakoribbá vált az a vélemény, hogy a sokasodó közfeladatokat költséghatékony méretű szolgáltatóknak kellene biztosítaniuk. A korábbi holland szabályozás lehetőséget adott arra, hogy az önkormányzatok egyes feladatokat társulásban lássanak el, ám a közfeladatok ellátását felvállaló *magánjogi* együttműködésekre, természetesen, magánjogi szabályok vonatkoztak. Ezek a szinte társulásonként eltérően szabályozott együttműködések a '80-as évekre meglehetősen átláthatatlan, s némiképp „rendezetlen” szolgáltatásbiztosítási rendszert eredményeztek. E probléma orvoslása és a társadalmi igények kielégítése érdekében 1984-ben elfogadták a „Holland királyság közös önkormányzati szabályozásáról” (Wet gemeenschappelijke regien, a továbbiakban WGR) szóló törvényt, amely rendelkezett az egyes önkormányzatok által kialakított *közjogi társulások* lehetséges formáiról, s egységesen szabályozta az egyes társulási formák működését. A jogi szabályozás három különböző típusú együttműködésre ad lehetőséget. Az önkormányzatok létrehozhatnak:

– „*Közjogi testületet*”, amelyben a részt vevő önkormányzatok képviselői hasonló döntéshozatali jogkörökkel bírnak. A mindennapi működés biztosítása érdekében ezen együttműködésnek is van elnöke, ám az elnök feladatait az önkormányzatok delegáltjaiból álló irányítótestület és végrehajtó bizottság döntései alapján végzi.

– „*Centrum koalíciót*”, amelyben bizonyos jogköröket csak a részt vevő önkor-

mányzatok egyike gyakorolhat, vagyis az egyik (rendszerint a központi) önkormányzatnak a társulás működtetésével kapcsolatban bizonyos mértékig többletjogai és -feladatai vannak.

– A WGR nem szabályozza részletesen a harmadik – tulajdonképpen a korábbi szabályozási rendszerből „örökölt” – forma működtetését, ám e jogszabály alapján az önkormányzatok továbbra is köthetnek ún. „egyszerű megállapodást” egymással. Ez esetben a társulásban ellátott feladatokkal kapcsolatos döntési jogkörök nem ruházhatóak át más testületekre (azaz pl. két együttműködő település polgármestere az adott önkormányzat képviselőjében, a képviselőtestület felhatalmazása alapján, *egyenrangú* együttműködő partnerként hoz döntéseket). Bár *e forma* működése kevésbé szabályozott, vitathatatlan *előnye*, hogy *nem növeli a testületek számát, ezáltal a bürokratizmust és a szolgáltatásműködtetés költségeit.*

A társulások létrehozásuk módjában is különbözhetnek. Alapelvként az önkormányzatok együttműködése az önkéntesség elvére épül. Ugyanakkor fontos változás, hogy a WGR kötelezte a tartományokat ún. „*együttműködési övezetek*” kijelölésére, melyek határait az önkormányzatokkal való egyeztetést követően „húzták meg”. *A hatályos szabályozás szerint alapesetben (tartományi engedély nélkül) csak azonos övezeten belül fekvő önkormányzatok alakíthatnak társulást, azaz a jogszabály területileg ésszerű társulások létrehozására ad lehetőséget.*

*Bizonyos esetekben az önkormányzatok kötelezhetők egyes közfeladatok társulásban való ellátására.* E kötelezésnek három módja lehetséges:

a) *Ágazati jogszabályok általi kötelezés*, ha az adott ágazatban biztosítandó speciális szolgáltatás költséghatékony és megfelelő minőségű ellátása ezt megköveteli (pl. tűzoltóság, mentőszolgálat megszervezése).

b) Amennyiben a közérdek megkívánja, *a tartományok* is kötelezhetik a fennhatóságuk alá tartozó önkormányzatokat bizonyos szolgáltatások társulásos formában való biztosítására. Ez esetben a tartomány először felkéri a települési önkormányzatokat, hogy megadott szervezeti feltételek (pl. méretnagyság stb.) követése mellett, maguk hozzanak létre társulást. A társulás kötelező határainak kijelölésére kizárólag akkor van lehetőség, ha e felkérés ellenére az érintett önkormányzatok hat hónapon belül nem hozzák létre a társulást.

c) *„A nagyvárosi területekről szóló törvény”* Hollandia hét nagyvárosi körzetében *kötelezővé teszi* e városok és az agglomerációhoz tartozó települések együttműködé-

sét a gazdaság és területfejlesztés, a közlekedés és szállítás, valamint a lakáspolitikai feladatok területén. Ezen önkormányzatok azonban más területeken (pl. szociális szolgáltatások) is együttműködhetnek, s gyakran együtt is működnek (Dexia, 2002).

A nagyvárosi társulások kötelező létrehozása előtt, Haaglanden régióban már kialakították a városkörzeti társulást a közlekedési feladatok jobb ellátása érdekében, amely gyakorlatilag a nagyvárosi társulások modelljének tekinthető. E modell éppen e régióban, s éppen a közlekedés területén a legsikeresebb, vagyis az önkéntesség segítette a társulás hatékony működését. Igaz ugyanakkor az is, hogy az azóta kötelezően telepített szolgáltatások is hatásosabban és hatékonyabban működnek, mint a korábbi, széttagoltabb rendszerekben (Belügyminisztérium, 2001/a).

*Látható tehát, hogy az alapvetően önkéntességen alapuló rendszerben bizonyos esetekben kötelező társulások létrehozása is elrendelhető.* Ez azonban egy fejlődési folyamat eredménye, ugyanis a korábbi gyakorlatban az állam a társulások létrehozását inkább anyagi ösztönzőkkel – pl. bizonyos feladatok társulásos ellátásának kiegészítő támogatásával – próbálta előmozdítani.

*Az elmúlt években az ösztönzés gyakorlata azonban teljesen megszűnt, ugyanis egyértelművé vált, hogy az önkormányzatok enélkül is számos feladatot társulásban látnak el, mivel így hatásosabban, hatékonyabban és olcsóbban tudják működtetni közszolgáltatásaikat* (Belügyminisztérium, 2001/a; Dexia, 2002).

## KONKLÚZIÓK

A XX. század gyors ütemű társadalmi-gazdasági átalakulásával, a jóléti „szolgáltató állam” kiépülésével párhuzamosan a méretgazdaságos, szakmai szempontból minőségi szolgáltatás nyújtására alkalmas közszolgáltatási rendszer kialakítására az Európai Unió legtöbb tagállamában kísérletet tettek. E folyamatok gazdaságilag többnyire akkor voltak igazán eredményesek, amikor a jogalkotó célzottan a problémás területeken (kistelepülési övezetek) való szolgáltatási koncentrációt igyekezett előmozdítani, ha figyelembe vette a történelmi tradíciókat, hagyományokat, illetve ha a kötelezően kialakított nagyobb területi egységeknek a több feladattal egyidejűleg nagyobb szabadságot, döntési jogkört is adott. Ezen

átalakítások jelentős pozitívuma az a tapasztaláson keresztüli tanulási folyamat, amely gyakran eredményezte a kialakított együttműködések pótlólagos anyagi ösztönzők nélküli fenntartását, tovább bővítését, vagy éppen az önkormányzatok összevonásának, ezáltal méretgazdaságosabb szolgáltatási rendszerek kialakításának alulról jövő kezdeményezését.

## MODELS OF IMPLEMENTING ECONOMIES OF SCALE IN PUBLIC SERVICES IN THE MEMBER STATES OF THE EUROPEAN UNION UP TO THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY

### Summary

In this paper I summarize the models of public service organization, which aim at providing services that represent adequate level of professional quality and economic efficiency at the same time. After a general description of the different models I present an example of each model from the Member States of the European Union. First I illustrated the Scandinavian model by the example of Denmark. In this model smaller settlements were merged in order to establish larger, more efficient public service systems by larger local governments. Then I describe various types of the organization of public services based on local government associations through the example of the Czech Republic, France and the Netherlands. The study closes with a short summary of general conclusions.

## IRODALOM

Agreement (2004): *Agreement on a Structural Reform*. Danish Ministry of the Interior and Health, Copenhagen.

ARF (2001): *Regional Governments in Denmark*. Amtsradsforeningen, Copenhagen.

Belügyminisztérium (2001/a): *Az önkormányzati együttműködések tapasztalatai Hollandiában*. BM, Budapest.

Belügyminisztérium (2001/b): *Az önkormányzati együttműködések tapasztalatai a visegrádi négyek országaiban*. BM, Budapest.

BLOM-HANSEN, Jens (2005): *The fiscal Manipulation of a decentralised Public Sector: Macroeconomic Policy in Denmark*. *Environment and Planning*. Volume 19. Government and Policy, Copenhagen.

- CSABA Iván – TÓTH István György (1999, szerk.): *A jóléti állam politikai gazdaságtana*. Osiris, Budapest.
- Commission (2004): *Summary. Recommendation No. 1434 of the Commission on Administrative Structure*. Danish Ministry of the Interior and Health, Copenhagen.
- Council of Europa: *General Provision on Structural Funds*. Luxemburg: 21. 07. 1999.
- Dexia (2002): *Local Finance in the fifteen Countries of the European Union*. Dexia, Paris.
- ESPING-ANDERSEN, Gosta (1990): *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Policy Press, Cambridge.
- HOFFMAN István (é. n.): *A közszolgáltatások nyújtása az ezredfordulón – különös tekintettel a kistérségi szolgáltatásokra*. <http://web.bm.hu/proba/elemez.nsf/6db1660e0e1bce6d-c1256927002fc025/a89ab87aa8a176cbc1256d200023e26d?OpenDocument> (Utolsó megtekintés: 2007. május 12.)
- LGDK (é. n./a): *Local Government in Denmark*. <http://www.kl.dk/ncms.aspx?id=311e2aa-a-3fb1-46e4-9aff-e69e4eff28c0&menuid=298588&menuobj=8a8f56af-9d4c-410e-a685-1e41641f7f16> (Utolsó megtekintés: 2006. július 6.)
- LGDK (é. n./b): *Local Government Reform*. <http://www.kl.dk/ncms.aspx?id=1e76a797-46d3-46c8-80ea-e387e88fe256&menuid=359504&menuobj=8a8f56af-9d4c-410e-a685-1e41641f7f16> (Utolsó megtekintés: 2006. július 6.)
- OROVA Márta (2006): *Helyi önkormányzati együttműködések, társulások az Európai Unió tagállamaiban*. [http://www.terport.hu/webfm\\_send/376](http://www.terport.hu/webfm_send/376) (Utolsó megtekintés: 2018. június 15.)
- Soós Zsolt (2009): Reform után. A kistérségi közszolgáltatási reform hatásai a Téti kistérség szociális szolgáltatási rendszerére. *Esély* 20/1. 71–100.

### Felhasznált adatforrás

Topográf Kft (2005): *Földünk. Világatlasz országlexikonnal*. Adatszerkesztő: Horváth Zoltán.

RUCSKA ANDREA – LAKATOS JÁNOS –  
PERGE ANNA – KISS-TÓTH EMŐKE

## SEGÍTHETNEK?

# ELŐÍTÉLETEK ÉS SZTEREOTÍPIÁK A ROMA SZÁRMAZÁSÚ EGÉSZSÉGÜGYI SZAKDOLGOZÓKKAL SZEMBEN

## BEVEZETÉS

A világon nagyon sok mindennel kapcsolatban vannak előítéleteink és sztereotípiáink. Ha ránézünk egy másik élőlényre, már akkor van egy hipotézisünk azzal kapcsolatban, hogy milyen is lehet az a valaki vagy valami. Ez lehet bármi, egy másik ember, állat, növény, étel, ital, tényleg bármi. Az egészségügyhöz tartozó szakmákban kiemelt szerepet játszik a bizalom, amely a romák esetében hatványozottan érvényes.

W. Lippman szerint a sztereotípia nem más, mint egy adott kulturális közeg által kialakított, leegyszerűsített, egyoldalú, sematikus kép egy társadalmi jelenségről. Allport ezt a definíciót pontosítja, és hangsúlyozza ennek az értékelő, ítélkező jellegét (FÁBIÁN-NÉ 2015). Amikor a hétköznapi életben megnyilvánuló tudatszinten bizonyos csoportok automatikusan negatív előjelet kapnak, ellenszenvet, irtózatot gerjesztenek, akkor



beszélünk előítéletességről. Az előítéletesség egy olyan emberi tulajdonság, amivel mindenki rendelkezik; a megismerés során az emberi agy kategorizál, legyen szó bármiről. Amit nem ismerünk, nem tudjuk be kategorizálni, attól félünk, a félelem mértékét a környezet is befolyásolja (FÁBIÁNNÉ 2015).

A kutatás elsősorban a cigánysággal kapcsolatos érzelmi beállítottságot kívánja mérni, milyen mértékben fogadják el vagy utasítják el a roma szakdolgozók segítségnyújtását a különböző egészségügyi szakterületeken, ugyanakkor jelen tanulmány elsősorban a roma származású egészségügyi szakdolgozókkal szembeni előítéletek és attitűdök vizsgálatára fókuszál.

A kutatásban a cigány és a roma szót szinonimaként fogjuk használni.

## KIK A CIGÁNYOK?

Nem egyszerű kérdés, nincs is rá egyértelmű válasz, több megközelítés létezik.

Egy 1971-es felmérésben azokat sorolták a cigányok közé, akiket a nem cigány környezet annak tekint. Más definícióban cigány származású az, akinek a szülei is cigányok. Általában a félcigányokat is cigánynak tartja *A cigány nemzetiségi adatokról* (KEMÉNY-JANKY 2003) című cikk.

Egy másik megközelítés szerint az a cigány, aki annak vallja magát. Nagyon jó módszernek tűnik az önbesorolás, de nem tükrözi a valóságot. Több oka is lehet annak, hogy nem a valós értékeket kapjuk. Nem vallja magát cigánynak, mert nem fontos neki ez a kérdés, vagy elsősorban magyarnak tartja magát. A cigánykérdés feszültséget generál az országban, ezért lehet ok a félelem is, valamint az, hogy nem kötelező kitölteni a kérdőív erre vonatkozó részét (FÁBIÁNNÉ 2015).

A harmadik megállapítás szerint az a cigány, akit a többi cigány annak tart. Ez a meghatározás próbálja áthidalni az objektív önbevalláson és a szubjektív megítéléssel kapott különbségeket. De mi alapján döntjük el, hogy ki a „többi cigány”, aki megmondja rólam, hogy én cigány vagyok? Ez leginkább egy adott közösség egymáshoz való viszonyának tanulmányozására alkalmas (FÁBIÁNNÉ 2015).

Igazából nem lehet egy általános definíciót alkotni arra, hogy ki cigány.

## A NEMZETI IDENTITÁS

A nemzeti identitás pszichológiai és szociálpszichológiai értelmezésének kiindulópontja a személyes és a társadalmi identitás fogalmának értelmezése. A szocializálódó egyén és a társadalom között kapcsolat van, a személyes identitás és a társadalmi identitás segítségével jön létre. Az identitás kialakulása egy változó folyamat, időközben változik vagy megszűnik az a csoport, ahová eddig tartoztunk, és a személyiségünk is egyre jobban fejlődik. ERIKSON (2002) szerint a gyermek serdülőkorba érve felteszi magának a kérdést: Ki vagyok én? Hol a helyem a társadalomban? Ez a két kérdés megmutatja, hogy a személyes és szociális identitás nem választható ketté, hiszen akkor nyer értelmet, ha másokkal hasonlítható össze (TAJFEL 1978). Ha a személy tudja, mely társas csoporthoz tartozik, és ha az érzelmi kötődés is jelen van a csoport iránt, tehát értéket jelent számára, akkor beszélhetünk egy kialakult identitásról. TAJFEL és TURNER (1986), az identitáselméletek kutatói kihangsúlyozzák a személyes és a csoportidentitás közti különbségeket. Amíg a személyes identításban az egyediség, az egyéni vonások emelkednek ki, addig a szociális identításban a sztereotípiái hasonlóságok kapnak szerepet (SIMON–PETTIGREW 1990). A szociális identitás fejlődése, azon belül is az etnikai identitás fejlődésének alakulása az a folyamat, amely során az egyén megérti és elfogadja azt, hogy ő egy adott kisebbségi csoporthoz tartozik. Az identitásfejlődésnek fontos része, hogy milyen értékek tartoznak ahhoz a közösséghez, ahová a kisebbségi személy tartozik. Tud-e azonosulni ezekkel az értékekkel, pozitív identitás alakul-e ki benne a csoporttal szemben, vagy inkább negatív előjellel veszi figyelembe a csoportját. Ez egy negatív identitás, aminek a végső következménye a csoport megtagadása. Ha a különbözőség szemmel látható (pl. barna bőr, fekete bőr), az kiinduló pontként szolgál a sztereotípiák kialakulásához (HAMILTON 1981). Annak a személynek, akit több alkalommal nem vesznek úgy számításba, mint egy egyedi személyiséget, hanem csak úgy, mint egy sztereotipizált csoportnak a tagját – jóllehet nem tudatosan – beépül a személyiségének a megítélésébe az, amit a többség kommunikál felé. A feltételezett megítélés gátolhatja a kibontakozását annak a személynek, akit érint a sztereotípiák (STEELE–ARONSON 1995). A sztereotípiaszorongás a kisebbségek körében kihathat az iskolai teljesítőképességre. A diszkrimináció megnyilvánulhat elutasítás, kirekesztés és végül üldözés formájában. Azok a családok,

akik valamely etnikai kisebbség tagjai, sikeresebben készítik fel gyermekeiket a diszkriminációval szemben. Több vizsgálat is bizonyította, hogy már nagyon fiatal korban 10-12 éves kisebbségi gyermekek tapasztalnak faji megkülönböztetést, valamint az is bizonyított, hogy a sztereotípiák és a diszkriminatív viselkedés között összefüggés van (McKOWN—WEINSTEIN 2003).

