

SZOCIÁLPEDAGÓGIA

24 / 2024

A SZOCIÁLPEDAGÓGIA ÉS TÁRSTUDOMÁNYAI 1.

Szerkesztette

BOGÁRDI TÜNDE és SÁRKÁNY PÉTER

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Vác

2024

SZOCIÁLPEDAGÓGIA 24. KÖTET, 2024
A SZOCIÁLPEDAGÓGIA ÉS TÁRSTUDOMÁNYAI 1.
(tematikus szám)

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2064-2709

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola
2600 Vác, Schusztér Konstantin tér 1–5.
Felelős kiadó: GLOVICZKI ZOLTÁN rektor

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 Katolikus Egyetem / BÁDER IVÁN (AVKF) / ELEKES GYÖRGYI (AVKF) / RÁKÓ ERZSÉBET (Debreceni Egyetem)

Szerkesztőbizottság

BÁNYAI EMŐKE (SOS Gyermekfalvak Magyarországi Alapítványa) / BOGÁRDI TÜNDE (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem) / DÓSA ZOLTÁN (Babeş–Bolyai Tudományegyetem) / F. DOMBI ALICE (Szegeci Tudományegyetem) / GRZEGORZ GODAWA (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie) / HAÁSZ SÁNDOR (Soproni Egyetem) / HADNAGY JÓZSEF (Eszterházy Károly Katolikus 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 (MTA PTB Szociálpedagógia Albizottság elnöke)

Angol nyelvi lektor: SZENTPÉTERYNE BALOGH MARIANNE (AVKF)

Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT

Olvasószerkesztő: HENKEY-HÖNIG IMOLA

Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT

Borítókép: <https://pixabay.com>

Készült: PrintProfi Kft. (Vác)

Felelős vezető: KOMÁROMI ZSOLT

A folyóirat 2018-tól új kötetszámozással jelenik meg, évente két alkalommal.
Írások beküldése, információ, megrendelés, előfizetés: szocialpedagogia@avkf.hu

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

A folyóirat megjelenését az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem támogatta.

TARTALOM

<i>Szerkesztői előszó</i> (BOGÁRDI TÜNDE – SÁRKÁNY PÉTER)	5
---	---

TANULMÁNYOK

PORNÓI IMRE: A szociális pedagógia – szociálpedagógia gondolata a 20. század eleji Magyarországon	9
SZABÓ LILLA: Neveléstudomány és szociálpedagógia. Reflexiók a két terület viszonyáról	20
PACSUTA ISTVÁN: Értékfeltárás az ifjúságkutatásban	33
RÁKÓ ERZSÉBET – KOVÁCS KRISZTINA: Nevelőszülői feladatok – különös tekintettel a különleges szükségletű gyermekek nevelésére	45
KÁDEK ISTVÁN: A szociálpedagógia és a közgazdaságtudomány (A közgazdász gondolatai egyenlőtlenségről, szociálpolitikai eszközökről, nevelési- oktatási feladatokról, szociálpedagógusokról)	65
DOBÓ MARIANNA: Politikatudományi elméletek a közszolgáltatások támogatásában	78

MŰHELY

SÁNDOR TAMÁS: A professzionális segítség egyedi sajátosságai a gyermekvédelem különféle ellátási területein	93
FARMOSI ANDREA: Az óvodai és iskolai szociális segítség gyakorlata Magyarországon. Tapasztalatok a bevezetés óta eltelt öt év távlatából	107
RAJNAI LÁSZLÓ: Kavicsok a tóban. Egy gimnáziumi mentálhigiénés program bemutatása	121

MAPPA

GORKA-FOCHT MÁTÉ: Hogyan válhat egy film társadalmi márkává? – gondolatok a magyar filmmarketingről	131
TANÁCS ESZTER: Negyven éves kor felett anyává válni. A késői gyermekvállalás kvalitatív vizsgálata	142

RECENZÍÓ

PÁSZTOR KATALIN: Meddőségi élethelyzetek a családállítás szemszögéből (ANGSTER MÁRIA: <i>Babátörténetek – Átvett sorsok és saját múltunk a baba útjában</i> . Ursus Libris, Budapest 2021)	155
KÁLLAY CSILLA: Helyreállító orvoslással a reprodukív egészség szolgálatában (SCHAFFLER ORSOLYA: <i>Gyermekáldás természetesen. Beszélgetések a NaPro Technológiáról</i> . Magyar Kurír – Új Ember kiadványok, 2017)	158
NAGY BEÁTA MAGDA: Neked miért nincs gyereked? – vallomások a szülőség utáni vágyról és az elmaradó gyermekáldásról (VARGA KATALIN: <i>A babád útja hozzád: 30 élettörténet a nehezített gyermekáldásról</i> . Scolar Kiadó, Budapest 2021)	162
SEBESTYÉN ÁGNES: „Tudod, ki terhes?” – a meddőséggel küzdők lelki mélységei (MONIKA BAUDIŠOVÁ: <i>Gyermektelen</i> . Csirimojó Kiadó, Budapest 2022)	166
RAJNAI LÁSZLÓ: Egy régi-új humanizmus felé (Sárkány Péter: <i>Értelemközpontú humanizmus. Bevezetés Viktor E. Frankl munkásságába</i> . Ursus Libris, Budapest 2023)	168
ÖSSZEFOGLALÓK	173
ABSTRACTS IN ENGLISH	181
SZERZŐINK	189

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

A *Szociálpedagógia* folyóirat jelen kötetének kiinduló gondolata azon igény volt, miszerint hasznos lenne mind a már pályán lévő szociálpedagógusok, mind a szociálpedagógia szakos hallgatók számára egy áttekintés arról, hogy a szociálpedagógia miként kapcsolódik a különböző társtudományokhoz. Hiszen számtalanszor megállapítást nyert már a multi- és interdiszciplinaritás, azonban hiányérzetünk lehet, ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy mivel járultak hozzá a különféle társtudományok a szociálpedagógiához, és mit adott ezek számára a szociálpedagógia. Ezen áttekintésre való törekvés első lépéseként született meg e kötet Tanulmányok és Műhely rovat írásainak többsége.

Az első három tanulmány a szociálpedagógia egy-egy tudományterülethez való viszonyát vizsgálja. Pornói Imre *A szociális pedagógia – szociálpedagógia gondolata a 20. század eleji Magyarországon* c. írása egyrészt történeti áttekintést kíván adni, másrészt viszont a szociális pedagógiai és szociálpedagógiai értelmezések kapcsán mutatja be, miként értelmezhető a szociálpedagógia – mely Natorppal (1925) egyetértve nem szociális pedagógia –, és hogyan kapcsolódik mind a szociológiához, mind a pedagógiához. E gondolatíságot viszi tovább Szabó Lilla a *Neveléstudomány és szociálpedagógia. Reflexiók a két terület viszonyáról* c. tanulmányában. A multidiszciplinaritás hangsúlyozása mellett a szociálpedagógia és a neveléstudomány közös céljait, elméleti alapjait és gyakorlati alkalmazását emeli ki. Közös pontként határozva meg az oktatást, a gyermek- és ifjúkorosztályt mint célcsoportot, és megállapítva, hogy egyenrangú, szorosan összekapcsolódó, egymás hatásait felerősíteni tudó két területről beszélhetünk. Pacsuta István *Értékfeltárás az ifjúságkutatásban* c. tanulmányában a szociológia és a szociálpedagógia viszonyát tárgyalja. Az ifjúságkutatások és értékvizsgálatok ismertetésén túl a szerző szociológusként kitér arra, hogy „mit adott” a szociálpedagógia a szociológiának: az értékfeltárás módszerét, melyre – ha kvalitatív kutatási módszerként tekintünk – az értékválasztások mögött meghúzódó, kvantitatív vizsgálatokkal valószínűleg rejtve maradó tartalmakat, okokat, motivációkat is képes feltárni.

Ezt követően Rákó Erzsébet és Kovács Krisztina *Nevelőszülői feladatok – különös tekintettel a különleges szükségletű gyermekek nevelésére* c. írása a nevelőszülői munka feltárására vállalkozik: az elméleti háttér rövid ismertetése után egy kérdőíves felmérés

eredményeivel ismerkedhetünk meg. Eszerint a nevelőszülők különleges szükségletű gyermek vállalása esetén – jóllehet környezetük támogatta őket vállalásukban – már más megítélés alá tartozhatnak.

Kádek István *A szociálpedagógia és a közgazdaságtudomány (A közgazdász gondolatai egyenlőtlenségről, szociálpolitikai eszközökről, nevelési-oktatási feladatokról, szociálpedagógusokról)* c. tanulmánya ismét két tudományterület viszonyát vizsgálja. A közgazdaságtani elméleti vonatkozásokból levezetve négy szakpolitikát említ a szerző (gazdaságpolitika, foglalkoztatáspolitiká, szociálpolitika, oktatáspolitiká), melyek a kapcsolódás alapjai lehetnek. A következtetés pedig egyértelmű: a szociálpedagógusoknak (és képzésüknek) szükséges a gazdasági szemlélet, látásmód.