A kilencvenes évek közepén megjelent tanulmánykötet összefoglalja az előítélet és az identitás témakörében végzett kutatásokat. Bevezetőjében olvashatjuk: „Az *identitást olyan átfogó, integratív kategóriának tekintjük, amely a szocializációval, az érzelmi, erkölcsi és kognitív fejlődéssel, a csoportban lezajló folyamatokkal és a csoportközi viszonyokkal elválaszthatatlanul összefonódik.*” (ERŐS 1996: 23.) A nemzeti identitás az identitástudat része, melynek alapján az egyén egy nemzet tagjának érzi és vallja magát. Azonosulni tud egy adott nemzet hagyományaival és értékrendjével. A hovatartozást és azonosulást kommunikálja érzelmi és gondolati minták segítségével. Az érzelmi elemek meghatározók a nemzeti identitás értelmezéséhez (ERŐS 1996).

## A CIGÁNY IDENTITÁS

A cigány identitás öntudatosságot, saját népre és kultúrára való büszkeséget jelent. A cigány identitás mindig is létezett, hiszen a romák a vándorlásból kifolyólag mindig más nemzetiségű, eltérő kultúrájú és hagyományú népekkel éltek együtt. A XIX. századi felvilágosodás eredménye volt a nemzeti öntudatra ébredés a különböző népek esetében, beleértve a magyart is. A XX. század második felében már volt olyan roma értelmiségi csoport, amely felismerte, hogy szükséges megőrizni népük hagyományait és kultúráját. Elkezdtek foglalkozni a cigány kultúra ápolásával (FÁBIÁNNÉ 2015).

BÁTHORY János (2010) szerint az identitás folyamatos átalakulásban van. Vállalja a leegyszerűsítés kockázatát és három típusba sorolja a cigány identitásfejlődést: asszimiláció, roma identitásépítés a magyar identitástól való elhatárolódással, cigány–magyar kettős identitás.

**Asszimiláció:** a cigányság becsült létszáma és a népszámláláson történő adatok jelentősen eltérnek egymástól. Ezt a hatalmas különbséget azzal magyarázzák, hogy a cigányok félnek a történelmi okok vagy társadalmi előítéletek miatt. Feltételezhető, hogy

vannak köztük olyanok, akik nemcsak magyarnak vallják, hanem annak is tartják magukat. A cigány vezetők elismerik a jelenség létezését, de elítélik, a cigány közösség elárulásának tartják. Egy nemzeti vagy etnikai közösségből való kilépéshez mindenkinek emberi joga van. Az asszimilációval nem akkor van baj, ha sikeres, hanem akkor, ha nem sikerül. A közösségből kilépő egyén nem talál befogadásra, nemcsak nem lesz hasznos tagja egyik közösségnek sem, hanem magában az egyénben is kár keletkezik. A mai magyar társadalom alacsony befogadó képességgel rendelkezik. Felmerülhet a kérdés, hogy a cigányságot a közös kultúra, a belső kohézió tartja-e össze, vagy az, hogy a többségi társadalom alacsony befogadási képességgel bír (BÁTHORY 2010).

Az egész világon kisebbségnek számítanak a cigányok. Ma már a szakirodalom nem az alapján határozza meg a többség és a kisebbség viszonyát, hogy hány tagja van a csoportnak, hanem hatalmi státuszuk szerint (NEMÉNYI 2007). A csoportoknak kell egy közös cél, ezután szükséges kommunikálniuk egymással, kapcsolat létrehozására kell törekedniük, hogy elérjék a kitűzött céljukat. Csak ebben az esetben van lehetőség arra, hogy változás következzen be, megváltozzon a korábban kialakult kép egy kisebbségi csoporttal szemben. Ha ez a pszichológiai határ erősebb, tehát nincsenek közös célok, nincs kommunikáció, akkor az előítéletek változására az esély egészen minimális. Radikális esetekben az is előfordulhat, hogy a két csoport izoláltan él egymástól. Az elkülönülés következtében a kisebbségek közösségi ereje megnő, összetartanak és segítik egymást. Vannak települések, ahol cigányok és magyarok békében élnek egymással, gyakori a vegyes házasság, ez kedvez az asszimilációnak. Negatív asszimiláció, ha egy középosztálybeli fiatal cigány beolvad a többségi társadalomba, ez inkább a kisebbség vesztesége, mint a többség nyeresége. A sikeres romáktól azt várja el a többség, hogy tegyen azért, hogy roma társai is sikeresek legyenek az életben. Ez nem lehet elvárás, hiszen a hajlandóság csak olyan emberben van meg, aki cigány identitását megőrizte és szolidaritást vállal társaiért. Az identitásőrzők nagy része szociológus, politológus, szociális munkás vagy művész akar lenni. Ezek a szakmák túltelítettek a munkaerőpiacon. Ezzel szemben a cigány identitásukat megőrző mérnökök, közgazdászok, egészségügyi szakemberek, szakmunkások jelenléte jótékony hatást gyakorolna a közéletre és a közvéleményre (BÁTHORY 2010; PÁLOS 2010).

**Roma identitásépítés a magyar identitástól való elhatárolódással:** lényege, hogy állampolgári viszonyként értelmezik a magyar nemzethez való tartozást. Érzelmileg és kulturálisan csak a cigánysághoz tartoznak. Ez megmutatkozik a tanulatlan cigány embernél és az értelmiségnél is, aki tudatosan tervezi, építi az identitását. Ennek a típusnak a jelenléte és erősödése megkérdőjelezhetetlen. Jellemzője, hogy az ország társadalmi összetételét leszűkíti a magyar–cigány ellentétre, ahol a magyarok elnyomják a cigányokat, és a cigányoknak meg kell harcolniuk a jogaikért (BÁTHORY 2010).

**Cigány–magyar kettős identitás:** több mint egy állampolgári jogviszony a magyar nemzettel. Jelen van egy kulturális és érzelmi kötődés. Báthory elmondása szerint Péli Tamás festő ezt úgy fejezte ki, hogy két aranypántot visel a homlokán, egyik a cigányságát jelenti, a másik pedig a magyarságát fejezi ki. Értelmiségi és nagyon sok nem értelmiségi cigány is úgy vélekedik, hogy cigány és magyar is egyszerre. Magyarországra jellemző a kettős identitási forma, ezt támasztja alá az „ungardeutsch” szó. Ugyanolyan, mint a romungro, de ez nem azt jelenti, hogy a kettős kötődés csak a romungrókra jellemző (BÁTHORY 2010).

## AZ ELŐÍTÉLET ÉS A SZTEREOTÍPIA

MAZZARA (1997) szerint a legelterjedtebb előítélet-elméletek két dimenzióban kategorizálhatók, amelyek megközelítései egymással integrálhatók. Az előítéletek létrejötte vagy *hétköznapi folyamat*, vagy *kivételes folyamat*. Valakik számára az előítéletek és sztereotípiák létrejötte természetes folyamat, mindig is léteztek és nem lehet ellenük tenni semmit, el kell fogadnunk azokat. Más elméletek szerint a sztereotípiák és az előítéletek nem természetes folyamat következtében alakulnak ki, hanem történelmi, politikai, gazdasági helyzetek határozzák meg, ezért számítanak kivételesnek és irányíthatónak. A másik dimenzió az egyéni vagy társadalmi folyamatként definiált prejudikáció. Az egyéni az egyénre vonatkozóan keresi az előítéletek kialakulását, míg a társadalminál az emberek közötti érintkezésekre, a csoportok közötti konfliktusokra helyezik a hangsúlyt. Egy másik elmélet szerint van *normatív* és *leíró* jellegű elmélet (ERŐS 2007). A normatív elmélet szerint csak a negatív előítélettel kell foglalkozni, azok vannak hatással a társadalomra, a min-

dennapi életre és a kisebbségekre (ALLPORT 1954). Az előítéletek nem önmagukban létező, megismerésen alapuló folyamatok eredményei, hanem az egyént körülvevő családi környezetben, történelmi vagy társadalmi folyamatokban találhatóak a kognitív és motivációs gyökereik. Az előítéletek kifejezésre jutása társadalmi helyzettől és politikai irányoktól függ. Azokban a társadalmakban, ahol szabályozzák az előítéletességet, kevésbé nyilvánul meg a viselkedésben, mint azokban a társadalmakban, ahol ezt nem teszik meg. ALLPORT (1954) öt, egymásra épülő szintet különböztet meg az előítéletekkel kapcsolatban: először a szóbeli előítéletesség jelenik meg, amit az előítéletet elszenvadó csoport elkerülése követ, majd a hátrányos megkülönböztetés szintje, fizikai agresszió és végül az üldözés, népiirtás. A *leíró elméletek* – ERŐS (2007) rendszerében – a kognitív mechanizmus következményeinek tekintik az előítéleteket. TAJFEL (1978) szerint pozitív és negatív ítéletet is tudunk alkotni bármiről, mielőtt megismernénk. Nem értelmezhető közvetlen ok-okozati tényező az előítélet gondolati megnyilvánulása és a viselkedés között. Az előítéletek folyamatosan jelen vannak, de társadalmi szinten a környezet, a kultúra és a társadalom határozza meg jelenlétüket.

A sztereotípiák nehezen változtathatók, hiszen időbeni állandóság vonatkozik rájuk. Ez nem könnyíti meg az előítéletek csökkenését és a konfliktusok kialakulásának a kezelését. A sztereotípiák kognitív funkciója egyfajta egyszerűsítés. Minél több tapasztalatot alapszik, annál inkább leegyszerűsíti, segíti az életünkben való helytállást és alkalmazkodásunkat a világhoz. A sztereotípiák sémákon alapulnak, minél erősebbek ezek a sémák, annál rugalmatlanabbak, ennek következtében az egyén nehezebben dolgoz fel más, alternatív válaszokat. Ezt a jelenséget kognitív elfogultságnak nevezzük (BODENHAUSEN–MACRAE–SHERMAN 1999). Végső attribúciós hibának nevezzük azt, amikor egy egyén viselkedését azon sztereotipizált csoport alapján ítélik meg, amely csoporthoz az egyén tartozik. Például ha egy fehér fiatal felnőtt táskával lép be egy áruházba, nem gondol senki semmire, ha egy cigány teszi ugyanezt, a biztonsági ember gyanúsítást ítélik meg, követi, és még az is lehet, hogy belenéz a táskájába (PETTIGREW 1979).

A csoportközi előítéletesség mértékét leginkább az határozza meg a kutatásokban, hogy milyen kisebbségre vonatkozik. A kilencvenes években Magyarország nyíltabbá vált, felerősödött az idegengyűlölet, a xenofóbia (ERŐS 1997).

## ETNIKAI ELŐÍTÉLET

Az Egyesült Államokban végzett tanulmányok kimutatták, hogy a kisebbségekkel szembeni nyílt előítéletek és averzív viselkedési formák folyamatosan csökkentek, helyettük burkoltabb előítéletek jelentek meg, amelyek toleránsabbak az etnikai kisebbséggel szemben. Csökkent az olyan emberek száma, akik nyíltan rasszistán nyilvánultak meg a viselkedésükben (PHILOGENE 1994). A burkoltabb előítéletek lágyabbak, kevésbé durvák, de ugyanolyan ellenségesek. Az egyik megnyilvánulási fajtája a *szimbolikus rasszizmus*, amelyben a diszkriminatív cselekvés és kommunikáció kódolt üzenetként funkcionál. A szimbolikus rasszista úgy csinál, mintha védené a társadalmi normákat, a felelősséget pedig a kisebbségre hárítja, aki megsértette azokat. Nem hangzik el a kisebbségi csoport neve, inkább olyan kifejezések kapnak szerepet, melyeknek sztereotípiája az alapjuk pl. munkakerülők. Az etnikai csoport szegénységét azzal magyarázzák, hogy nem motiváltak és nem képesek erőfeszítésekre (SEARS–MCCONAHAY 1973). Egy még burkoltabb forma az *averzív rasszizmus*. Az averzív rasszista személy, ha teheti, kerül mindenfajta interakciót a kisebbségi csoporttal, ha mégis kötelező egy csoporttaggal együttműködni, akkor is távolságot tart. Nem fejezi ki nyíltan az előítéleteit, viszont ha a rasszizmus nem nyilvánvaló, akkor negatívan diszkriminálja a számára averzivitást keltő csoportot (GAERTNER–DOVIDIO 1986).

Magyarországon a cigányokkal szembeni előítéletek erősen nyíltak. A nem cigány többség számára nincs olyan pozitív értéke a kisebbségnek, ami valamennyivel kompenzálná a sok negatív előítéletet. ERŐS szerint (2007) a kisebbségekhez való viszony nagyban befolyásolja egy társadalom lelkiállapotát. A szegénység, munkanélküliség a társadalom egy részéből azt váltja ki, hogy az indulatokat valamelyik kisebbségre vetítsék ki.

## A KUTATÁS JELLEMZŐI

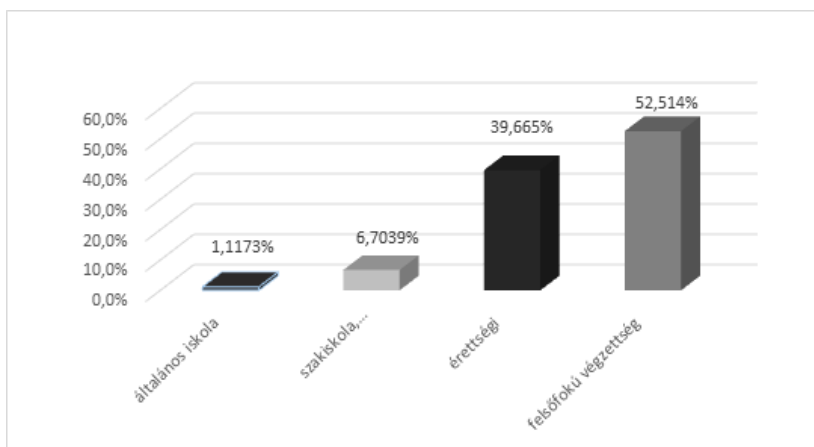
A survey vizsgálat kérdőíve három részből tevődik össze. A TÁRKI validált előítélet kérdőívét adaptáltuk a segítő szakmákra, melyet a Bogardus-féle társadalmi távolság-skálával egészítettünk ki (ENYEDI–FÁBIÁN–SIK 2004; KOLOSI–TÓTH–VUKOVICH 2002; FÁBIÁN–SIK 1996; ANDORKA–KOLOSI–VUKOVICH 1996).

Ez a skála az attitűd mérésének egyik fajtája, mely a társadalmi távolság mérésére szolgál. A kéttípusú kérdőívet a háttérváltozók egészítik ki.

Az online adatfelvétel 18 év felettek körében volt terjesztve. A kérdőív elektronikus felületét a social media-n keresztül érhatték el a válaszadók. Minden 18 év feletti felhasználó válasza rögzítésre és felhasználásra került a kiértékeléskor. A nem valószínűségi mintavételi eljárás leginkább a hólabda mintavételi technikára épült, a folytonos megosztások miatt, így a minta nem reprezentatív, viszont a tendenciák jól megfigyelhetők. Az adatelemzés SPSS statisztikai program segítségével készült, mellyel a leíró statisztikai elemzésen túl összefüggések, rejtett tartalmak elemzésére is sor került.

## A MINTA JELLEMZÉSE

A kérdőívet 179 fő töltötte ki. A válaszadók 36%-a férfi és 64%-a nő. A kérdőívet kitöltők átlagéletkora 34,4 év, melynek szórása magas (SD:12,4). A legfiatalabb kitöltő 19 éves, a legidősebb 66 éves volt. Az iskolai végzettséget nézve (1. ábra) felülreprezentáltak voltak a felsőfokú végzettségűek (53%), majd az érettségivel rendelkezők (40%), alacsony arányban ugyan, de az általános iskolai végzettséggel bírók is megjelentek a mintában.



1. ábra: Iskolai végzettség a megkérdezettek körében (%)



A válaszadók az ország különböző területén élnek. Az észak-magyarországi lakosok felülreprezentáltak (43%), őket követik a dél-alföldi Alföldön lakók (22,9%), majd a közép-magyarországi lakosok (16,2%). Alacsony arányban, de a válaszadók között megtalálhatóak az Észak-Alföldön lakók (9,5%), a dél-dunántúliak, nyugat-dunántúliak és a közép-dunántúli lakosok (1. táblázat).

**1. táblázat:** A megkérdezettek területi megoszlása (%)

Régió	Minta eloszlása
Észak-Magyarország	43%
Észak-Alföld	9,5%
Dél-Alföld	22,9%
Közép-Magyarország	16,2%
Közép-Dunántúl	2,2%
Dél-Dunántúl	3,4%
Nyugat-Dunántúl	2,8%

A válaszadók 13%-a a fővárosban lakik, 30%-a nagyvárosban, 34% kisvárosban és 24% pedig falun él.

A kutatásban részt vevők munkahelyi státusza nagyon változatos (2. táblázat), 52% alkalmazott, 18% tanuló, 8% középvezető, 7% vállalkozó és 6% munkanélküli. A többi foglalkozás alacsony arányban jelenik meg a válaszokban.

**2. táblázat:** Foglalkoztatási forma megjelenése a mintában (%)

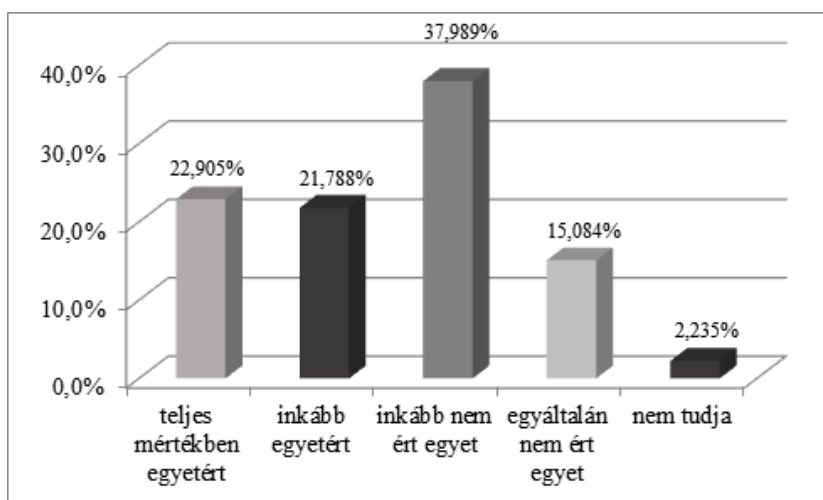
	Százalék (%)
Valid alkalmazott	52,0
tanuló	17,9
betanított munkás	1,1
szakmunkás	3,9
középvezető	7,8
felső vezető	1,7
saját vállalkozás	7,3
nem dolgozik	6,1
nyugdijas	1,7

Rákérdeztünk a válaszadók származására. 6%-a vallotta magát roma származásúnak, 1% nem válaszolt, a többiek magyarnak vallották magukat.