A Tanulmányok rovatot Dobó Marianna *Politikatudományi elméletek a közszolgáltatások támogatásában* c. írása zárja, mely egyrészt a politikatudományt, a közpolitikát definiálja, majd a közszolgáltatáshoz kapcsolódó elméletek után, azok közül kiemeli a szociális szféra és a közszolgáltatások „kapcsolatát”. Fontos megállapítása, hogy a közpolitika, a politikatudomány elméletei hogyan tudnak támaszként szolgálni közvetlenül a stratégiai tervezés, a döntéshozatal és -végrehajtás, közvetve pedig a szociális ellátórendszer kliensei számára.

A különböző tudományterületekhez való kapcsolódást bemutató tanulmányok után a Műhely rovattal átevezünk a szociálpedagógia színtereire. Sándor Tamás *A professzionális segítség egyedi sajátosságai a gyermekvédelem különféle ellátási területein* c. írása a szociálpedagógus mint szakember és a gyermekvédelem kapcsolatát állítja fókuszba. Erőssége mindenképp a szerző terepi tapasztalatában rejlik, valamint abban, hogy önreflektív módon tekint az általa végzett szakmai munkára. Különösen hasznos mindez a szociálpedagógus képzés hallgatói és a terepen dolgozó szakemberek számára.

Farmosi Andrea *Az óvodai és iskolai szociális segítség gyakorlata Magyarországon. Tapasztalatok a bevezetés óta eltelt öt év távlatából* c. tanulmánya szintén a szociálpedagógia gyakorlati színteréről érkezett. Bemutatja, hogy a 2018 szeptemberi bevezetés óta hogyan válik egy új szolgáltatás a benne dolgozó szociális szakemberek, az óvodai és iskolai szociális segítők szakmai profiljának részévé. Nemcsak a szakma számára készített útmutatókról, a szakemberek által alkalmazott munkaformákról beszél, de a szakmai identitás kialakulásáról (megtalálásáról) és felelősségéről is.

A Műhely rovat harmadik írását Rajnai László jegyzi *Kavicsok a tóban. Egy gimnáziumi mentálhigiénés program bemutatása* címmel. Tematikájában illeszkedik az előző két

gyakorlatorientált tanulmányhoz. Központi kérdése: Ki tud segíteni a köznevelésben lévő, egészséges személyiségfejlődésű, de mégis különféle nehézségekkel küzdő (pl. diszfunkcionális családi háttérű) diákoknak? Ehhez kíván segítséget nyújtani a szerző által bemutatott KAVICS program, mely jól illeszkedik a szociálpedagógia eszköztárához, módszertanához.

A Mappa rovatban két tanulmány olvasható – a *Szociálpedagógia* folyóirat hagyományainak megfelelően – a tematikus számtól eltérő témákkal: Gorka-Focht Máté *Hogyan válhat egy film társadalmi márkává? – gondolatok a magyar filmmarketingről* c. írása a filmmarketing területén tapasztalható hiányosságokat mutatja be, kitérve arra, hogy amennyiben társadalmi, kulturális jelenséggént tekintjük a filmet, akkor az különböző társadalmi csoportokat, kulturális közösségeket tud egymás iránt nyitottabbá tenni.

Tanács Eszter *Negyven éves kor felett anyává válni. A késői gyermekvállalás kvalitatív vizsgálata* c. tanulmánya pedig a gyermekvállalás későbbi életkorra tolódásának okairól, annak előnyeiről és hátrányairól ad áttekintést. Erőssége mindenképp, hogy interjúk segítségével tesz kísérletet annak bemutatására, milyen különböző mintázatok húzódnak meg a gyermekvállalás időbeli kitolódása mögött.

Össességében megállapítható, hogy sikerült elérni az eredeti célkitűzést. Kötetünkben a történeti szemponton túl a szociálpedagógiának és társtudományainak – a neveléstudománynak, a szociológiának, a közgazdaságtudománynak és a politikatudománynak – a kapcsolatát vizsgáltuk. Emellett kitértünk olyan gyakorlati területekre, mint a különleges szükségletű gyermekek nevelése nevelőszülőknél vagy pedig a köznevelés, a gyermekjólét és gyermekvédelem gyakorlati színterein megvalósuló szociálpedagógusi tevékenység. A jövőben szeretnénk tovább mélyíteni ismereteinket a szociálpedagógia és társtudományainak kapcsolatáról egy második kötet keretében.

Bogárdi Tünde – Sárkány Péter
szerkesztők

PORNÓI IMRE

A SZOCIÁLIS PEDAGÓGIA – SZOCIÁLPEDAGÓGIA GONDOLATA A 20. SZÁZAD ELEJI MAGYARORSZÁGON

ELŐSZÓ

A 19. században robbanásszerűen kibontakozó gazdasági-technikai átalakulás széles körű és mély kulturális-művelődési-civilizációs-társadalmi folyamatok elsöprő áradatát indította el világszerte. A korábbi létformák széttöredezése vagy szétzúzása új, korábban ismeretlen létformák kialakulását tette lehetővé. Az új rend a gazdasági verseny szabadságát hirdetve egyre inkább ellentmondásba került azzal, hogy a politika, a jogok vonatkozásában az egyének már a 18. században meghirdetett, természet adta szabadsága csak lassú ütemben valósult meg. A kialakult problémák megoldásának lehetősége jelentkezett Pestalozzi, Owen, Dewey, Grundtvig pedagógiai gondolataiban. Megjelentek a szociálpedagógia humanitárius és fejlesztő céljai, melyeket összekapcsoltak a jobb társadalom irányába mutató közösségi cselekvés lehetőségével. Ezen elméletek a humanista hagyományok egész sorára építettek, s különböző emancipációs és progresszív törekvéseket indítottak el azzal, hogy a társadalom leginkább marginalizálódott tagjaira, a tanulás holisztikus megközelítésére s a közösség-építésre összpontosítottak, támaszkodva a résztvevők tapasztalataira és ismereteire. Pestalozzi pedagógiájára alapozva Mager és Diesterweg az oktatás társadalmi küldetését a közösség javának szolgálatában s a társadalom kultúrájának megszerzésében látták. (SCHUGURENSKY 2013.)

Az iparosodás és az urbanizáció új szociális szükségletek kialakulását jelentette. A fokozódó társadalmi-politikai feszültségek az állam szociális politikájának megjelenését sürgették Magyarországon is. Szociális tartalommal bíró törvények egész sora látott napvilágot: a tankötelezettségi törvény, az ipartörvények, az igazságszol-

gáztatás s a közegészségügy javítását szolgáló törvények. A társadalom összegésének – művelődési és szociális szempontból – legfontosabb alapintézménye a 19. század ele mi népiskolája lett, melynek tankötelezettség alapján való működtetésétől mind gazdaságilag, mind politikailag, mind társadalmilag, mind az egyes egyén szempontjából távlatilag pozitív változások generálását várták.

SZOCIÁLIS PEDAGÓGIA A NÉPTANÍTÓK TOVÁBBKÉPZÉSÉBEN

Magyarországon már a VKM 1911. évi 15.510. sz. körrendeletében elrendelt tanítói és tanítónői továbbképző tanfolyamok anyagában tíz órában foglalkoztak a szociális pedagógia legújabb külföldi és hazai törekvéseivel és alkotásaival (*Körrendelet* 1911).

1912-ben a tanítók és tanítónők számára a nyári szünidőben tartott továbbképző tanfolyamokon betekintést kaptak a társadalmi fejlődésbe és átalakulásba, a kultúra rohamos bővülésébe s a különböző szociális áramlatok terjedésébe. A tanítói kar előtt álló széles körű feladatok ellátására akarták képessé tenni őket. Ez magában foglalta a szociális pedagógia legújabb törekvéseiről való tájékoztatásukat, a szociológia és a szocializmus lényegével való megismerkedésüket is. Olyan elméletalkotók elveivel ismerkedtek meg, mint Saint Simon, Comte, Herbert Spencer, Marx, Engels, Lasalle.

A társadalommal való szélesebb körű együttműködés szükségességét erősítették azáltal, hogy a pedagógia határait a közműveltség irányába terjesztették ki, hivatkozva Pestalozzi és Herbart tanításaira. De megismerkedhettek a *settlement*, a *university extension* s a dán népfőiskolák működésén túl a hazai szabad lyceum, az Erzsébet-népakadémia, az Uránia, a munkásgimnáziumok, a népszerű főiskolai tanfolyamok, a népkönyvtárak és a vándortanítás szerepeivel is. Ezeken túl behatóan foglalkoztak népjóléti intézményekkel, többek között a népkonyhákkal, a népszállókkal, az aggok és szegények menedékházaival, az ingyentej, ingyenkenyér intézményével, az alkoholizmus elleni küzdelemmel, a beteg anyákról és szülőnőkről való gondoskodással, a kórházakkal, a vakokat és siketnémákat segítő egyesületekkel s a munkanélkülieket foglalkoztató műhelyekkel.

A legnagyobb tömeget adó falusi néptanítók igényeit figyelembe véve a tanfolyam foglalkozott a különböző hitel-, termelő-, értékesítő szövetkezetekkel, az ezzel kapcsolatos szociálpolitikával, különös tekintettel a falusi népjólét ügyével és a városok

ellátásával. Új programként szerepelt a képzésben a gazdasági számvitel s a patronázs. Utóbbi az állami és társadalmi gyermekvédelmet, a züllés veszedelmének kitett, erkölcsileg veszélyeztetett fiatakorúak segítségét és oltalmazását foglalta magában, helyet engedve az e téren megjelent legújabb büntetőjogi rendelkezések megismerésének is. (*Továbbképző tanfolyamok* 1912.)