## ELŐÍTÉLET

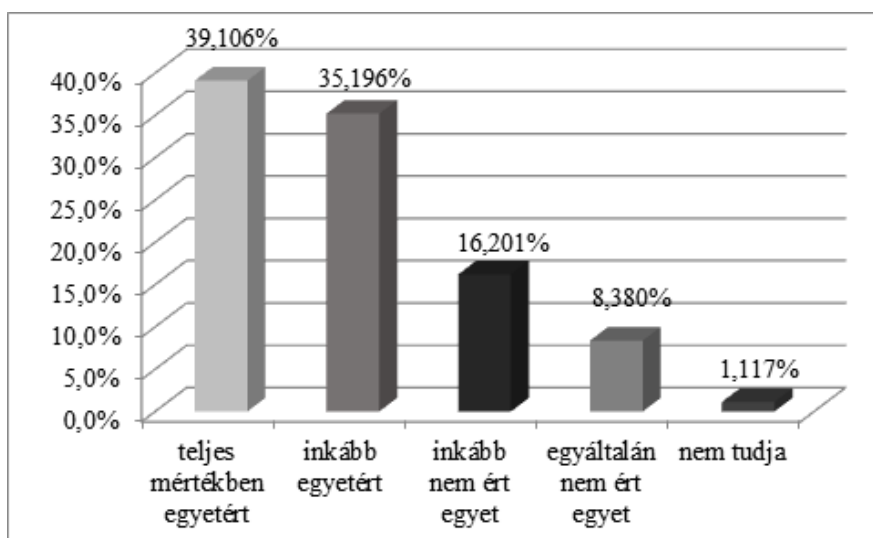
A következőkben egy 5 fokozatú skálán kellett jelölni, hogy mennyire ért egyet a válaszadó a következő állításokkal. Az előítéletet a TÁRKI (1996) által validált kérdőívvel mértük.

Először arra kerestük a választ, hogy a megkérdezettek megítélése szerint a cigányok vajon minden szempontból érettek-e arra, hogy saját dolgaikban dönthessenek (2. ábra). A grafikonon megfigyelhető, hogy a válaszadók többsége inkább nem ért egyet ezzel az állítással, viszont 30% teljesen egyetért ezzel. Nem tapasztalható szignifikáns különbség a férfiak és nők válaszai között a kérdésben ( $p = 0,074$ ), de tendenciaként megjelenik, hogy a nők kevésbé előítéletesek. A kérdést illetően szignifikáns különbség tapasztalható az országrészek között ( $p = 0,019$ ); a Dél-Alföldön és Észak-Magyarországon élők a legelőítéletesebbek. Mindenképpen meg kell jegyezni, hogy az Észak-Magyarországon élők magas arányban választották azt, hogy a cigány lakosság igenis érett a saját döntéseire. Szintén szignifikáns különbség mutatkozott a lakóhelyet illetően ( $p = 0,005$ ); a kisvárosban és falvakban élők szerint éretlen a cigány lakosság erre a feladatra.



2. ábra: A cigányok minden szempontból érettek arra, hogy saját dolgaikban dönthessenek (%)

A következőkben arra kerestük a választ, hogy a cigányok gondolják-e, vajon megoldódnak-e a munkával (3. ábra). Ebben a kérdésben a válaszadók véleménye elég homogén (SD: 1,02). Az életkorok tekintetében megoszlanak a válaszok. Az idősebb korosztály egyáltalán nem ért egyet ezzel a megállapítással, viszont a fiatalabbak teljes mértékben egyetértenek ezzel. Szignifikáns különbség tapasztalható a kérdésben az iskolai végzettség ( $p = 0,003$ ) és a magyarországi régiók ( $p = 0,006$ ) között. Az észak-magyarországi, alacsonyabb iskolai végzettségű válaszadók előítéletesebbek a többiekénél.

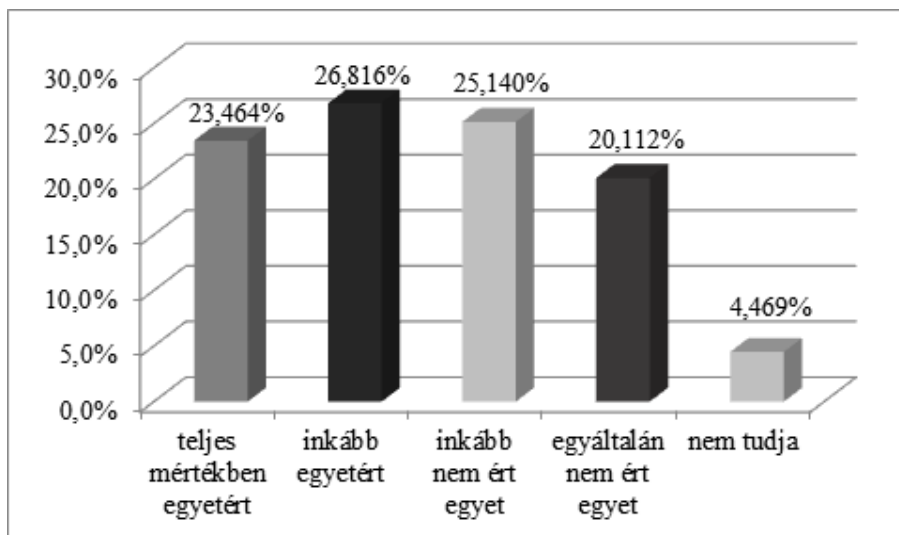


3. ábra: A cigányok gondolják-e megoldódnának, ha végre elkezdenének dolgozni (%)

Amennyiben a kérdést másként tettük fel (sok cigány azért nem dolgozik, mert nem kap munkát), már lényegesen előítéletesebb válaszok születtek. A válaszadók több mint 50%-a valamilyen módon nem értett egyet ezzel a megállapítással (55%), tehát szerintük nem ez az ok a cigány lakosság magas munkanélküliségére.

A következőkben arra kellett válaszolni, hogy az életmód vagy a származás befolyásolja jobban a bűnözési hajlamot (4. ábra). A válaszok igen megoszlanak, hiszen az összes válaszlehetőség közel azonos arányban jelenik meg. Valamivel nagyobb arányban jelennek meg az előítéletes válaszadók, többen inkább az életkörülményeket okolják a bűnözői életmód választása miatt, mint a származást. Az idősebb korosztály előítélete-

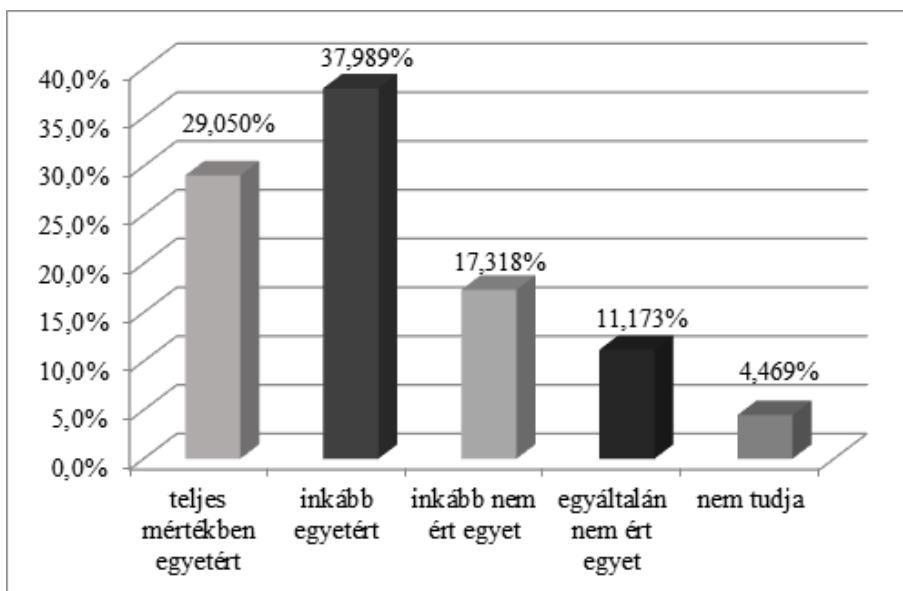
sebb, mint a fiatalabb ( $p = 0,016$ ). Szignifikáns különbség mutatkozik a magyarországi lakóhelyek között ( $p = 0,006$ ). A válaszadók több mint fele nem ért egyet azzal a megállapítással, hogy a bűnözési hajlam a cigányok vérében van.



**4. ábra:** A cigányok között ugyanannyi a bűnöző, mint a hasonló körülmények között élő nem cigányok között (%)

Rákérdeztünk, hogy a tradicionális családi értékek tisztelete vajon hogyan mutatkozik a cigány és a nem cigány lakosság körében (5. ábra). A grafikonon egyértelműen megjelenik, hogy a válaszadók szerint a cigány lakosság körében a hagyományos családi értékek erősebbek, mint a nem cigány lakosság esetében. A fiatalabbak és az Észak-Magyarországon ( $p = 0,038$ ) élők azok, akik kevésbé értenek egyet ezzel a megállapítással, az idősebbek szerint a hagyományos családi értékek tisztelete a cigány családoknál erősebb, mint a nem cigányoknál. Szignifikáns különbség tapasztalható az iskolai végzettség esetében is ( $p = 0,034$ ), mert a felsőfokú iskolai végzettségűek kevésbé értenek egyet ezzel a megállapítással, mint az alacsonyabb iskolai végzettséggel bírók. A családi értékekre másképp rákérdezve már előítéletesebb képet kaptunk; a válaszadók többsége szerint (65%) nem a tradicionális családi

értékek miatt van több gyermek a cigány családokban, hanem a gyermekek után járó családi pótlékok és jövedelem miatt. (A cigány családokban azért van olyan sok gyermek, mert az utánuk kapott családi pótlékból akarnak megélni.)

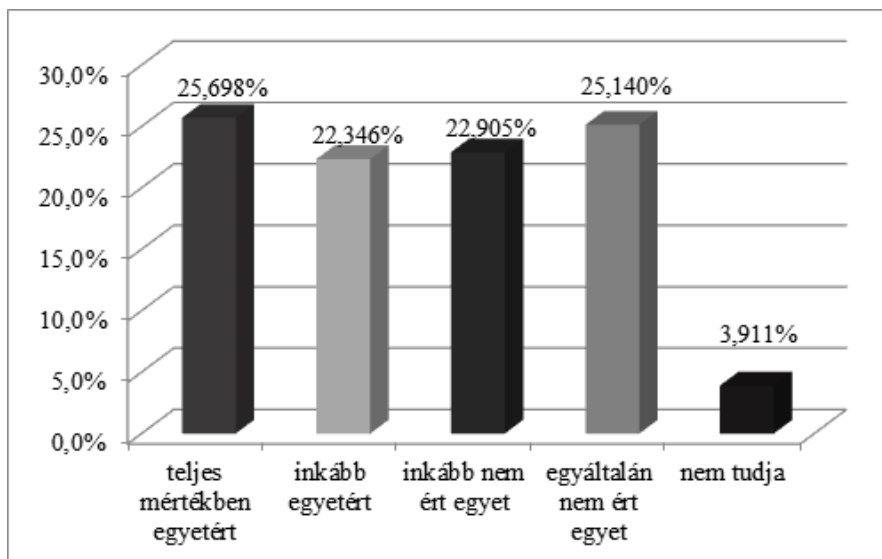


**5. ábra:** A cigányok között a hagyományos családi értékek tisztelete erősebb, mint a nem cigányok között (%)

Viszont a válaszadók nagyobb többsége szerint (77%) minden cigány gyermeknek joga van arra, hogy a nem cigányokkal közös iskolai osztályokban tanuljon.

Szintén nagyon megoszlanak a vélemények arról, hogy a cigány lakosság számának növekedése mennyire befolyásolja a társadalom biztonságát (6. ábra).

Szignifikáns különbség mutatkozik a lakóhelyek között ( $p = 0,009$ ), a kisvárosban és falvakban élők lényegesen előítéletesebbek a nagyobb településen élőkénél. A magyarországi régió is hatással van az attitűdre ( $p = 0,011$ ), mert az észak-magyarországi és a dél-alföldi lakosok előítéletesebbek a többiekénél.



**6. ábra:** A cigány lakosság számának növekedése veszélyezteti a társadalom biztonságát (%)

A válaszadók lényeges többsége (65%) viszont nem ért egyet a szegregációval, mert szerintük a cigányokat nem kell elkülöníteni a társadalom többi részétől, mert képtelenek az együttélésre. A lakóhely ( $p = 0,036$ ) és a foglalkozás ( $p = 0,042$ ) között tapasztalható a kérdésben szignifikáns különbség. Leginkább az észak-magyarországi és a dél-alföldi lakosok alkalmazotti köre támogatja a szegregációt.

A romákkal szembeni diszkriminációra való hajlandóság és a roma kisebbség körében uralkodó szegénységről alkotott kép között közepes az összefüggés ( $r = 0,66$ ).

### Bogardus-féle társadalmi távolság skála

A következőkben a lakosság előítéletességét vizsgáltuk Bogardus-féle társadalmi távolságot mérő skálával, mely egydimenziós kumulatív attitűdskála. A „más” emberekkel szembeni attitűdöt méri úgy, hogy rákérdez a válaszoló által elfogadott legközelebbi kapcsolat fokára. A válaszok különböző fokozatban, a legtávolabbi kapcsolat kivánalmától („kitiltanám az országból”) a legközelebbi („családtagnak befogadnám”)

kapcsolat elfogadásáig helyezkednek el. A skálát elsősorban a különböző nemzetekkel, illetve társadalmi csoportokkal, rétegekkel, kisebbségekkel, devianciákkal szembeni előítéletek mérésére használják.

A kutatásban 4 társadalmi csoportot vettünk figyelembe – a TÁRKI-kutatás alapján a társadalmat megosztó csoportokat kiemelve –, melyben vizsgáljuk a társadalom attitűdjét az adott társadalmi csoport viszonylatában (3. táblázat). A táblázatban százalékos arányban mutatjuk be az elutasítás, előítélet mértékét. A magasabb értékek az elutasítás arányát jelölik.

**3. táblázat:** A társadalom attitűdje az adott társadalmi csoport vizsgálatában (%)

	Arab (%)	Roma (%)	Zsidó (%)	Homoszexuális (%)
1. Családtagom lehetne...	61	63	55	55
2. Barátom lehetne...	45	38	44	44
3. Munkatársam lehetne...	39	31	31	36
4. Szomszédom lehetne...	51	54	39	37
5. Állampolgára lehetne annak az országnak, amelyben élek...	51	37	40	35
6. Turista lehetne abban az országban, ahol élek...	29	31	32	36
7. Kiutasítanám az országból...	26	16	10	6

Megfigyelhető, hogy az arabokkal és a cigányokkal kapcsolatos attitűdök alapvetően negatívak, és más etnikai csoportokhoz viszonyítva a romák és az arabok elutasítottsága magasabb a többi társadalmi csoporthoz viszonyítva. A társadalmi távolság – lakóhelyi, rokoni kapcsolatok elutasítása – továbbra is nagy a cigányok esetében, viszont a munkahelyi kapcsolat kedvezőbb képet nyújt. A roma társadalmi csoport esetében a munkahelyi kapcsolat elutasítottsága 31%, a szomszédsági 54%, a rokoni kapcsolaté pedig 63%-os. A rokoni kapcsolat esetében a nemek között szignifikáns

különbség tapasztalható ( $p = 0,00003$ ), a nők kevésbé előítéletesek, mint a férfiak. Az iskolai végzettség esetében szintén szignifikáns különbség mutatkozik ( $p = 0,0002$ ), az alacsonyabb iskolai végzettségű válaszadók kevésbé fogadnák családjukba a romákat. A társadalmi távolság a vizsgált csoportok közül (arab, cigány, zsidó) az arabok és a romák esetében volt a magasabb. A munkahelyi kapcsolat elutasítása az arabok esetében volt a legmagasabb (39%). A kitöltők a távolabbi, lazább kötelékű kapcsolatok esetében egyértelműen toleránsabbak, mint a közelebbi kapcsolatoknál.

A következő táblázat (4. táblázat) a segítőszakmákra lett adaptálva. Arra kerestük a választ, hogy mely egészségügyi szakmák esetében jelenik meg a különböző társadalmi csoportoknál az előítélet, kiket engednek magukhoz közelebb, és kiket nem.

**4. táblázat:** Különböző társadalmi csoportok megítélése az egészségügyi szakmákban

	Arab (%)	Roma (%)	Zsidó (%)	Homoszexuális (%)
8. Házi orvosom lehetne...	41	47	37	48
9. Védőnőm lehetne...	43	43	36	50
10. Családunk ápolója / ápolónője lehetne...	46	46	40	50
11. Házi gyermekorvosunk lehetne...	42	46	50	53
12. Gyermekem bölcsődei gondozója / gondozónője lehetne...	49	46	40	57
13. Meghallgatnám és elfogadnám a tanácsait az egészségi állapotommal kapcsolatban...	44	47	45	54
14. Nem kérném segítségét az egészségügyi ellátásban...	15	20	10	17
15. Kitiltanám a segítő szakmákból...	10	11	7	8

A segítőszakmák esetében már lényegesen toleránsabb a társadalom. Ebben az esetben is az arab és a roma lakossággal szembeni előítélet közel azonos, a legnagyobb előítélet a homoszexuálisokkal szemben mutatkozik. A válaszadók 41%-a nem sze-



retné, ha arab, 47% pedig nem szeretné, ha roma háziorvosa lenne. A gyermekorvos esetében hasonló értékeket kaptunk. Mindkét egészségügyi szakdolgozó szabadon választható. A nem választható védőnővel szemben alacsonyabb a társadalom előítélete (43%). A válaszadók 46%-a ellenezné azt, ha a család ápolónője arab vagy roma származású szakdolgozó lenne. A kérdésben szignifikáns különbség van a nemek között ( $p = 0,0005$ ), a nők elfogadóbbak a férfiaknál. Ez az adat azért lényeges, mert ez a tevékenység sem a választható kategóriába tartozik. Hasonló arányban vannak azok a válaszadók, akik nem fogadnának el tanácsot arab és roma szakdolgozótól, viszont ha bajban lennének, segítséget kérnének tőlük az egészségügyi ellátásban. A válaszadók 10%-a tiltaná ki a segítő szakmákból az arab és a roma közösséget. A válaszadók a többi társadalmi csoporthoz viszonyítva a homoszexuálisokkal szemben a legelőítéletesebbek.