SZOCIÁLIS PEDAGÓGIAI ÉS SZOCIÁLPEDAGÓGIAI ÉRTELMEZÉSEK

Verédy Károly, a Magyar Pedagógiai Társaság 1902-es közgyűlésén pedagógiai korszakos elemzésében a tanulóknak az iskolavégzést követő helyzetével foglalkozva emelte ki, hogy az új irányzat, a szociálpedagógia elismerendő törekvése, a tantervek gyakorlati szempontoknak való megfeleltetése. Ez a jelen, a valóság megértésére való fókuszálást jelentette, s olyan módszertani megújulást, melyben a jó tanítás és a nevelés szorosan összefonódott az iskolai gyakorlatban. A századforduló individuális és szociálpedagógiai vitái során utóbbiak Pestalozzira, Herbartra és Zillerre hivatkoztak, akik elméleteikben a társadalomra tekintettel levő, abba beilleszkedni tudó és akaró egyén nevelésére helyezték a hangsúlyt. Az individualizmust képviselők ezzel szemben úgy vélték, hogy a cél az egyén tökéletesítése, melynek révén a társadalom által elvárt erkölcsi követelményeknek csak saját akaratából, elhatározásából, életének önirányításával felelhet meg. (VERÉDY1902.)

Weszely Ödön 1904-ben az egyéni és társadalmi pedagógia, azaz az individuális- és a szociálpedagógia kérdésével foglalkozott. A laikusok az egyénnel foglalkozó pedagógiát egyéni pedagógiának, az embert mint társadalmi lényt felfogót pedig társadalmi pedagógiának fogták fel, melyekhez a nevelésnek is alkalmazkodnia kellett. Ugyanakkor a szociálpedagógia fogalmát több értelemben is használták. A társadalmi pedagógia jelentésén túl Weszely szerint a társadalom által létrehozott kultúrát terjesztő, intézményeket is jelentett, többek között gyermekmenedékhelyeket, napközi otthonokat, szünidei gyermektelepeket, munkáskaszinókat, népkönyvtárakat, munkásképző tanfolyamokat, szabadegyetemeket. Ezekon túl azt a szociológiai alapon álló pedagógiát is jelentette, mely Comte nézeteire épült. Ugyanakkor a szocialista pártok nevelési programjának elnevezésére is használták.

A *szociálpedagógia* kifejezést tehát négy egymástól eltérő értelemben használták, amely jelezte, hogy a 19-20. század fordulóján élők érdeklődése a társadalmi jelenségek irányába fordult. Ez hozta felszínre a szociológiát a tudományok s a szocializmust a politika területén. Ezek jelezték azt a világnézeti változást, mely minden, az emberek életét érintő területet befolyásolt, így természetesen a pedagógiát is. Az új világfelfogás az egyént előtérbe állító individualisztikus liberalizmussal szemben felálló szocialisztikus lett, melynek ezt a nézőpontot képviselő nevelési iránya lett a szociálpedagógia.

A szociálpedagógia natorpi és bergemanni irányzatának a herbarti pedagógiával való utóbbi individualista jellegét bíráló szembeállítását Weszely jogosulatlannak tartotta. Ezzel kapcsolatban idézte Natorp szociálpedagógiáról vallott gondolatait: „Nem értjük rajta a neveléstan egy elkülöníthető részét talán az egyéni neveléstan mellett, hanem általában a nevelés feladatának konkrét fölfogását, s különösen az akarat paedagógiáját. A nevelés pusztán egyéni vizsgálata abstractio, melynek csak korlátolt értéke van, de melyet végül le kell küzdeni.” (WESZELY 1904: 264.) Weszely nem látta ezzel ellentétesnek sem a Herbart által alkotott rendszert, sem más tudományos pedagógiai elméletet, hiszen a történelem során egymást váltották az individualisztikus és a szocialisztikus elméletek. Míg előbbihez az egyén halhatatlan lelkét előtérbe állító kereszténységet, majd az egyéniséget felszabadító Locke-ot és Rousseau-t sorolta, utóbbihoz tartozó volt Plátón, Arisztotelész, Comenius, Comte, Spencer. Egyoldalú szélsőségként szocialisztikus területen Fourier falanszterrendszerét, individuális területen pedig az egyéni érvényesülésnek a tömeggel szembeni jogát hirdető Nietschét nevezte meg Weszely. Ugyanakkor Pestalozzit, Herbartot és Natorpot az egyéni és társadalmi szempontokat egyaránt figyelembevevőnek tartotta. Míg Pestalozzi a nép boldogítását tűzte ki célul, melyet az egyének tevékenységétől várt, Herbart az egyéniség erkölcsiségét helyezte az előtérbe, Natorp a társadalmi szempontok elsődlegessége mellett az egyéniség fontosságát is hangsúlyozta. Mindhárman figyelembe vették – bár nem azonos mértékben – mind az egyént, mind a társadalmat. Tulajdonképpen Natorp újítása az volt, hogy vizsgálta a közösség és nevelés kapcsolatrendszerét.