A kérdőív utolsó harmadában tovább vizsgáltuk a társadalmi távolságokat. Más megfogalmazásban már egyértelműen érzékelhető a társadalmi előítéletesség növekedése a roma népcsoporttal szemben. A blokkban a változókat értékelni kellett, így az alacsonyabb átlagot mutató értékek a toleránsabb attitűdöt, míg a magasabb átlagok az előítéletességet mutatják (5. táblázat). Meg kell jegyezni, hogy ebben a blokkban a közömbös válaszadók száma magas volt, 29–52% között mozgott. A kérdőív a lakosságnak a roma társadalomra irányuló előítéletének vizsgálatára irányuló része megbízhatóan méri az előítéletességet ( $\alpha = 0,91$ ). A két blokk közötti különbség egyértelműen abból adódik, hogy míg az előző blokkban határozott állítások jelentek meg, a következő blokkban már egy árnyaltabb megfogalmazásban lehetett a válaszadónak véleményt nyilvánítani.

A roma munkatársra történő kérdések elemzése erős korrelációt mutatott ( $r = 0,68$ ) egymással, tehát a válaszok megbízhatóak. Ennél a kérdésnél kevésbé elfogadók a válaszadók, hiszen 35%-uk támogatná a roma munkatársat. (Az előző blokkban a lakosság 69%-a dolgozna roma munkatárssal.) Ennél a megfogalmazásnál is szignifikáns különbség mutatkozik a lakóhely esetében ( $p = 0,01$ ), a falvakban, kisvárosokban nagyobb az előítéletesség mértéke, mint a nagyvárosokban.

**5. táblázat:** Társadalmi távolság mérése a segítő szakmák viszonylatában (%)  
(Értékskálák: 1 = támogatná; 2 = közömbös; 3 = ellenezné; 4 = nem tudja)

	Átlag
„Hogyan vélekedne arról, hogy a munkahelyén együtt dolgozna romával?”	1,85
„Hogyan vélekedne arról, hogy a szomszédja roma lenne?”	2,28
„Hogyan vélekedne arról, hogy a közeli rokona házasságot kötne romával?”	2,23
„Hogyan vélekedne arról, hogy a háziorvosa roma lenne?”	1,91
„Hogyan vélekedne arról, hogy az egészségügyi intézményben az ápolói feladatokat roma látná el?”	1,85
„Hogyan vélekedne arról, hogy a védőnője roma lenne?”	1,94
„Hogyan vélekedne arról, hogy a kórházi ellátásban döntően romákkal találkozna?”	2,23
„Hogyan vélekedne arról, hogy a segítő szakmákban a romák szakmai tudása ugyanolyan elismerést kapna, mint másoké?”	1,59

Amennyiben közelítjük a társadalmi távolságot, megfigyelhető az előítélet növekedése. A lakosság 19%-a fogadná el a romákat szomszédjának. Itt szintén szignifikáns különbség mutatkozik a lakóhely esetében ( $p = 0,008$ ), ahol a kisvárosok és a falvak lakói előítéletesebbek. Az életkor esetében ugyan nem tapasztalható szignifikáns különbség ( $p = 0,06$ ), viszont a 37–43 éves korosztály és az 55 év felettiak előítéletesebbek a többi korosztályhoz képest.

Közeli rokoni kapcsolat esetében is magasabb az előítéletesség (25% támogatná a rokona roma házasságát). Ennél a kérdésnél is szignifikáns különbség tapasztalható a lakóhely ( $p = 0,003$ ) és az életkor (0,022) esetében. A 37–43 és az 55 év feletti kistépülésen élők előítéletesebbek.

A háziorvossal szemben kevésbé előítéletes a társadalom (32% elfogadna roma háziorvost), de az egészségügyi szolgáltatást végző személy a választhatóak közé tartozik. A kórházi ápolókkal szemben (nem választható személy) már lényegesen előítéletesebbek a vizsgálatban részt vevők (21% támogatná a jelenlétüket). Ennél a kérdésnél nincs szignifikáns ( $p = 0,093$ ) különbség a települések között.

A segítő szakmákban történő megjelenésükkel a legelfogadóbbak, mert a válaszadók 58%-a támogatná őket.

## ÖSSZEFOGLALÁS

A felmérésből kiderül, hogy a cigányokkal szembeni előítélet erős az vizsgálatba bevontak esetében, más etnikai csoportokhoz viszonyítva is magas az elutasítottság aránya.

A válaszadó férfiak előítéletesebbek a nőknél. Az ötfokozatú előítélet skálán az első kérdésre még szignifikáns eltérés nem volt a nemek között, viszont a Bogardus-féle társadalmi távolság skála megmutatja, hogy a romákkal való rokoni kapcsolat elutasítása a férfiaknál magasabb, mint a nőknél. (A kutatásban részt vevő férfiak szinte minden item esetében elutasítóbb válaszokat adtak, mint a nők.) A nők esetében könnyebben elfogadható az, hogy ha a család ápolója roma származású, mint a férfiaknál.

A kistélepüléseken élők előítéletesebbek, mint a nagyvárosi lakosság. Közel azonos volt a kistélepüléseken élők és a nagyvárosi válaszadók aránya. Az ötfokozatú előítélet skálán a kistélepüléseken élők úgy gondolták, hogy a cigányok nem érettek arra, hogy önálló döntést hozzanak a saját dolgaikban. A kisvárosban és a falvakban élők úgy gondolják, hogy a cigány lakosság számának növekedése veszélyezteti a társadalom biztonságát. A falvakban, kisvárosokban nagyobb arányban utasítják el a romákkal való munkatársi viszonyt, mint a nagyvárosokban, ugyanez a különbség tapasztalható, ha szomszédsági viszonyról beszélünk. A rokoni kapcsolatnál is a kistélepüléseken az előítéletesebbek.

A segítő szakmákban dolgozókkal szemben jelentős tolerancia mutatkozik meg, ennek ellenére magas elutasítottságot mutatnak a mért adatok a roma származású egészségügyi szakdolgozókkal kapcsolatban. A roma háziorvost utasítják el a legtöbben. Közel azonos elutasítottságot mutat a családi ápoló, gyermekháziorvos, bölcsődei gondozó. Csak a homoszexuálist utasítják el jobban, mint egy arab vagy roma szakdolgozót. Ha bajban lennének, elfogadnák a segítséget a romáktól az egészségügyben. A további vizsgálatokban a közömbös választ jelölték a legtöbben, a kórházi ápolók jelenlétét támogatták a legkevesebben. A segítő szakmában való megjelenést támogatták a legtöbben.

## JAVASLATOK

Amióta megjelentek az első médiumok tudjuk, hogy befolyásoló erejük van. A marketingeszközöket szükséges alkalmazni, hogy a romákról mutatott kép változzon, és ezáltal a romák is változzanak pozitív irányba. Az egyik legjobban befolyásoló hatása

még mindig a televízióknak van. A tévének olyan roma származású embereket kellene megmutatnia, akik példaképek lehetnek a fiatal roma és nem roma lakosság számára. Ez megtörténik a zeneművészet területén, sok tehetséges és világhírű, ma is élő roma zenészt láthatunk és hallhatunk a tévében. Más területen azonban nem igazán látunk romákat. A filmekben is lehetne pozitív karakter a cigány. Erre alkalmas lehet egy nem roma származású színész is, de egy roma származású sokkal hitelesebb lenne. A reklámfilmekben sem találunk romát, az is javítana az előítéletesség mértékén, ha lenne ilyen, főleg egy olyan termék esetében, ami presztízis értékű.

Azokon a területeken, ahol a teljesítmény számít, egyáltalán nem fontos a származás, ilyen a sport, a művészet és a mérnöki szakma is. A sportolók esetében egy jó teljesítmény mindenképp példa értékű, ha a médiában megjelenik, hogy roma származású érte ezt el. A Nemzeti Bajnokság első osztályában egyetlen egy roma labdarúgó szerepel, Molnár Gábor, aki a teljesítményével hívta fel magára a figyelmet. Balog Norbert, a US Città di Palermo labdarúgója a cigánysoron nőtt fel és az olasz első osztályban játszik. Azért emeltük ki a labdarúgást, mert az a világ egyik legnépszerűbb játéka. Több szerepet kaphatnának a médiumokban.

Ahhoz, hogy elfogadóbb legyen a magyar társadalom, szabályokra is szükség van. Lényeges, hogy az érvényben lévő törvényeket és rendeleteket egységesen mindenki-re vonatkoztassák, viszont a közösségi intézményekben, közösségi tereken (klubok, művelődési házak, színházak, mozik, diszkó stb.) a diszkriminálásért és a rasszista megnyilvánulásért szankciók szükségesek.

## **CAN THEY HELP? PREJUDICES AND STEREOTYPES AGAINST ROMA WORKERS IN HEALTH CARE**

### **Summary**

Our society has an intensive interest in how many prejudices people have against ethnic groups and in how these prejudices influence people behavior. A research of TÁRKI (2002) proves the presence of prejudices against roma people – the prejudices that we can also experience in our everyday life. In the helping professions – healthcare, social professions – we meet roma care

workers more and more often, against whom these prejudices also appear; these have a very negative influence on the co-operation between people at a social level. So the question is how to people accept the assistance of roma workers and how do they trust them and their skills.

Our research goal was to reveal the prejudices and stereotypes against the roma workers who are working in helping professions and to examine how much people can accept their assistance. Our research was an online questionnaire spread among the adult population (people who are older than 18 years). The questionnaire includes the prejudices, stereotypes and the social distance scale of Bogardus. In our research we performed correlation studies and general descriptive statistics as well.

As the result of our research we could measure how much people are prejudiced against the roma care workers in the helping professions and in which social and age groups are prejudices the most frequent.

## IRODALOM

- ALLPORT, Gordon W. (1954): *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley Pub. Co., Reading (MA).
- ANDORKA Rudolf – KOLOSI Tamás – VUKOVICH György (1996, szerk.): *Társadalmi riport*. TÁRKI, Századvég, Budapest. 381–413.
- BÁTHORY János (2010): Cigány identitás-formák változóban. *Húsz éve szabadon Közép-Európában*. c. konferencia.
- BAUER, Alain (2002): *A háború csak most kezdődik*. Lattes, Párizs.
- BODENHAUSEN, Galen V. – MACRAE, C. Neil – SHERMAN, Jeff W. (1999): On the dialectics of discrimination: Dual processes in social stereotyping. In: S. Chaiken – Y. Trope (szerk.): *Dual-process theories in social psychology*. Guilford, New York. 271–290.
- ENYEDI Zsolt – FÁBIÁN Zoltán – SIK Endre (2004): Nőttek-e az előítéletek Magyarországon? In: *Társadalmi riport*. TÁRKI, Budapest. <http://old.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a809.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 6.)
- ERIKSON, Erik H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ERŐS Ferenc (1996): *Azonosság és különbözőség*. Scientia Humana, Budapest.
- ERŐS Ferenc (2007): Irányok és tendenciák az előítéletek kutatásában. *Educatio* 16/1. 3–9.
- FÁBIÁN Zoltán – SIK Endre (1996): Előítéletesség és tekintélyelvűség. In: *Társadalmi riport*. TÁRKI, Budapest. <http://old.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a895.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. február 3.)

- FÁBIÁNNÉ Andrónyi Katalin (2015): *Romológia*. L'Harmattan Kiadó, Párizs.
- GAERTNER, Samuel L. – DOVIDIO, John F. (1986): *Aversive racism*. Elsevier Inc., New York. <http://www.psych.purdue.edu/~willia55/392F%2706/Dovidio&Gaertner.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. február 10.)
- HAMILTON, David L. (1981): Illusory correlation as a basis for stereotyping. In: D. L. Hamilton (szerk.): *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. Erlbaum, New York.
- KEMÉNY István – JANKY Béla (2003): A cigány nemzetiségi adatokról. *Kisebbségkutatás* 12/2. 309–315. <http://epa.oszk.hu/00400/00462/00018/pdf/05.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- KOLOS Tamás – TÓTH István György – VUKOVICH György (2002): Egy tévedés története. In: *Társadalmi riport*. TÁRKI, Budapest. 375–399. <http://old.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a838.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. január 20.)
- MAZZARA, Bruno (1997): *Stereotipi e pregiudizi*. Il Mulino, Bologna.
- McKOWN, Clark – WEINSTEIN, Rhona (2003): *The Development and Consequences of Stereotype Consciousness in Middle Childhood*. Society for Research in Child Development, Michigan.
- MURÁNYI István (2006): *Identitás és előítélet*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- NEMÉNYI Mária (2007): Serdülő roma gyerekek identitás-stratégiái. *Educatio* 16/1. 84–98.
- PÁLOS Rita (2010): „Cigány” identitások nehézségei. *Esély* 2. 41–63.
- PETTIGREW, F. Thomas (1979): The Ultimate Attribution Error: Extending Allport's Cognitive Analysis of Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin* 5/4. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/014616727900500407>
- PHILOGENE, Gina (1994): "African American" as a new Social Representation. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 24/2. 89–109.
- SEARS, Davis O. – McConahay, John B. (1973): *The politics of violence: The new urban blacks and the Watts riot*. Houghton-Mifflin, Boston.
- SIK Endre (2014): *Továbbra is magas az idegenellenesek aránya*. TÁRKI. [http://old.tarki.hu/hu/news/2014/kitekint/20140716\\_idegen.html](http://old.tarki.hu/hu/news/2014/kitekint/20140716_idegen.html) (Utolsó megtekintés: 2018. január 15.)
- SIMON, Bernd – PETTIGREW, F. Thomas (1990): Social identity and perceived group homogeneity: Evidence for the ingroup homogeneity effect. *European Journal of Social Psychology* 20/4. 269–286.
- STEELE, Claude M. – ARONSON, Joshua (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology* 69/5. 797–811.
- TAJFEL, Henri (1978): Social categorization, social identity and social comparisons. In: H. Tajfel (szerk.): *Differentiation between social groups*. Academic Press, London. 61–76.

TAJFEL, Henri – TURNER, John C. (1986): The social identity theory of intergroup behaviour. In: S. WORCHEL – W. G. AUSTIN: *Psychology of Intergroup Relations*. Nelson, Chicago.

ZSIGÓ József (1990): Öröklődések és előítéletek: közös bilincseink. ELTE-BTK, Szociológiai Tanszék, Budapest.

\*

A tanulmányban ismertetett kutatómunka az EFOP-3.6.1-16-2016-00011 jelű „Fiatalodó és Megújuló Egyetem – Innovatív Tudásváros – a Miskolci Egyetem intelligens szakosodást szolgáló intézményi fejlesztése” projekt részeként – a Széchenyi 2020 keretében – az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

V. GÖNCZI IBOLYA

## HATÁROK MENTÉN

**Szociálpedagógiai szemlélet a pedagógusképzés tükrében**

A számítógép számára a szociálpedagógia kifejezés szigorúan pirossal aláhúzzatik..., ilyenformán tehát szinte kínálja a szó, hogy a befogadó értelmezze, átgondolja, mit is fejez ki ez a fogalom? Hogyan kapcsolódik egymáshoz *a szociális szféra és a pedagógia?*

Sok értékes, régről is datált szakirodalmi forrás alapján kimutathatók a találkozási pontok a két fogalom tartalmi elemeit tekintve, ugyanakkor határsáv is húzható a szociális szféra és a pedagógia területe közé (SÁRKÁNY 2011; KOZMA–TOMASZ 2000). Ami igazán izgalmas, hogy e két szakterület elméleti és gyakorlati képviselőinek *képzésében*, majd *a tudásában* melyek az *azonos*, illetve markánsan *eltérő jelentésbeli komponensek*, amelyek alapján a szakmai identitás jól elválasztható, miközben a kapcsolódási pontok is érvényesülhetnek, sőt, fontos az érvényesülésük.

A szociálpedagógusok és a pedagógusok a *segítő szakmák* körébe is tartoznak, így adódik az egyik alapvető azonosság, hogy mindkét terület képviselőitől elvárt a magas szintű és összetett, *több ponton hasonló tartalmú szaktudás, hiteles önismeret, ép személyiség, testi-lelki-mentális egészség*. E két területen minden olyan jelenség, körülmény, változás, amely a segítő személyiség (esetünkben a szociálpedagógus, illetve a pedagógus személyiség) mentális egészségének hanyatlását, önkontrolljának gyengülését eredményezi, negatív hatással van vagy lehet a kliens (gyermek, tanuló) közérzetére, mentális egészségére is. A fentiekből következően bizonyos szempontból *kockázatokat is rejt(het) e két pálya*.



A fogalmi összetevők mentén a szociálpedagógiai és a pedagógiai tevékenység kapcsán egy újabb metszéspont világlik fel, nevezetesen a *gyermekvédelem*. A gyermek- és ifjúságvédelem szakterületnek a pedagógiai beágyazottsága az elhanyagolt, elárvelt, a megélhetési nehézségekkel küszködő gyerekekkel és az ő családjukkal kapcsolatos tevékenységekben (fejlesztés, törődés, gondozás), valamint e témákkal kapcsolatos képzések során realizálódik. Ennélfogva így már *indokolt a gyermekvédelmi és a pedagógiai tevékenység árnyalt, differenciált értelmezése is, azaz a gyermekvédelemben is megjelenik a pedagógiának az a tevékenységi területe, amely szociálpedagógiai munkaszférának is tekinthető.*

A főbb időintervallumok mentén visszatekintve jól nyomon követhetők a szociálpedagógiai tevékenység XVII. században megjelenő szervezeti formái, a különböző *szervezetesrendek vállalásai*, a hit fenntartása és terjesztése érdekében a tanítás melletti karitatív tevékenység dominanciái. Az európai árva- és dologházakban már a XVI. században is megvalósult az *oktatás és a munkára nevelés pedagógiai programja*, ami egészen a XX. századig (talán napjainkig is) érvényesül a pedagógiai gondolkodásban és gyakorlatban egyaránt. Ebben az üzenetben nemcsak pedagógiai, hanem szociálpedagógiai törekvések is kitapinthatók, hiszen a tevékenység, a megvalósulási helyszín feszegeti a klasszikus értelemben definiálható szervezeti keret, az iskolai szintér határait.