A pedagógia társadalomtudományként való felfogása jelentkezett Willmann, Stein, Kármán Mór elméleteiben. Kármán szerint a szociológia tudományának része a politika, az ökonómia és a pedagógia. Utóbbit, a szellemi javak, a kultúra jövő nemzedékre való átszármasztását végző tudománynak nevezte, melyet társadalmi intézkedések sorával, szociálpedagógiai intézményekkel kell elősegíteni.

Ezekkel szemben Weszely a pedagógiának az egyéni és társadalmi szempontot egyaránt képviselő irányzatát támogatta, mert csak ebben látta az igazságot meglátni akaró tudomány feladatát (WESZELY 1904).

Gömöri Sándor a nevelés szociális céljának a társadalom tökéletesítését nevezte meg, mely folyamatban kerültek átadásra a korábbi nemzedékek által felhalmozott erkölcsi értéket képviselő javaik, azzal a céllal, hogy ne csak megőrizzék, hanem képesek legyenek tovább is fejleszteni azokat. Az egyén minden oldalú képességfejlesztésére pontosan azért van szükség, hogy a társadalom tökéletesítésében mással együttműködve, valóban mint közreműködő tudjon részt venni. Ebben a folyamatban nélkülözhetetlennek látta minden szociális nevelő tényező együttműködését, melynek középpontjában az iskola állt. (GÖMÖRI 1905.)

Fináczy Ernő a 19. század második felében kibontakozó oktatási, didaktikai áramlatok sorában a pozitívizmussal szoros összefüggésben kibontakozó szociálpedagógiai elméletekről írt, melyek a nevelésnek a szociális életre való képesítését emelték ki. Ebből kiindulva a nevelésnek a társadalom által kirótt feladatok elvégzésére kellett az egyént képessé tennie. A herbarti pedagógiában ugyan jelen volt a közösség gondolata, a szociális érdeklődés felkeltésének eszméje, de mindezek csak a személyiség, az egyéniség individuális fejlesztésének állomásai voltak, s korántsem a szociológiai és szociálpedagógiai natorpi gondolatrendszer szerint. (FINÁCZY 1908.)

Imre Sándor 1909 őszén a Magyar Társadalomtudományi Egyesület szabad iskolájában a szociális pedagógia tárgykörében tartott előadásában a 19. század szociális irányú nevelési törekvések gyakorlatorientáltságát emelte ki. Ezeket túl a gazdasági alapokból kiinduló pedagógiai elméleteket a céltudatosság és a következetesség jellemezte. A pedagógiai kérdéseket politikai alapon meghatározókat is a sokszínűség jellemezte, hasonlóan a pedagógiát tudományos alapon vizsgálókhoz. Utóbbi kivételével mindegyik irányzat a korszak pedagógiai és iskolai gyakorlatával állt szemben, melyet részben bíráltak, részben elutasítottak, rámutatva a hiányosságok pótlásának szükségére. Törekvéseik célja az volt, hogy a társadalom nagyobb befolyást kaphasson a nevelésbe. A bírálaton túl az általuk létrehozott intézmények szociális jelzője gyakorlati jelentőséggel bírt. A különböző irányzatok tehát a szociális fogalmat eltérően használták, hiszen mind kiindulásaikban, mind kitűzött céljaikban különböztek. Imre Sándor a pedagógia tudományára alapozott szociális pedagógiai törekvések közül kiemelte ugyan Natorpot mint névadót, ám szerinte a szó elterjedése nem a *Szociálpe-*

dagogik című munka megjelenésének volt köszönhető, hanem a különböző társadalmi mozgalmak tevékenysége keltette fel az óriási érdeklődést annak tartalma iránt. Ugyanakkor kiemelte a pedagógia tudománytörténetéből Platónt, Arisztotelészt, Comeniust, Helvetiust, Comte-ot, Döringet, Willmannt és Reint, kiknek elméleteiben a szociális nevelés gondolata kikristályosodott.

Imre Sándor Bergemannra hivatkozva a szociális nevelés jövőre való irányultságát emelte ki. Ebből adódóan az iskolai nevelés alap gondolatának, irányának, szellemiségének és gyakorlati következményeinek meghatározójaként szolt a szociális pedagógia szociális jelzőjéről, kizárva az iskolán kívüli intézményeket, így a szabadoktatásokat is. Vitába szállt Weszely Ödönnel is, aki a szociálpedagógia elnevezést a pedagógiának csak azon területeire tartotta jogosan és helyesen alkalmazhatónak, mint a gyermekmenedék helyek, árvaházak, munkástanfolyamok, szabadegyetem stb. De Imre fogalmi szűkítésnek nevezte az állampolgári és a politikai nevelésre való alkalmazását is, mivel szemben az egyetemes közösséggel ezek esetében csak az egyén, illetve egy adott állam polgára jelent meg. (IMRE 1909.)

Dr. Székely György 1912-ben a *Néptanítók Lapjában* elemezte a szociális pedagógia témakörét. Egyfajta divatnak nevezte a lépten nyomon megjelenő szociális jelzőket. Ugyan a gondolatot Platónnal egyidősnek nevezte, melyet korának szociális jelzője új tartalommal töltött meg, mely a nevelés új fejlődési irányzatára s fejlődési fázisára utalt. A korábbi társadalmak elzártága a 19. század végére felszámolódott, ezzel az egyének számára is egyre táguló lehetőségek és kényszerúségek jelentkeztek. Ezek kihasználására a mindenkire kiterjesztett nevelés jelent meg. Ezt az új, rohamléptekben fejlődő nevelési eszmét a gondolkodás szociális irányultsága jellemezte. Gazdagokra, szegényekre, előkelőkre, alacsony származásúakra, erősekre, gyengékre, árvákra, elhagyottakra, különböző fogyatékoságban szenvedőkre, kiteszítottakra, züllöttekre egyaránt kiterjedt az új nevelés figyelme. Nemcsak a nevelésben részesülők száma emelkedett, hanem a nevelés gyakorlatát folytatók köre is bővült. Az iskolára koncentráló tanítók, nevelők mellett olyanok jelentek meg, akiknek lehetőségük volt fejlesztő, nemesítő hatást gyakorolni a társadalomra, úgymint az államférfiak, a művészek, az írók, a lelkészek, a munkaadók, a gyárosok, az iparosok. Sokan ennek az általános nevelői gondolkodásnak az elterjedésétől várták mind a nevelés, mind az egész társadalom újjászületését.

Ebben az új szociális gondolkodásban jelent meg az iskola és az élet, az iskola és a társadalom szoros kapcsolatteremtésének és együttműködésének szükségessége. Az iskolai munka hatékonyságának a társadalom által történő növelésétől várták az életközelség megvalósulását. Ehhez tisztázni kellett, hogy mik az élet és a társadalom szükségletei és igényei, melyek kielégítése az iskola feladata lett. (SZÉKELY 1912.)

Imre Sándor Natorpot a pedagógia társadalmi elméleti irányja legtisztább elméletalkotójának nevezte. Legfőbb, legnagyobb tekintélyű ellenfele a herbartizmus képviselője, Rein volt. A társadalmi neveléstannal szemben felmerülő kifogások közül többen annak egyoldalúságát emelték ki, mert szerintük csak az egyéni és társadalmi felfogást tartalmazó neveléstan létezik. Feleslegesnek tartották az elnevezést azért is, mert mindig a társadalom nevelt és számára neveltek. Ugyanakkor károsnak is ítélték, mivel az egyént értékeitől fosztotta meg megakadályozva sajátos erkölcsi fejlődését. A társadalompedagógia legnagyobb veszélyét abban látták, hogy az mindig az éppen aktuális, uralmon levő politikai irányzatok valamelyikének szellemében fogja a felnövekvő nemzedéket nevelni. Azaz vagy egy adott csoportérdeket követ a nevelő saját etikai álláspontjának megfelelően, vagy középutat választva megtagadhatja meggyőződését. Ezekkel kapcsolatban Natorp is az egyéni és társadalmi nevelés szétválaszthatatlanságát hangsúlyozta, fontosnak tartva a társadalmi jelző használatát, hogy ezzel is erősítsék az egyén és a közösség kölcsönösségét. Natorp úgy vélte, hogy az egyén értékessége mindig csak egy adott társadalomban értelmezhető. Attól elszakítva létezése kérdésessé válik. Ezzel szemben lehetetlennek látta, hogy a társadalmi neveléstan a korszak jelen lévő erkölcsi értékeinek viszonylagosságát dogma szintre emelje, illetve közülük egy nézetet kiemelve annak a körnek kiszolgáltassa magát. Mindkét esetben a közösség szétzüllesztését érné el a nevelés. A vitás kérdéseket Natorp a következőkkel zárta: „Az igazán társadalmi neveléstan sohasem ismer el a nevelésben irányadónak valamely erkölcsi áramlatot csak azért, mert az meg van és bizonyos körben uralkodik; hanem mindig azt kérdezi: vajon tartósan megőrzi-e és segíti-e az az áramlat a közösséget a szükséges fejlődésben, vagy éppen zavaró s pusztító irányú? Ha ilyennek találja, akkor minden lehető eszközzel küzd ellene annál jobban, minél hatalmasabb az az áramlat jelenleg.” (IMRE 1912: 44–45.) Natorp elutasította azt az individualista álláspontot, mely az egyént támadónak tartotta a társadalmi nevelést, de az egyént a közösség nevében elnyomni akaró szocializmus fellépését is.