Történelmi előzményként felidézhető több, filozófiai, pedagógiai szempontból értékteremtő neves gondolkodó, akiknek munkásságára nemcsak az adott kor tudományos eredményei, szellemi irányzatai hatottak, hanem az aktuális társadalmi folyamatokban zajló események is. Ebben a kontextusban lehet utalni pl. a harmincéves háborúra (1618–1648), amelynek borzalmas következményei hihetetlen mértékű anyagi, szellemi és erkölcsi romlást idéztek elő. Az elszegényedés, a nyomor, a vallásos hit megrendülése, a mélységes erkölcsi romlás jelenségeivel szemben kialakult, egyben „megtisztulást” kereső és ígérő mozgalmak egyikeként jelentkezett a pietizmus és annak pedagógiai tartalma. A korszak és az irányzat kiemelkedő gondolkodója és pedagógusa volt *August Hermann Francke (1663–1727)*. Munkásságának üzenete szerint szoros összefüggés mutatható ki a teológus és a pedagógus hivatása között. Felismerte a személyiségfejlesztés komplexitását, vallotta és megvalósította, hogy az ismeretek közvetítése mellett a megalapozott hitélet magában hordozza a nevelés lehetőségét, ilyenformán az erkölcsösségre nevelés egyben a szükséges és fontos készségek fejlesztését is szolgálja. Úgy vélte, hogy

e célok (erkölcsös élet, becsületes munka) megvalósulása mentén a potenciális elszegényedés is megelőzhető, majd megszüntethető. Az 1690-es évek közepétől árva, elhagyott gyermekek számára bentlakásos intézményeket alapított és működtetett, így segítve a hátrányos helyzetűek tanítását, ellátását. Törekvései között szerepelt, hogy a klasszikus pedagógiai munkát (reáliák és gyakorlati tárgyak, szakmák megtanulása, munkavégzés, erkölcsi nevelés, közösségi élet) kiegészítse az egészségügyi ellátás, mai szóval élve az egészségnevelés is. Intézményeiben a nevelői munkának szerves részét képezte még a gyermekek folyamatos orvosi felügyelete, a gyermekek testi, lelki és szellemi fejlődésének vizsgálata is. Orvos segítette a helyes napirend, életvitel kialakítását (étkezés, testgyakorlás, öltözködés, a szabadban eltöltött, valamint az alvási idő). Az árvaház(ak) mellett kórház működését is kezdeményezte, amelyben az orvostanhallgató diákok is gyakorolhattak, a rászoruló árva gyermekek pedig ambuláns ellátást kaphattak. A pedagógiai tevékenysége azonban nem korlátozódott csak az elárvult és szegénységben élő gyerekekre, foglalkozott még nemesi és polgári származású fiúk, leányok nevelésével is. Nézeteiből és munkásságából kiderül, hogy fontos szerepet tulajdonított a pedagógiai tevékenységekben a nők részvételének. Hazájában a nevéhez fűződik az első tanító- és tanárképző létrehozása, ahol a legkiválóbb képességűek tanulhattak. Gyakorlattá vált, hogy a tanári mesterséget tanuló diákok oktatták az árvaház növendékeit. A pedagógiai, szociális, gyermekvédelmi elemek integritása megvalósul A. H. Francke mellett több kiemelkedő, iskolateremtő személyiség elméleti és gyakorlati tevékenységében is. *Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)* szegények-átnevelő intézetében is a gyermekeknek és ifjaknak nyújtott segítséget. Pestalozzi elsősorban a szegény, elhagyott gyermekek nevelésére vállalkozott, az elméleti és a napi teendőik során azokat a feltételeket és lehetőségeket dolgozta ki, teremtette meg, amelyek mentén a gyerekek képesek lesznek majd saját életük, boldogulásuk alakítására. Így kapott fontos szerepet a rendszeres munkavégzéshez szükséges tevékenységek elsajátítása (földművelés, kézművesség-kéz) mellett az elemi ismeretek bővítése (értelem-fej), az érzelmek (szív) gazdagítása, valamint a lelkerő fokozatos erősítése. *Philip Emanuel Fellenberg (1771–1844)* svájci pedagógus tevékenységében is megjelent – kimutathatóan Pestalozzi példáját követve – szegényintézet alapítása az elhagyott gyerekek számára, amelyben szintén helyet kapott az oktatás mellett a munkavégzés is (kézimunka, földművelés). *Frédéric Oberlin (1740–1826)* francia protestáns lelkész iskolarendszerének alsó foka a 3–7 éves gyermekek számára, az ún.

kötőiskola érdemel említést, ahol a kötés tanítása mellett a természeti környezet megismertetése volt a tananyag. A szervezett ismeretátadás, jellemformálás, gondoskodás ebben az esetben is azt a célt szolgálta, hogy a gyárakban dolgozó anyák távollétében, akik csak esetlegesen tudtak a gyermekeik fejlődésében-nevelésében jelen lenni, vagy az elhanyagoló, deviáns életvitelű szülők helyett biztosítsa a gyerekek fejlődését (FINÁCZY 1927; MÉSZÁROS–NÉMETH–PUKÁNSZKY 2002; NÉMETH–PUKÁNSZKY 2004). Ezekben az intézetekben a szegények tanítója egy személyben volt oktató, nevelő, mezőgazdász, intéző, tehát ő felelt a gyerekek iskolai és iskolán kívüli szocializációjáért. Az intézményesült keretek közötti nevelési folyamatban a nevelői személyiségek példaként szolgáltak a szegény vagy adott esetben a züllött fiatalok számára. A nevelők kiválogatásánál elsődleges szempont volt a hivatásérzet megalapozása, és mellette megjelent a vizsgált korszakban kidolgozott és elfogadott pedagógiai tudáselemek, kritériumok érvényre juttatása. Közbevetőlegesen érdemel említést, hogy a kor szellemiségéből következően a szegények nevelője egyértelműen a férfiak foglalkozása volt és maradt hosszú időn keresztül. Az intézményekben bizonyos értelemben differenciálódtak a feladatok, a megbízások is, különbség volt a nevelő segéderő, a munkára nevelő segéderő, az intézeti testvérek, tanárok között, és ily módon a munkaterületek is elhatárolódtak. Ilyenformán önálló arculatot öltöttek a különböző feladatok, mint a szegénygondozás, a gyermekgondozás, vagy a fogolygondozás. Jellemző volt az is, hogy a kiváló teljesítményt elért növendékeket a pedagógiai pályára kívánták továbbképezni.

Az erős keresztényi szemlélet mellett felerősödött, tükröződött a szociális rend iránti igény is. Ezek megvalósulása a mindennapok gyakorlatában, a különböző tevékenységekben érvényesülhetett, és amelynek alapja, egyik meghatározó színtere a család volt, illetve lett volna. Érzékelhető volt a pedagógiai irány erősödése is, a nevelői hatás fontossága. Ugyanakkor az iskolai tevékenységekre koncentráló pedagógia kezdett az iskolán kívüli területekre is figyelni. Nyomon követhető volt a pedagógiai elvek jelentőségének megjelenése a neveléstudomány mellett más szakterületeken is. Az egyik fontos színtér *az igazságszolgáltatás, a joggyakorlat*. Ugyanis több évszázadon keresztül nem tettek különbséget az ifjú- és felnőttkori bűnözés között azok megítélésében, szankcionálásában. A XIX. században következett be szemléletbeli változás amerikai minta hatására az európai gyakorlatban, így a büntetőeljárás megtorló jellegét a gyermekeknél és a fiataloknál egyaránt a nevelés szándékának erősítése váltotta fel.

Elterjedt a kifejezetten fiatakorúakra fókuszáló kriminál- és büntetésvégrehajtási pedagógia. Miközben Pestalozzi már az 1780-as években kifejtette, hogy az elítéltek részére különlegesen kiképzett tanítókat kell biztosítani. *Johann Hinrich Wichern (1808–1881)* is törekedett arra, hogy meg kell szervezni a büntetés-végrehajtási felügyelők képzését. A joggyakorlatban teret nyert az a törekvés, hogy a büntetés-végrehajtási felügyelők és őrök helyett vagy mellett rabnevelő pedagógusokat is alkalmazzanak. Javaslat fogalmazódott meg abból a szempontból is, hogy az ifjúsági bíróságok és bírák elnevezés helyett nevelő bíróságok, nevelő bírák kifejezés legyen használatos. Egy másik fontos szakterület a gyermekek, ifjak fejlesztése, nevelődése szempontjából az *orvoslás, az egészségügy*. A XX. század elején az orvostudomány képviselői közül többen rámutattak a társadalom szerkezete és a lakosságban egyenlőtlenül megoszló morbiditás (betegség) és mortalitás (halandóság) közötti összefüggésre. A gyógyászatban fokozatosan a megelőzés, a prevenció kapott prioritást, a higiénia elve pedig egyre inkább pedagógiai téma lett. A *szociálpolitika* erősödése, térnyerése szempontjából is teret nyert a pedagógiai szemlélet. A XIX. század végén már érzékelhető volt az állami figyelemnek a szociális feladatokra történő fókuszálása. Így a gyermekmunka kapcsán (függetlenül a földrajzi térségtől) központi kérdéssé lett pl. a gyárakban dolgozó gyerekek helyzetének javítása. Európában bevezetésre került a minden gyermek számára kötelező oktatási idő, tehát az ipari termelésből kivonhatók a gyerekek a tankötelezettség időtartamára.

Mindezek a kezdeményezések jelentősen segítették a szociálpedagógia önazonosságának formálását, stabilitását. Erősödött az a szemlélet, hogy a család és az iskola mellett szükségszerűen szerepet kell kapnia a társadalomnak is bizonyos pedagógiai-nevelési feladatok ellátásában. A XX. század elejére a pedagógiai gondolkodásban fokozatosan teret nyert, hogy a különleges problémával küzdő gyerekek, fiatalok és fiatal felnőttek (a hátrányos helyzetű, veszélyeztetett gyermekek és fiatalok, valamint az életvitelbeli, gondozásbeli segítséget igénylő felnőttek) hatékony segítése, támogatása a család és az iskola között kialakítható „átfedő területen” lehetséges eredményesebben. Ily módon bontakozott ki fokozatosan a neveléstudományba ágyazottan, a hagyományos pedagógus tevékenység mellett ez az új, nem a tradicionális oktató-pedagógus modell, a szociálpedagógus. Jelenünket tekintve a szociálpedagógus feladatait értelmezve nem a megszokott értelemben tanár, hanem olyan szakember, aki az ifjúságvédelmi törvé-

nyek alapján is szerveződő, működő intézményekben sokrétű feladatellátásban vesz részt, és mint segítő, gondozó, szociális ügyintéző tevékenykedik. A segítségre szorulóknak (klien-  
sek) különböző és nagyon összetett kapcsolati, tanulási, szociális problémáit komplex rendszerben tudja kezelni, korrekten együttműködve az adott helyzetben valamennyi érintett személlyel, a környezet erőforrásait is mozgósítva nyújt segítséget, támogatást a gyermek, a fiatal és környezete egyensúlyának helyreállításában.

Mindezek kapcsán merül fel és vizsgálható a pedagóguspálya fejlődésével összefüggésben számos aktuális kérdés, mint pl. az, hogy milyen kihívásoknak kell megfelelniük a ma pedagógusainak pályakezdőként vagy akárhány éve gyakorló, rutinos szakemberként; milyen szakmai biztonsággal tud eredményesen, kellő időben reagálni a megváltozott, olykor kiszámíthatatlan helyzetekre; a pedagógusképzés felkészít-e a tanári pályára, hogyan alapozza a jelöltek, erősíti a már tapasztaltabbak hivatástudatát?

A kötelező közoktatás egyik sarkalatos problematikája a család és az óvoda / iskola, mint két társadalmi, kulturális intézmény közötti kapcsolati disszonancia. Neveléstörténeti tényként tudott, hogy a közoktatás intézményei klasszikus családi funkciókat vettek át (nevelnek és oktatnak). A két rendszer dinamikája, működési mechanizmusa azonban alapvetően eltér egymástól, hiszen a család természetes csoportként definiálódik szemben az intézmény (óvoda, iskola) mesterséges képződményével. Ilyen módon aztán egyre inkább elsikkad, háttérbe szorul a két rendszer funkcióazonossága. Talán ezzel is magyarázható a köztük olykor-olykor kialakuló, jól kitapintható kapcsolati zavar, problematika. A kihívás abban rejlik, van-e mód, akarás, tudás a gyermekek fejlődése szempontjából e két szegmens közötti egészséges, pozitív dialógus, kapcsolati háló megújítására, fenntartására? Elvileg, gondolati síkon bizonyára. A mindennapok valóságában azonban a család és a közoktatás a szükséges és elégséges interakciók során inkább rivalizál egymással, és kevésbé kooperál (SZABÓ 2008).

Felvetődik a kérdés, vajon mi generálhatja ezt, a mindkét fél számára többnyire csak veszteségek sorozatával, de mindenképpen csekély sikerélménnyel megélhető, egyre nehezebben elviselhető, mondhatni áldatlan helyzetet? A háttérben az elmúlt évtizedek alatt jól nyomon követhető változások, társadalmi anomáliák, a különböző színtereken észlelhető disszonáns működési mechanizmusok (felerősödő devianciák, megélhetési gondok, hanyatló egészségi állapot, értékek zűrzavara) húzódnak meg.

A realitások mentén jelenünk válságok egymásutánisága, jövőnk csak találgatások víziója, valami újnak, újabbnak a kezdete, magától értetődően „a régi” lerombolásának mentén. Ez a folyamat ígérheti a frissülést, az eddig még nem volt minőségeket, modelleket, diskurzusokat, konstrukciókat. A jövő összetettsége sem kétséges. A jövő – többé vagy kevésbé – az ember sokszínűségének (akarati, szellemi, lelki, fizikai, mentális, spirituális aspektusának) függvényében alakul, ölt formát majd. A tudás, az ismeret felfokozott mennyiségi és minőségi változása igényli, követeli és meg is teremti a jelenlegihez képest markánsan új oktatási és képzési struktúrákat, intézményeket, óvodákat, iskolákat, és a „másfajta” pedagógusi attitűdöket.

A társas viszonyainkat illetően az elmúlt fél évszázad során szembetűnő változások mentek végbe hazánkban a társadalmi és a magánszféra területén egyaránt. Ezek a közösségi és egyéni megítélés szempontjából is többnyire traumatizáló átalakulások az utóbbi évtizedekben tovább gyorsultak és sokasodtak. Az ember alapvető szükséglete, hogy önmagáért fogadják el, és értékeljék, szemben azzal, hogy alapvetően anyagi helyzete alapján alakítsanak ki róla véleményt. Az egyén és a társas környezet harmóniájának, egyensúlyának hiányában azonban ez nehezen realizálható. A társadalmunkban nyomon követhető változások egy másik markáns sajátossága a családok életében, életvitelében, a *szülői szerepnek* való megfelelésben vagy nem megfelelésben kereshető és található meg. Azt végiggondolni, hogy mennyire felkészültek a szülők a szerepükre, az anyaság-apaság feladataira, több megközelítésből is rendkívül aktuális. Kimutatható összefüggések vannak a társadalmi leszakadás, elszigetelődés, a majdani iskolai kudarcok mértéke és a családok felkészültségi szintje, ismerethiánya a gyermekvárás, valamint az azt követő időszak, a családi szocializáció milyensége között (HAVASI 2009). Bármennyire is „vérünkben van”, belénk kódolt, mintázott a követő generáció segítése, a szülői képességek, készségek egyáltalán nem tekinthetők egyszerűen ösztönös viselkedésnek. Meg kell tanulni „a szülőséget”, a gyermeki fejlődés mozzanatait, törvényszerűségeit, az egymásra épülő szükségletek elemeit és az azokra adandó megfelelő válaszokat, az eredményt garantáló nevelési módszereket. A kérdés az, hogy a szülő mikor, kitől, hogyan, milyen kapcsolati rendszerekben tanulhatja a gyermek fejlődését, fejlesztését elősegítő megbízható metodikát a saját szocializációs mintázatán túl? Igaz ugyanakkor, hogy: „*A legértékesebb, bár legkevésbé méltányolt tapasztalatok egyike, amelyben szülőként részesülhetünk, az a lehetőség, hogy gyermekeinkkel való kapcsolatunk összefüggései között felfedezzük, újraéljük és megoldjuk*

*tulajdon gyermekkori problémáinkat.*” (BETTELHEIM 2003: 142.) És hasonlóan kardinális kérdés az is, mi a titka, mi az alapja a szülők és a professzionális szakemberek, nevezetesen a pedagógusok közötti megnyugtató és eredményes együttműködésnek?

Maga a család mint alapvető emberi közösség a szó klasszikus értelmében jelenünkre szétesőben, döbbenetes átalakulásban van. De nemcsak a szorosán vett vérségi családi kapcsolatok, hanem az azok alapját képező szeretet értelmezése változott meg, mondhatni, kiüresedni látszik, és ami még elgondolkodtató, hogy maga a szeretet megélése is az elsekélyesedés veszélyét hordozza. Úgy tűnik, az egyes kultúrák kísérletei a különböző családfajták életképességével kapcsolatban (matriarchátus, háremek, nyitott házasság, élettársak, szinglik stb.) még nem értek nyugvópontra, bár egyik sem minősíthető hiábavalónak. Kultúránkban az utóbbi évtizedekben egyre jobban visszaszorult (majdhogynem eltűnt) a kiterjedt rokonsági, szomszédsági, sokgyermekes együttélési minta. Az itt és most jelenben pedig mindezen változások mellett különösen nehezített a helyzete azoknak a családoknak, szülőknek, akik alacsony iskolai végzettségűek, nehéz szociális helyzetben élnek, gyermeküket egyedül nevelik, mentális problémával, álláskereséssel küzdenek, fogyatékkal élnek, de hozzájuk hasonlóan a magasabb státusúak sem mentesek a nehezen megoldható problémáktól.

A fentiekből következik, hogy a közoktatás intézményeinek is rendkívül nehéz ma a dolguk (volt valaha is könnyű?), egyre inkább szolgáltatásokat is nyújtanak, szemben a hagyományos manifeszt funkciókkal. A háttérben kitapintható egyik tendencia pl. a gyerekek létszámának csökkenése, aminek következtében versengés folyik a gyerekekért, a szülőért a megbízható és kiegyensúlyozott finanszírozás érdekében. De nagyon fontos hangsúlyozni azt is, hogy a közoktatás fellegvárjai nem kizárólag a problémák, hanem – elvileg mindenképpen – a megoldások forrásai is. Egyúttal a gyermeki szocializáció kiemelkedően fontos színterei – az ott eltöltött idő mennyisége és az ott szövődő társas kapcsolatok személyes jelentősége szempontjából.

Átalakulóban van a pedagógus és gyerek közötti kapcsolati rendszer is, mint ahogyan a pedagógus és szülő közötti együttműködés is. E kapcsolati rendszerek (pedagógus és tanuló, pedagógus és szülő) háttérében is a társadalmunkban bekövetkezett és folyamatosan kitapintható, oly sokat és sokszor emlegetett morális válság, valamint a megélhetést is egyre jobban nehezítő változások állnak. (Eltelünk ez utóbbi kijelentés alapos elemzésétől – mert az már egy újabb dolgot feltételezhet –, csak utalásképpen

gondoljunk a jövedelmi viszonyok alakulására, a „beharangozott” nagyarányú reálkezeset-növekedésre, amelynél nagyon lényeges szempont a kiindulási alaphelyzet, a változó törlesztési feltételekre, az infláció alakulására mint a megélhetést nehezítő tényezőkre.) Sajnos vagy sem, ám tény, hogy a pedagógus már nem megkérdőjelezhetetlen tekintély a mai gyerekek számára. Több oka van ennek. Napjainkban a családi nevelésben kevésbé dominánsak a tisztán tekintélyvel nyugvó technikák és eljárási módok. Ez következik egyrészt a pszichológiai kulturáltság növekedéséből, másrészt a szülők mértéktelen elfoglaltságából, megváltozott életviteléből, valamint a sokszor elképzelhetetlenül alulszocializált populációk értékrendjéből. A huszonöt-harmincöt éve katedrán álló pedagógusok olykor bizony nehéz helyzetekben találják magukat, hiszen saját iskoláztatásuk során főként tekintélyelvű megoldásokat tapasztalhattak, és ez ideig a pedagógusképzés sem tudta a pedagógiai módszertan teljes és legújabb eszköztárát megismertetni velük. De nincsenek irigylésre méltó helyzetben az öt-tíz éve pályán lévők sem. A pályakezdők szempontjából kitörési pontnak tekinthetők a megújuló tanárképzési koncepciók, különösképpen a tantárgy-pedagógiák és a továbbképzések innovációi gyakorlatban történő megjelenítése (BAUMSTARK–GOMBOCZ– HUNYADY 2011).

Az iskolai tananyag tartalma is ellentmondásokat hordoz, mivel nem vagy csak szerényen tud lépést tartani a világtörténelemszerű híradásokból ránk zúduló információs áradattal. Közben a gyerekek egyre nagyobb hányada megbízható internethasználata révén gyakorta sokkal, bár tegyük hozzá, eklektikusan tájékozottabb tanáraiknál. Ilyenformán a pedagógusnak kevés az esélye, hogy érdemben reflektáljon a virtualitásban megjelenő információkra, megvizsgálja, mérlegelje azok igazságtartalmát. Így a tanár és a diák között növekszik, növekedhet az információs-kulturális szakadék, a valódi élet esetenként az iskola falain kívül rekedhet. Sok esetben a pedagógus nem követendő minta diákjainak, nem az a személy, akihez bizalommal lehet fordulni. A tanulók életkori sajátosságaiból, gondolkodásmódjából pedig az következik, hogy amennyiben a tanára kudarcot vall bármiféle információ értékelésével, értelmezésével kapcsolatban, akkor morális, életismereti tudása is megkérdőjelezhető a szemükben. Mindez a pedagógus-tanuló kapcsolatokra gyakorol jelentős, sok esetben bizony kedvezőtlen hatást. Másfelől a gyerekek viselkedésének üzenetei bizonyos törvényszerűséget mutatnak. Rejtetten vagy nyíltan a gyerek mindig megértést, törődést, tapintatot, figyelmet szeretne magának, közben próbára teszi a felnőtteket, fessegetik a határaikat, vajon meddig mehetnek el? A



pedagógus bölcsessége pedig (ami ugye standard elem?), abban rejlik, hogy felismeri az életkori sajátosságok jeleit, a lázadást, és azt, hogy az kinek szól valójában. Ha a pedagógus reakcióiban, reflexióiban markánsan, jó időben, jó helyen megjelenik még a humor is, vagy az indokolt büntetés, akkor a gyermek bizonyára elgondolkodik. A dicséret magasztalja, és rendszerint pozitív irányú változásokat indít el. Ha azonban a szeretetmegvonással mint büntetési móddal él a pedagógus, a gyerek többnyire szomorúvá lesz ugyan, vagy csak látszólag közömbös, a tapasztalatok alapján azonban tudható, hogy nem kell többé számára ez a kapcsolat, és elfordul a felnőttől, bezárkózik. A kapcsolatokat tehát nem tanácsos még akaratlanul sem megszakítani, hanem fejleszteni, védeni kell szeretettel, okosan.

Nem vízió, hanem szakmai meggyőződés és tapasztalás is, hogy feloldhatók a szülők és pedagógusok, családok és közoktatási intézmények közötti kapcsolati görcsök. Tény, hogy egy gyermek viselkedésével kapcsolatban nem azonos mennyiségű információval rendelkezik a szülő és a pedagógus, valamint nem mindig ugyanazon információk alapján próbálják megérteni az adott gyerek viselkedését. A családi nevelés körülményeit kevés jogszabály írja le vagy korlátozza, szemben a közoktatásban zajló neveléssel. Tulajdonképpen a szülő bármilyen módszerrel, bármilyen időkeretben nevelheti csemetéjét, leszámítva a büntetőjogi kategóriába tartozó viselkedéseket. Ezzel szemben a pedagógusok nevelési, cselekvési szabadságának határait különböző törvények és a mindenkori politikai hatalom elvei határozzák meg. A szülők és pedagógusok kompetenciahatárainak bizonytalansága, egymás „szakmaiságának” olykor-olykor megsértése is ellenére dolgozik a kettejük közötti kiegyensúlyozottságra törekvésnek. A pedagógus sokat tud segíteni a szülőknek azzal, hogy feléjük folyamatos figyelméről tesz tanúbizonyságot, nyitott a megfelelő segítségadásra. Ismeri a szociális és gyermekvédelmi ellátórendszert, így hitelesen tudja irányítani szükség esetén a szülőket a megfelelő szakmai szolgáltatáshoz vagy civil szerveződések felé. A professzionális pedagógus másként tud kérdezni a gyerekről, így a sikerek-kudarok közös elemzése a szülőkkel jól szolgálja a gyermek további fejlődését, és erősítheti a szülői kompetenciákat is.

Mindezek alapján kiemelten fontos, hogy a pedagógusképzés és -továbbképzés a diszciplináris, szaktárgyi tudás közvetítése mellett érzékenyítse a jelölteket, a pályán lévőköt, biztos alapokat nyújtson ahhoz, hogy a kétszerkettő igazságának megtanításán túl hitelesen és eredményesen segítsék a fentebb felvázolt problémahelyzetek megoldását is. Ennek a garanciája olvasható ki egyfelől a tanári szak képzési céljaiból: 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet. Ennek megfelelően a jelöltek elsajátítják azokat a pedagógiai,

pszichológiai és társtudományi ismereteket, amelyek által képesek lesznek munkájuk során segíteni az előítélet- és társadalmi sztereotípiamentes szemlélet kialakulását, fejleszteni a demokratikus gondolkodást, a toleranciát és a szociális készségeket, érvényesíteni az igazságosság, az egyenlőség és a méltányosság alapelveit. Megértik és felismerik a hátrányos társadalmi helyzetből, a szegénységből, az előítéletekkel övezett kisebbségi létből fakadó nehézségeket és az iskolai kudarc közötti általános összefüggéseket, a hátrányok csökkentését célzó, tudományosan megalapozott pedagógiai eljárásokat, a speciális nevelési szükségletek okait, fokozatait. Hatékonyan tudnak közreműködni a hátrányos, a veszélyeztetett helyzetben levő, az előítéletektől sújtott, valamint a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos feladatokban, az együttnevelés gyakorlati megvalósításában. Ennek realizálását segítik a valamennyi tanárszakon kötelezően teljesítendő, a téma szempontjából megemlíthető pszichológiai és pedagógiai modulok (*A személyiségfejlesztés pedagógiai pszichológiai alapjai, Társadalompedagógia, Iskolai mentálhigiéne, Iskolai tehetségfejlesztés, A tanulók megismerése és az iskolai teljesítmény, Nevelésszociológia, Közoktatás és drogpreevenció, Együttnevelés*). Ezeket egészítik ki a megemelt időkeretben teljesítendő gyakorlatok (*közösségi pedagógiai gyakorlat, összefüggő iskolai gyakorlat*), amelyek során a jelöltek megismerkednek a közoktatásban közreműködők munkáját segítő szakmai intézményekkel, a szakmaközi együttműködés gyakorlatával, dilemmáival, eredményességével is. Másrészt megfelelő biztosítéknak tekinthető a folyamatosan növekvő érdeklődés a tanári pálya iránt, amely érdeklődés nagyságrendje kimutatható a felvételi jelentkezési és végzési adatokból. Feltételezhető, hogy a korszerűsödő képzésből kikerülő pedagógusok sokrétű tevékenységük gyakorlása, felelősségteljes döntéseik során majdan érvényesül a gyakorlatban az elvárható szociálpedagógiai szemlélet is.

A különböző diszciplínák (pszichológia, pedagógia, szociológia, teológia, jog, gyógypedagógia stb.) értelmezési keretei, sajátosságai, együttműködési törekvései járulhatnak hozzá a segítő szakmák, így a pedagógia, a szociálpedagógia gyakorlati eredményességéhez. És különösképpen az a szemléletbeli változást feltételező hozzáértés, amelyben megnyilvánul a társadalmi gondoskodás mindenkire kiterjedő hatékony prevencióstratégiája.

## ALONG BORDERS

### Summary

It is proved by historical antecedents that pedagogy focusing specifically on school obligations has gradually expanded its scope to non-school areas. (KOZMA–TOMASZ 2003.) The emergence, predominance and trend of the pedagogical approach could be traced in different fields, for example in justice, law, healthcare and social policy. It followed from the foregoing that pedagogical and psychological knowledge, knowledge elements appeared in the training of specialists active in specialised institutions, which take also pedagogical and educational aspects into consideration.

Having changed aspect, we examined whether any of the competencies at all expected in the areas of social expertise are present in teacher training, since it provides the basis for effective cooperation of these two areas of expertise, the two professions (Social Pedagogy profession and profession of teacher: 8/2013. (I. 30.) EMMI; 18/2016. (VIII. 5.) EMMI

## IRODALOM

- BAUMSTARK Bea – GOMBOCZ Orsolya – HUNYADY György (2011): *A tanárképzés 2010–2011 fordulóján*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- BETTELHEIM, Bruno (2003): *Az elég jó szülő. Könyv a gyermeknevelésről*. Cataphilus Kiadó, Budapest.
- FINÁCZY Ernő (1927): *Az újkori nevelés története*. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- HAVASI Éva (2009): A hazai gyermekszegénység időbeli változásai. In: Ferge Zs., Darvas Á. (szerk.): *Gyerekesélyek Magyarországon*. Budapest. 117–133.
- KOZMA Tamás – TOMASZ Gábor (2000, szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2002): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- NAGY Ádám (2017, szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely – ISZT Alapítvány.
- NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- SÁRKÁNY Péter (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Kiadó, Budapest.
- SOMLAI Péter (2011): Nemzedéki konfliktusok és kötelékek. In: Bauer B., Szabó A. (szerk.): *Arctalan(?) nemzedék*. NCCSZI, Budapest.
- SZABÓ Éva (2008): *Szeretettel és szigorral*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet (a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 08/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&timeshift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT> \* (Utolsó megtekintés: 2018. szeptember 29.)

## KÖNYVISMERTETÉS

(Soós ZSOLT: *Szociális esetmunka*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2018.157 old. ISBN 978-963-318-711-1)

A szociális szakemberek magyarországi képzésének kezdetén olykor kéziratos fordítások voltak a magyar nyelven elérhető kizárólagos irodalmi források, melyeket olvasva erősen érződött, hogy a fordítók kinnal-keservvel próbáltak magyar megfelelőt találni egy-egy olyan fogalomnak, melyre még nem volt magyar szó, hiszen a jelenségek sem léteztek, melyeket megnevezni szerettek volna. A magyar nyelvű szakirodalom megjelenésében az 1990-es években a fedőlapjukról zöld könyvnek<sup>1</sup>, bordó könyvnek<sup>2</sup>, majd sárga könyvnek<sup>3</sup> nevezett kötetek jelentettek fontos előrelépést; gyakorlatilag nem volt olyan szociális képzés, melyekben ezeket ne használták volna.

Ezután folyamatosan, de elszórtan jelentek meg újabb és újabb könyvek, majd később, a 2010-es évek elején, európai uniós forrásokból főként a szociális szakembereket képző egyetemek, elektronikus formában jelentettek meg nagyobb mennyiségben tananyagként is kiválóan használható köteteket. Az utóbbi néhány évben újabb öröndetes jelenség, hogy napvilágot látnak olyan könyvek, melyekben már összeérett a többnyire angol és német szakirodalom a hazai tapasztalatokkal, és a harminc éve még idegenül csengő fogalmak már otthonosan hangzanak.

Ebbe a tendenciába illeszkedik Soós Zsolt *Szociális esetmunka* című könyve. Nevezhetjük hiánypótló könyvnek is, mivel az esetmunka folyamatát leíró, átfogó igényű könyv magyar nyelven Szabó Lajos<sup>4</sup> 2003-as munkája óta nem jelent meg, azóta viszont a szakmában, a képzésekben és a körülöttünk lévő világban lényeges változások történtek.

Soós Zsolt könyve a szociális munka fogalmának, munkaformáinak tisztázásával kezdődik; elhelyezi a szociális hivatásokat más segítő szakmák kontextusában. A rövid bevezetést a szociális esetmunka történetének és elméleti irányzatainak bemutatása kö-

<sup>1</sup> *Kézikönyv szociális munka gyakorlatahoz*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest 1996.

<sup>2</sup> KOZMA Judit (szerk.): *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest 1998.

<sup>3</sup> Ebben a sorozatban az esetmunkával foglalkozó kötet: TÁNCZOS Éva (szerk.): *Szociális munka egyénekkel és családokkal*. *Esetmunka*. Semmelweis Kiadó, Budapest 1996.

<sup>4</sup> Szabó Lajos: *A szociális esetmunka gyakorlata*. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest 2003.

veti. A szociális esetmunka professzionalizálódásának folyamatában a szerző kiemeli a diagnosztikus, a funkcionalista, a feladatközpontú, a közösségi mentálhigiénére épülő irányzatot, a rendszerszemléletű, családközpontú ökológiai megközelítéseket, az életvilág központú beavatkozásokat és az azzal lényeges hasonlóságokat mutató intenzív családmegtartó szolgáltatást, valamint a konstruktív szemléletű megközelítést, a narratív jellegű segítői beavatkozást.

A különféle megközelítések bemutatását a szociális szakmák értékeinek, etikájának áttekintése követi. Ebben a fejezetben is számos példa, esetrészlet segíti az olvasót, hogy az absztrakt etikai elveket mindennapi tapasztalataihoz tudja kötni. A szakma kitüntetett értékeinek kifejtését a legfőbb szakmai dilemmák tárgyalása követi, melyet szintén a mindennapi praxisból vett esetrészletek tesznek jól érthetővé.

Az egyes emberekkel és családokkal végzett segítő munka típusai közül az információnyújtás, ügyintézésben történő segítség, közvetítés; a konzultáció, a tanácsadás, a segítő beszélgetés, a narratív segítő beszélgetés, a problémamegoldó folyamat és a konfliktuskezelés jelenik meg a kötetben. Az elméleti háttér bemutatását, a fontosabb fogalmak értelmezését a munkafolyamat egyes szakaszainak bemutatása követi, majd a következő fejezet a szociális esetmunka végzéséhez szükséges ismeretek és képességek területére vezeti az olvasót. Külön fejezet mutatja be a szociális munka adminisztrációját, valamint az esetleírások és esettanulmányok készítésének főbb szempontjait és folyamatát. A segítő szakembereket veszélyeztető szakmai kockázatok: a kiégés, a Helfer-szindróma tárgyalásával, valamint a szupervízió – mint az említett veszélyekkel szembeni szakmai védelem egyik legfőbb eszköze – fogalmának és típusainak bemutatásával zárul a könyv. Mellékletben jelenik meg a szociális munka etikai kódexe, az érett, érzelmi-társas intelligenciával rendelkező ember jellemzőinek összefoglalása, a családi működés jellemzőinek bemutatása egészséges, közepes mértékben diszfunkcionális és súlyosan diszfunkcionális családnál, a narratív segítő munkában alkalmazott levél mint eszköz, valamint egy példa a hosszmetzeti esettanulmányra.

A kötetben a történeti szempontok és a szakma szempontjából fontos alapfogalmak kifejtése jó egyensúlyt alkot, az egyes irányzatok, megközelítésmódok kifejtése arányos, egymáshoz jól illeszkedik. Jól olvasható, igényesen szerkesztett munka, melyben a szerző megoldotta, hogy az eredetileg más kultúrából, más kontextusból származó fogalmak érthetőek legyenek, ne csikorogjanak és ne csengjenek idegenül.

A magyar nyelvű olvasóközönség – tudomásom szerint – nem rendelkezik átfogó, a szociális esetmunka számos aspektusát érintő könyvvel, így a szakmát tanulóknak mindig különféle forrásokból kell összevadászniuk a releváns információkat. Jelentős hiányt pótol így a kötet a korábban szétszórtan elérhető ismeretek összedolgozásával, és ezzel nemcsak megkönnyíti a szakmát tanulók és oktatók dolgát, hanem a különféle szemléletmódokat egységes szerkezetbe rendezi, egymáshoz való viszonyukat is bemutatja. Az elméleti szövegrészekbe illesztett gyakorlati példák könnyen beazonosíthatóvá teszik a használt fogalmakat, segítik a megértés folyamatát. Nagyon értékes jellemzője a kötetnek, hogy hazai, közelmúltbeli, sőt saját gyakorlatból származó esetrészleteket, illetve esettanulmányt tartalmaz, így a más társadalmi kontextus nem zavarhatja meg az olvasót – ami a külföldről származó esetmunkatankönyveket sokszor érő, jogos kritika. A kötet jól használható felsőoktatási tankönyvként, de a laikus, a szociális segítő munka felé nyitott olvasó számára is érthető olvasmány, amit örömmel ajánlok az olvasók figyelmébe.

*Bányai Emőke*

## FEGYELMEZETT GONDOLKODÁS - KOMMUNIKATÍV CSELEKVÉS

(TEMESVÁRY ZSOLT: *A szociális munka és a szociálpedagógia modern elméletei.* L'Harmattan, SZOSZAK, Budapest 2018. 196 oldal. ISBN: 978-963-414-425-0)

A kötet a Lakner Zoltán Lehel által szerkesztett *Szociálpolitikai Szemle* c. folyóirat sorozatának harmadik darabja. A folyóirat és a sorozat kimondott célja a szerkesztő szavaival, hogy „elmélet – gyakorlat – kitekintés háromszögében kívánja szélesre tárni az ajtót a visszatekintő, értékelő, értékőrző, az elemző és értelmező gondolkodás és munka előtt. A jelent akarjuk látni, s a jövőbe tekintve megoldásokat feltárni gyakorlati útmutatók közlésével. Problémaközpontú és vitára, párbeszédre kész, nyitott és tiszta lapot mutatunk olvasóinknak.”

A fent megfogalmazott célokhoz illeszkedik a most bemutatásra kerülő kötet is. Temesváry Zsolt szakmai életútja fiatal kora ellenére is impozáns. Jelenleg a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Szociológiai Intézetének főállású oktatója, de az NCSSZI kutató elemzőjeként, kórházi szociális munkásként, a Svájci Vöröskereszt önkénteseként is tevékenykedett, illetve az ENSZ, az EU és a Világbank számára megfogalmazott országjelentések és állásfoglalások elkészítésében is közreműködött. Széles körű szakmai tapasztalatok mutatkoznak tehát életútjában, s ez a sokoldalúság a kötet megírásának módjában is tükröződik. A szerző ugyanis hatalmas anyagot dolgoz fel, ám mindezt jól strukturált rendszerben, nagyszerű arányérzékkel teszi.

A kötet a bevezetésen túl négy jól elkülönült elméleti fejezetre tagolódik. Az első fejezet az elmélet és a gyakorlat kapcsolatát taglalja. A szerző már írása elején kilenc pontban bizonyított érveléssel nyomatékosítja az elméletek létjogosultságát – teszi ezt a két tárgyalta diszciplína praxisorientált jellegének általában vett hangsúlyozása mellett, vagy annak dacára. A fejezet fontos része a Sibeon által kreált szociálismunka-elméletek tipológiája, főképpen azért, mert e rendszerben a tartalom – módszer – célcsoport felosztás további árnyalása kapcsán a szakemberek informális tudása is szerepet kap a formalizált tudástipológiák mellett. Az olvasóban felidéződik a Polányi által leírt „hallgatóságos tudás” fogalma, vagy a szakemberek felé alapelvárásként támasztott reziliencia és



kreativitás követelménye. Fontos és vizsgálódásra érdemes jelenség a mai Magyarországon mindez, hiszen a szociális ellátórendszer anomáliáival naponta találkozhatnak a gyakorló szakemberek. Éppen ez a terület az, ahol az informális tudások szerepe felértékelődhetne, a gyakorlat új, működőképes elméleti, de legalábbis módszertani struktúrákat hozhatna létre, akár paradigmaváltást is sürgetve némely területen. A civil szféra által megcélzott kisebb célcsoportokban vagy a projektalapú működésben természetesen könnyebb változást elérni, mint a nagy rendszerekben. A szerző megállapítása szerint is „indirekt” módon alakítják ezek a tudások a teóriákat – holott lenne lehetőség a közvetlen hatásokra is. Temesváry a bizonyítékalapú gyakorlatokat tartja funkcionálisan alkalmasnak arra, hogy a praxis – módszertan – elmélet közötti távolságok csökkenhessenek. Az EBP (evidence based practice) modell sztenderdekre és protokollokra épül, azonban ezek kizárják az alternatív praxisokat, mert azok általában nem illeszkednek az adott szakpolitikai környezetben preferált, intézményközpontú, politikai ideológiáktól átítatott világképbe. Alapos, szintetizáló jellegű alfejezet szól a szociális munka és a szociálpedagógia elméleteinek rendszerezési kísérleteiről is. Malcolm Payne, Michael Galuske és Helmut Lambers rendszerezési modelljein kívül a magyar szerzőkről is olvashatunk, elsősorban a Hegyesi–Talyigás szerzőpáros és Sárkány Péter köteteiről.

A következő fejezet a szociális munka és a szociálpedagógia klasszikus elméleteit összegzi. Az olvasó számára ez a fejezet nyújthatja a legkevesebb nívumot tartalmilag, hiszen az itt vizsgált öt megközelítés, szociális segítő modell a képzésben részt vevők számára is a bevezető stúdiumok során tárgyalt elméletek leírását tartalmazza. A pszichodinamikai megközelítésről, a feladatközpontú szociális munkáról, a kognitív behaviorista modellről, a krízisintervencióról és a szociálpedagógiai tanácsadásról szóló összegzés azonban mégis ad újat az olvasó számára. Temesváry négy dimenzió mentén halad az irányzatok ismertetése kapcsán: ír a történeti fejlődésről, a tudományelméleti háttérrel, a gyakorlati megvalósulásról, majd mindezeket túl rövid esetleírásokkal zárja alfejezeteit. Ez a koncepció következetesen végigvonul a kötetben, segítve az olvasót a befogadásban és a tudásanyag rendszerezésében. Az esetleírások kiválasztása kapcsán külön ki kell emelnem recenzensként, hogy azok életszerűek, teljes mértékben használhatóak a képzésben, és példaként jól illusztrálják a bemutatott elméleteket.

A továbbiakban a szerző a modern elméletekre tér ki. A szociálisfejlesztés-alapú szociális munka, az erőforrásalapú, narratív megközelítésű és megoldásorientált mo-

dellek, az életvilág-elméletek és az empowerment megközelítés leírását olvashatjuk a fejezetben. A négy tárgyalt modell szintén ismerős lehet az értő olvasó számára. Az eset-és intézményközpontúságtól és a klasszikus pszichológia teoretikus alapjaitól eltávolodó modern elméletek már erőforrás-központúak, rendszerszemléletű megközelítésűek és társadalomtudományi megalapozottságúak, fókuszukban a közösségekben végbement kollektív változások állnak. Olvashatunk itt a Grameen-modellről, amely a „szegények bankja” néven ismert szociális vállalkozásokat takarja, a földrajzi alapú kiválasztásról, vagy éppen az annak kritikájaként megjelenő „McDonaldizálódásról”, de arról is, hogy a narratív technika alkalmazása az első sikereit a vietnami háborúból hazatérő katonák kezelésével és az 1974-es Xenia hurrikán által okozott kollektív társadalmi trauma feldolgozásával érte el. A fejezet természetesen szót ejt az empowermentról is, mint szociáldemokrata modellről, melynek három fő alapelve a kontextualizáció, a megerősítés és a kollektivitás.

Végül a posztmodern elméletek kerülnek sorra. Az elnyomásellenes szociális munka, a feminista szociális munka és a kritikai, radikális szociális munka alapfogalmait tárgyalja a szerző. Szó van például a rasszizmusellenes szociális munkáról, a „feke-te-feminista” szemléletről és a szociális munka hármass mandátumáról is, de mindezen folyamatok ismertetése mellett lenyűgöző kultúrtörténeti utalásokkal is tarkított a szöveg, amely ezáltal végig olvasmányos, figyelemfelkeltő, további ismeretszerzésre ösztönző. A tárgyalt elméletek fókuszában a kockázattársadalmak vesztesei – a nők, az etnikai kisebbségek, a menekültek, a mélyszegények – állnak. Intézményfüggetlenség, átpolitizálódás, a szociális segítség dependenciájának csökkentése – néhány kulcsszó, amelyek segítenek értelmezni a vizsgált irányzatokat.

A kötet szakmai fogalomgyűjteményt is tartalmaz. Olyan fogalmakkal ismerkedhetünk meg, mint a BLM (Black Lives Matter) Mozgalom, diverzáns csoportok, fenomenológiai interakciós nézőpont, interszekcionalitás, továbbgyűrűzési hatás, vagy a zsetonrendszer.

Lenyűgöző tudásanyag, tudatos, pontos logikára épülő struktúra, jó ritmus- és arányérzék: ezekkel a jelzőkkel tudom összefoglalni az írásról alkotott véleményemet. Szociális munkás és szociálpedagógus hallgatók számára új „kötelező” szakirodalom született, amely mind a BA, mind az MA képzésben tud újat nyújtani a diákok számára. Az már csak bónusz, hogy a kötet borítóján szereplő kép szintén telitalálat.

*Mándi Nikoletta*

## „SAJT ÉS KUKACOK”

(NÉMETH KRISZTINA: *Életvilág-értelmezések. Utak felbomlott világokhoz*. Argumentum, Budapest 2018. 196 oldal. ISBN 978-963-446-802-8)

Németh Krisztina kötete a habermasi „életvilág-fogalom” felől vizsgálja két mikroközösség, a szántási zsidók és a nekeresdpusztai pusztai közösség működési mechanizmusait. A megfigyelt mikrovilágok identitást reprezentáló törekvéseit a szerző elsősorban narratív életinterjúk felvételével és eredményeik elemzésével mutatja be.

A kötet kulcsmomentuma, az „életvilág-fogalom”, a kommunikatív cselekvés elméletének egyik legfontosabb teorémája, Jürgen Habermas nagyhatású könyvének (*The Theory of Communicative Action*, 1981) alapfogalma. A Habermasnál is az Alfred Schütz-i, Margaret Mead-i és Émile Durkheim-i alapokról induló, azokból transzformálódó fogalom – legrövidebb definíciója szerint – az a világ, amelyben „természetes beállítódásban tapasztaljuk a természetet, a kultúrát és a társadalmat, állást foglalunk ezek tárgyaival kapcsolatban, azok befolyásolnak bennünket, mi meg hatunk rájuk”. Ebben a beállítódásban az „életvilág” létezését „a társadalmat egy nem résztvevő megfigyelési perspektívájából csak a cselekvések rendszereként ragadhatjuk meg”. E cselekedetek funkcionális helyi értékének körüljárása történik meg a kötet elemzéseiben is. A szántási zsidó közösséggel foglalkozó fejezetekben mindez a holokauszt traumafeldolgozó technikái felől, a holokauszt mint újraértelmezésre készítő esemény és cezúra átélése felől történik meg. A nekeresdpusztai közösség tagjai számára az államosítás, majd a rendszerváltás lesznek hasonlóan működő csomópontok. Ezek az események a két közösség életének olyan traumatikus pillanataiként őrződnek meg az emlékezetben, amelyek az interpretációs stratégiák átgondolására, az élettörténeti narratíva átfogalmazására készítetik a csoport tagjait.

Miközben a közös „életvilág” a narratív életinterjú módszertani szempontból fontos alaphelyzete, a nem azonos „életvilágnál” a fordítás lehetősége is mindig ott

kell legyen. A kulturális trauma megtöri az élettörténet ívét, ezért olyan csomópont, amiből az „életvilág” eltűnésére vagy megmaradására vonatkozó információk is ki-nyerhetők.

A kötetben olvasható, a narratív életinterjúk segítségével, a szisztematikus visszakerdezés módszerével felvett interjúk az élettörténet mint információforrás hasznosságának kereteit – ez fejezetről fejezetre haladva világosan és meggyőzően rajzolódik ki – folyamatosan alakították. Németh Krisztina életinterjúi az induktív és a deduktív tartomelemzés együttes alkalmazásával szondázták a szántási zsidók „életvilágát”. A rurális jellegű Szántás zsidó lakosainak jó része a háború előtt az ipari-kereskedelmi szektorban dolgozott, a többség nukleáris családokban élt. Az izraelita elemi iskola a keresztény, például az evangélikus közösség tagjai számára is vonzó lehetőség volt. Bár a főutca képét jórészt a zsidó kereskedők és iparosok ma is álló polgári emeletes házai határozták meg, a klasszikus értelemben vett „gettó” nem volt értelmezhető településszerkezeti jelenség.

A szántási zsidó közösséget, más vidéki zsidó közösségekhez hasonló módon, a nagyfokú adaptációs képesség, az asszimilációs törekvés, az integrálódási hajlam és kettős identitás jellemezte. A hagyományokhoz való ambivalens viszonyba érkezik a holokauszttrauma. A holokauszt utáni hazatérés a kifosztottság, a bizalmatlanság attitűdjét teremtette meg, mindez a hagyományos szerkezet felbomlásához vezetett. A végleges elköltözés valamilyen formája, mint alternatíva, a szántási mikrovilágot is nagymértékben érintette. A helyben maradással is lehetetlenné váló visszailleszkedés ebben a közösségben elvitathatatlan tény volt, természetes következménye a magyar zsidóság genocídiumának. A holokauszt kollektív traumaként átélt kulturális traumává vált, így is jelent meg az elbeszélésekben. Így élték meg a szántási zsidók is, a vallás legitimitása sok esetben, szintén az előzetes premisszáknak nem ellentmondóan, náluk is megkérdőjeleződött.

A közösség „életvilágának” cezuráját jelentő kulturális trauma mindig reprezentálódásában válik azzá, reprezentálódása viszont rutinszerűvé, a mindennapok részévé teszi azt. A kulturális trauma a reprezentációval nyugvópontra kerül, az egyéni pszichés trauma nem eliminálódik ilyen módon. A trauma az utólagos értelmezésekben, a viszonyulásokban válik traumává. A szántásiak holokausztképe láthatóan ilyen közösségi élményként megélt trauma volt.

Az életinterjúk információalapú feldolgozása Németh számára a vizsgálatok során több anomáliát is tartogatott. A strukturált interjúk narratívái olykor ellentmondtak egymásnak. Az interjúalanyokat az emlékezetük leginkább a helyek és a nevek tekintetében csalta meg. A mesélők pontosságra törekvése, a visszaemlékezéseket uraló megfelelési vágy leginkább a nevek, az utcanevek, a helyrajzi kérdések tekintetében hordozott hibákat. A mikvéről, a rituális fürdőről például az azt már nem használó lányoknak, nőknek is voltak hallomásból szerzett emlékei. A fiúk, férfiak, ezt a teret értelemszerűen nem használva, az érdektelenség és nemtudás állapotában voltak a mikve valamikori helyét illetően. Németh kutatása – ezt a szántási „életvilágot” szondázó fejezetekben időről időre hangsúlyozza is – a schützi „életvilág-fogalom” empirikus alkalmazási lehetőségeinek erősségeit és gyengéit mutatja meg.

A szántási közösségben a trauma megkerülhetetlen tény volt, ezért adódott a terepmunka következő lépéséül egy másik közösséggel való összehasonlítás lehetősége. Az előzetes premissza az volt, hogy egy első látásra kevésbé traumatizált közösségben is megvizsgálható az „életvilág-értelmezés” koncepciója. Nekeresdpusztai társadalmának kutatási célpontként való kijelölése mellett szólt, hogy meglehetősen közel esett, nyolc-tíz kilométerre volt Szántástól, és sajátos, zárt térként működő egységről volt szó. A pusztai világok lehatárolt, önálló entitásként működő területek és közösségek. A pusztán megmutatkozott a monográfus személyes érintettségének módszertani hasznossága, és megnyíltak saját családtörténetének részletei is. Családjának pusztai kapcsolatai a metodológiai alapok és a megfigyelői szerep újraértelmezésének lehetőségeit hozták el.

A kiindulópont a szántásival megegyező számú és típusú életinterjú felvétele volt. Tehát az előzetes célkitűzés a szántási mintája volt: ott öt túlélő életinterjúja és öt nem zsidó helybeli félig strukturált interjúja képezte az elemzés tárgyát. Ezt a számot és adatfelvételi módszert kívánta megismételni a kutatás, a két közösség kulturális traumáinak, „életvilága” eltűnésének, eliminálódásának összehasonlítására. Ám Nekeresdpusztán, nem várt útként, csak félig strukturált interjúk és kevert (narratív és strukturált) interjúk készítése volt lehetséges. Egy interjút ráadásul itt emlékezetből kellett leírni, a rögzítésnek való ellenszegülés miatt. A nekeresdi pusztai társadalom feltérképezése a pusztai közösség maradványait, az „életvilág” meglétét detektálta, míg a szántási közösség egy végleg felbomlott csoportként és identitásként interpretálódott.

A nekeresdi puszta többszörösen összetett és polarizált tér, ahol a cselédek és a nagybirtokosok egymás mellett éltek, és ahol ennek megfelelően a térhasználat messzemenőig szabályozott volt. A „fent” (a kastély és környéke) és a „lent” (a cselédházak, a nagyház) két pólusa – amelyek működését Illyés nagy hatású szociográfiája, a *Puszták népe* (1936) is ábrázolta – Nekeresdpusztán korszakokat át-évszelve élt tovább. Az egymástól elkülönülő terek szerepe persze fokozatosan visszaszorult, ám a „fent és „lent” dichotómiája a modern és posztmodern korszak térhasználati szabályai között is a legfontosabb viszonyulás maradt. Az életinterjúk azt mutatták, hogy az uralom legitimitása nem merült fel kérdésként, az uralom minden időszakban természetes volt. A grófi világ jó világ volt, kiszámítható rend és biztonság jellemezte. Az urak létének folytonosságán alapuló mentalitást a korszakok között észlelt párhuzamosság táplálta. A régi cselédek és az állami gazdaság dolgozói, valamint az urak és a vezetők közti analógia az interjúk szóhasználatában és főleg világképében is visszatükröződött. Ebben a modellben a gróf vagy a Kádár-korszak Kádár Jánosban megtestesülő „gondoskodó apa” szerepe és figurája folyamatosan összecsúszott.

A háború mint „felforgatott világ”, a pusztaiak emlékezetében, a történelmi okok és következmények híján a rendet felforgató traumaként értelmeződött. A holokauszt ennek részeként és zárványaként ábrázolódott, egy a többi borzalom közül, megnevezhetetlen nevű szörnyűség. Két pusztai interjúalany, Teréz és Magdolna történeteiben a háborús nemi erőszak is eufemizált formában jelent meg, nem tudni, „fedőemlékként” működött-e.

Ervin Goffmann, a szociológia metodológiai alapjainak egyik legnagyobb hatású kidolgozója, a résztvevő megfigyelésen alapuló állomásozó terepmunkát, persze részben ironikusan, a rendőrspicli ténykedéséhez hasonlította. A bizalmatlanságtól függetlenül is, a pusztán felvett interjúk alanyai sokszor érezték úgy, és ezt hangsúlyozták is, hogy nincs élettörténetük, vagy hogy az nem olyan érdekes. A „bőbeszédű csend” a pusztai életforma szociológiájának vonatkozási pontjaként megkerülhetetlen *Puszták népében* is többször megjelenik. Illyés pusztai nagyapja, a szociográfia híres részeiben, a „nyílt háritás” helyett kezdett sokszor „bonyolult magyarázkodásba”. A „sokat beszélek, hogy a lényegről ne kelljen” mentalitása a Nekeresdpusztán felvett interjúknak is visszatérő alaphelyzetük volt.

Az emberek az életinterjúk felvétele során ösztönösen használták az egykor érvényes normákat, ismereteket, mentalitásbeli választóvonalakat önmaguk textualizálásához. Az „életvilág” bizonyos alkotóelemei ilyen módon, bár közvetve és részlegesen, de rekonstruálhatók voltak. A kérdezőskor a nyitottság, az empátia, a semleges, nem sugalmazó, de célirányos kérdezősi mód a szükséges kiinduló helyzet. Mindezek körültekintő figyelembevételével mellett is, a megkérdezettek a befőzésről és a tartósítási technikákról sokszor szívesebben beszéltek, mint önmagukról. Bár a monográfus az egész gyermekkorában a pusztában élt nagymamájával egyeztetve választotta ki az interjúalanyokat és az életinterjúk felvételének módszereit, ez az attitűd sem mindig a várt eredményt hozta. A családfára tett utalás több esetben megkönnyítette a kérdező alaphelyzetét, de a házakba nehéz volt bejutni. A fotózás egyáltalán nem volt lehetséges, a hangfelvételek készítése is sokszor akadályba ütközött.

A pusztai történetekben az interjúer alakja és szerepe sokszor a bujkálás, méricskélés, tapogatódzás keresztmetszetében jelent meg, a beszélők sokszor a „nem tudnak semmit” állapotát sugallták. A kutató a narratív beszédhelyzet ideáltipikus idegenje helyett „ismerős idegen” lett a pusztán, főként a családjára tett utalások miatt.

Az egyik megkérdezett, Viola például, akit éppen a nagymama ajánlott, ambivalens módon viszonyult a kutatóhoz: segíteni is akart, de a viselkedéséből inkább az elzárkózást érezte ki az interjúkészítő. A régi életmódot tematizáló kérdéseket a családja számára kínos, a feledésre ítélt cselédléteket feszegető kérdésekként értelmezte. A vele egykorú Angéla hasonlóan elzárkózó volt, de ő édesanyját, Terézt ajánlotta potenciális alanyként, mint olyat, aki szeret beszélni. A nem várt konklúziók egyike, hogy jobb interjúk készültek azokkal, akik bizalmatlanok voltak és az interjúért inkább idegennek tekintették, mint azokkal, akik a beazonosítás után bizalmatlanul vagy ambivalens módon kezelték őt.

Az emlékezetstruktúrákban és a tabuként kezelt, elhallgatásokra épülő témákban volt különbség a pusztán maradó és az azt elhagyók között. A pusztáról elköltözők például hajlamosabbak voltak a „megejtett”, az urak szexuális visszaéléseinek kiszolgáltató lányokról szót ejteni. Az élettörténetek felépítése és tartalma, a gyakran érintett emlékezeti toposzok, szófordulatok nagyon hasonlóak voltak mind az idegenként, mind az „ismerős idegenként” felépített helyzetekben. Az információ visszatartásában az esetleges „hírvívő” szerep is fontos volt. A távolságtartás pedig a pusztáról kiemelkedett „félidegennek” is szólt. Sokan attól tartottak, hogy ha valaki rosszat mond valakiről, az

esetleg eljuthat az illető fülébe is. Ennek fényében volt érdekes megfigyelni azt az Illyés leírásaiban is hasonlóan megjelenő tény, hogy a pletyka, bár elítélendő a pusztán, mégis a legelterjedtebb szórakozási lehetőség. A pletyka működésének feltárása ez esetben a kutatói módszert segítő körülmény volt.

A kutató a kínálkozó attitűdök közül éppen sajátos köztes helyzete miatt a természetes, egyenrangú viszony megteremtését választotta. Az interjúk során sokszor hangsúlyozta, hogy erről „iskolai dolgozatot kell írnia”. Ám volt olyan egykori cseléd, aki végig a tanulatlan (cseléd) és a tanult (úr) hierarchikus viszonyában gondolkodott magukról az interjú során. Az „ismerős idegen” pozícióját a kutató családjának folyamatos felemelkedése is árnyalta, a pusztát elhagyóként „felettük állva”, és erre őket jelenlétével minduntalan emlékeztetve jelent meg előttük. Mindez nehezítette az életinterjúk felvételét, ám a végkövetkeztetésként kapott eredmény, a mellébeszélés attitűdje nemcsak ennek volt köszönhető. A mellébeszélés úgy tűnik, e közösség alapvető sajátja és nemcsak elfedő szerepet töltött be.

A kötet pusztai „életvilág” vizsgáló konklúzióinak egyike, hogy az érintettség nemcsak módszertani gubancok kiindulópontja lehet, hanem erőforrás is. A kutatás fontos tapasztalata volt, hogy a semleges terapeuta ideálisnak tartott szerepe sem tekinthet el az interjúelemzés reflektív vonásaitól. A pusztai terepmunka leírása nemcsak a nehezen megközelíthető csoportok vizsgálatának néhány aspektusára hívta fel a figyelmet, hanem a kvalitatív technikák „barkácsoló” jellegére is rávilágított.

Németh Krisztina kötete korábbi tanulmányai adatait egyetlen sűrű masszává dolgozza. Ha kell, kisebb terjedelemben hozza korábbi közleményei adatközlőinek történeteit, ha kell, hozzátesz a metodológiai fejtegetésekről (pl. adatfelvétel módjai és technikái) írt előzetes módszertani felvetéseihez. Nem ismétli, hanem valóban újragondolja, átstrukturálja, módszertani alapvetések cizellálására használja a kutatási eredményeit közlő előzetes közleményeit. Teszi mindezt azért, hogy az „életvilág” eltűnését vagy éppen zárványban konzerválódását minden oldalról, de főleg a módszer és a rendszer felől reprezentálja. A választott két közösség elemzése a metodológiai alapok finomhangolásának eredményeit hozza. A kutatás rávilágít azokra a körülményekre is, amelyek az „idegen” és az „érintett” résztvevő megfigyelői szerepeit szabályozhatják. Az „Életvilág-értelmezések” egy folyamatos „fordításra” szoruló egység (a szántási) és egy, a kutató érintettségéből adódóan ismert szabályokkal és kódokkal megközelíthető világ (a



nekeresdpusztai) élettörténeteiből olvassa ki a közösség legfőbb sajátosságait. A kötet nemcsak a két csoport életének mentalitástörténeti, szociológiai és kulturális antropológiai szempontból hasznosuló vonásait mutatja be, hanem az antropológiai terepmunka lehetséges viszonyulásait is argumentálja.

A vázolt probléma nemcsak közép-európai viszonylatokban izgalmas kérdés. A kis közösségek eltűnése, a mikrovilágok teljes felolvadása a következő évtizedek megállíthatatlan és permanens folyamata lesz. Ebben a globális identitásokra épülő szerkezetváltásban a reliktumként megmaradó „életvilágok” dokumentálása, azoknak még az esetleges kimozdulással is megőrzött hagyományai minden bizonnyal a kurrens szociológiai kutatások fókuszában maradnak majd. Az itt rendkívül alaposan és argumentáltan felvezetett terepmunka-stratégiák a mindenfajta migrációs folyamatok felerősödése során őrzött, maradványként szervesülő attitűdök, a kulturális transferek kutatásának megkerülhetetlen és hasznos módszerei lesznek.

*Kovács Krisztina*



## SZERZŐINK

**Dr. GALÁN ANITA PhD** (Miskolc, 1989): szociális munkás, szociálpolitikus, angol–magyar társadalomtudományi szakfordító. PhD-fokozatát a szociológia területén, a Debreceni Egyetemen szerezte. Jelenleg a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar adjunktusa. Kutatási területei: digitális egyenlőtlenségek, internetfüggőség, az internet társadalmi hatásai. **A témában korábban megjelent főbb publikációi:** G. A. (2017): Az ifjúsági korszakváltás és a posztadoleszcencia jelensége. In: Rákó Erzsébet, Soós Zsolt (szerk.): *Kihívások és válaszok: tanulmányok a szociálpedagógia területéről*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 41–59. – G. A. (2016): Homogenitás versus egyenlőtlenségek az 1995 után született fiatalok körében. In: Jancsák Csaba, Krémer András (szerk.): *Kisvárosi fiatalok, kisebbségek, új sebezhetőségek: Csatlakozás az Európai Ifjúsági Térséghez 7.0*. Belvedere Meridionale, Szeged. 11–27. – G. A. (2014): Az internet-függőség kialakulása és prevalenciája. A hazai és nemzetközi kutatási eredmények összehasonlítása. *Metszetek* 2014/1. 316–327.

**Dr. habil. GÖNCZI IBOLYA PhD** (Szolnok, 1955): orosz nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár, pedagógia szakos előadó, mentálhigiénikus. PhD-fokozatát 1999-ben, habilitációját 2005-ben szerezte a neveléstudományok területén, a Debreceni Egyetemen és annak jogelőd intézményében (KLTE). 1987 óta a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának és jogelőd intézményeinek az oktatója, jelenleg egyetemi docens beosztásban. Főbb kutatási területei: a hazai gyermekvédelem átalakulása; a közoktatás gyermekvédelmi és dropprevenációs feladatainak összeegyeztethetősége. **A témához kapcsolódó főbb publikációi:** G. I. (2015): A gyermekvédelem és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Wlisslocki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Romológiai Kutatóközpont, Pécs. 211–240. – G. I. (2015): A gyermekvédelem és pedagógusképzés elvei és gyakorlata Magyarországon. In: Kozma Tamás, Kiss Virág Ágnes, Jancsák Csaba, Kéri Katalin (szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Debrecen. 581–595.

**Dr. KISS-TÓTH EMŐKE PhD** (Szikszó, 1963): védőnő (Szeged EFK), szociológus (ELTE BTK), szociálpolitikus (ELTE BTK). PhD-fokozatát a neveléstudomány területén szerezte 2004-ben summa cum laude minősítéssel, doktori disszertációjának címe: *Pályaszocializáció és értékekre nevelés az egészségügyi felsőoktatásban*. 2013-tól a Miskolci Egyetem Egészségügyi Karának dékánja, az Alkalmazott Egészségtudományok Intézetének igazgatója, valamint a Preventív Egészségtudományi Tanszék vezetője, főiskolai tanára. Oktatási tevékenységet 1989-től végez a miskolci székhelyű egészségügyi felsőoktatási képzésben. Az oktatás mellett folyamatos tudományos tevékenységét az egészségügy és a társadalomtudomány területén végzi több mint 30 éve, melynek keretében az egészségügy területén tanulmányokat folytató hallgatók pályaszocializációjának alakulását nyomon követve, pályaidentitásuk összetevőit elemzi. **A témában korábban megjelent legfőbb publikációja:** K.-T. E. (2015): A védőnői hivatás történetének értékalakulási tendenciái. *Egészségtudományi Közlemények: A Miskolci Egyetem Közleménye 1/1. 11.*

**LAKATOS JÁNOS** egészségutizmus szervező, a Miskolci Egyetem Egészségügyi Kar volt hallgatója, jelenleg az egyetem Gazdálkodástudományi Kar MSc-hallgatója, a Görögkatolikus Cigány Szakkollégium tagja.

**PERGE ANNA** (Miskolc, 1991): védőnő, okleveles rehabilitációs szakember. Jelenleg a Miskolci Egyetem Egészségügyi Karának oktatója és a Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar Vállalkozáselmélet és Gyakorlat Doktori Iskolájának PhD-hallgatója. Főbb kutatási területei: egészségügy, egészségügyi és kompetenciamenedzsment kapcsolata, hátrányos helyzet.

**Dr. PORNÓI IMRE CSc** (Berettyóújfalu, 1959): főiskolai tanár. Történelem-pedagógia szakos diplomáját a KLTE-n 1983-ban, kandidátusi fokozatát neveléstudományból 1998-ban szerezte. Jelenleg a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar Szociálpedagógiai Tanszékének főiskolai tanára. 1988–2017 között a Nyíregyházi Egyetem és jogelődjeinek oktatója volt. Kutatási területei a 19–20. század magyar közoktatás és szociális gondoskodás elmélete és története. **A témához kapcsolódó könyvei:** P. I. (2008): *A nevelés probléma- és intézménytörténete* (társszerzővel). Krúdy K., Nyíregyháza. – P. I. (2009): *Sze-*

*melvények a nevelés probléma- és intézménytörténetéből* (társszerzővel). Krúdy K., Nyíregyháza. – P. I. (2010): *Bevezetés a szociális gondoskodás elméleti és történeti alapjaiba*. Élmény '94 BT., Nyíregyháza.

**Dr. RÁKÓ ERZSÉBET PhD** (Hajdúnánás, 1971): szociálpedagógus, szakvizsgázott szociálpolitikus. PhD-fokozatát neveléstudományok területén a Debreceni Egyetemen szerezte. Jelenleg a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai 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 szolgálaton át a család és gyermekjóléti központig. *Szociálpedagógia* 4/3–4. 5–12.

**Dr. RUCSKA ANDREA** (Miskolc, 1967): védőnő, nevelőtanár, szociológus. Jelenleg a Miskolci Egyetem Egészségügyi Karának egyetemi docense. PhD-fokozatát a neveléstudomány területén szerezte 2014-ben (ELTE PPK), doktori disszertációjának címe: *Az agresszió láncreakciója, avagy az agresszió jelenségvilága a miskolci iskolások körében*. Főbb kutatási területe: gyermekvédelem, gyermekszegénység, hátrányos helyzetegészségkultúra, devianciák, agresszió. **A témában korábban megjelent főbb publikációi:** Szabó Marietta – R. A. (2017): A túlsúllyal küzdő általános iskolai gyerekek zaklatásának jelensége. *Egészségtudományi Közlemények: A Miskolci Egyetem Közleménye* 7/2. 44–51. – R. A. – Kiss-Tóth Emőke (2017): Agresszió és viktimizáció egy hátrányos helyzetű térség gimnáziumában. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*. International Research Institute, Komárno (Szlovákia). 90–97. – R. A. (2017): A fiatalkori prostitúció narratívái. In: Nagy Ádám (szerk.): *Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem, Kecskemét. 343–354. – R. A. (2017): Szolgálva, nem tündökölve: Fiatal felnőttek agressziójának vizsgálata a fizikai aktivitás dimenziójában. In: Nagy Ádám (szerk.): *Szolgálva, nem tündökölve*. Iuvenis – Ifjúság szakmai Műhely, Trencsényi 70, Budapest. 115–128.

**SÁROSI TÜNDE** (Budapest, 1979): középiskolai tanár. Jelenleg az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója, valamint a Xántus János Két Tanítási Nyelvű Középiskola tanára és az iskolai közösségi szolgálat koordinátora. Főbb kutatási területe: iskolai közösségi

szolgálat. **A témában korábban megjelent főbb publikációi:** S. T. (2016): Az Iskolai Közösségi Szolgálat sikerességét befolyásoló tényezők. *Többllet: flozófai folyóirat* 21. 172–182. – Bodó Márton – Markos Valéria – Mézes József – S. T. – Szalóki Mihály (2017): Az Iskolai Közösségi Szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében. *Új Pedagógiai Szemle* 67/9–10. 41–71.

**Dr. SOÓS ZSOLT** (Mátészalka, 1972): szociálpolitikus, szociális munkás. PhD-fokozatát szociológia tudományok területén, szociálpolitika szakirányon szerezte az ELTE Szociológiai Doktori Iskolájában 2008-ban. Jelenleg a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar Szociálpedagógiai Tanszékének egyetemi docense, a szociálpedagógia mesterszak szakfelelőse. 1999–2015 között a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kara és jogelőd intézményeinek oktatója volt. Főbb kutatási témái: a szociális és gyermekjóléti alapszolgáltatások területi megszervezésének és működésének jellemzői, a szociális esetmunka, valamint a szociális felsőoktatás kérdésköre. **A témában korábban megjelent főbb publikációi:** S. Zs. (2009): Reform után. A kistérségi közszolgáltatási reform hatásai a Téli kistérség szociális szolgáltatási rendszerére. *Esély: Társadalom és Szociálpolitikai Folyóirat* 20/1. 71–100. – S. Zs. (2003): A regionális különbségek hatása a magyar falvak mindennapjaiban. In: Szretykó György (szerk.): *A helyi társadalom szociológiai dimenziói: Különös tekintettel a Balaton régió specifikumaira*. Comenius Kiadó, Pécs. 217–236. – S. Zs. (2005): Kistérségi szintű szociálpolitikai rendszerek fejlesztési lehetőségei, különös tekintettel az önkormányzatok, nonprofit és profitorientált szervezetek együttműködésére. In: Némedi Dénes, Szabari Veronika (szerk.): *Kötő-jelek 2004*. ELTE Társadalomtudományi Kar, Budapest. 151–184.