Imre szerint maga a *társadalmi nevelés* kifejezés több értelemben is szerepelt. Hét-köznapi használatában csak a foglalkozásra való nevelést jelentette. Más értelmezésben a jelen szükségleteinek kielégítésére szolgált, melyet maga a nevelés jövőre való irányultsága kérdőjelezett meg. De elutasította Weszely álláspontját is, mely társadalmi nevelésen az iskolán kívüli, azt kiegészítő, társadalmi intézményeket értette. Ezek nevelési következményeit ugyanis minimálisnak tartotta. De elutasította a szocialista nevelés társadalmi, szociális nevelésként való felfogását is, hasonlóan a pártpolitikai neveléssel való összemosását is. Végeredményben minden értelmezést tévesnek tartott, mely az egészből csak egyetlen részt emelt ki. Ilyen szűk körűnek látta az állampolgári és a politikai nevelés használatát is.

Az értelmezések problémáinak eredője a társadalmi nevelés, illetve társadalmi nevelés fogalmának gyakorlati és elméleti tisztázatlansága volt. Imre is a „mit nem jelent” oldalról közelítette meg ennek tisztázását. Nem jelenthette a társadalmi nevelés sem a neveléseméletnek, sem a nevelésnek egyik részét, de a nevelés elméletében és gyakorlatában megjelenő társadalmi szempontok egyoldalú alkalmazását sem, s a nevelő intézményeknek társadalmi úton való létesítését sem. Ebből következően a társadalmi nevelés magában foglalta az egész nevelést.

Az egyén és közösség elválaszthatatlanságából következett a nevelés általános jellege, azaz a közösség minden tagjának meg kell kapnia a lehetőséget a megfelelő fejlődésre. Mivel az egyének közösséghez tartozásának tudatossági mértékét és tartalmát a nevelés egysége biztosítja, így ennek hiánya mind a közösségre, mind az egyénekre nézve káros hatást gyakorol. Ezért szükséges az általános és egységes nevelésben való részvétel. Ugyan a nevelés célját a társadalom tűzi ki, de elérése már egyéni, így a társadalmi nevelés módszere – mely Imrénél ez magát a nevelést jelentette – a leghatásosabb individualizálás is egyben.

A nevelés közösségi felfogása új nevelői gondolkodást igényelt, melyben az egyéni és a társadalmi egyaránt benne foglaltatott. Az Imre által megfogalmazott nemzetnevelés így vált az ún. közösségi, társadalmi nevelés a szociális pedagógia pontos megfogalmazásává (IMRE 1912).

Molnár Oszkár szerint az addigi szociológiai ismeretekre épített pedagógiai rendszernek Bergemann és Natorp a szociálpedagógia nevet adta. Ebből adódott részben, hogy az elnevezés sok zavarra és félreértésre adott alkalmat. A szociálpedagógiával kapcsolatban egyesek az egyéniség elhanyagolásával szemben a társadalmi én kor-

látlan fejlesztésének egyoldalúságától tartva az egyéni vonások kialakításának kizárólagosságát emelték ki. A szociálpedagógia és az individuálpedagógia irányzata éles szembenállást mutatott. A szociálpedagógusok a régebbi pedagógiai irányok individuális jellegét hangsúlyozták, mivel azok neveltjeiket koruk társadalmi környezetéből kiszakítva vizsgálták és nevelték. Az egyéniség elsődlegessége jelentkezett mind Rousseau *Emiljében*, mind a Herbart-féle pedagógiában.

Velük szemben a szociálpedagógusok célja a társas lény fejlesztése, a szociabilitás kialakítása. A feladat tehát a közösség tagjait összekötő vonások fejlesztése, szemben az egyéneket egymástól elválasztó specifikumok keresésével.

A két irányzat küzdelmében elhangzó érvek erősen túlzóak, hiszen a nevelést minden korszakban a nevelő és a nevelt közös tevékenységként fogták fel, mely így szociális funkcióval bírt. De a szociálpedagógia sem zárta ki az individuális képzést, hiszen a társadalom különálló egyének tömegéből áll, s minél inkább fejlettebbek, annál inkább lehet tökéletes az általuk alkotott társadalom. Azaz a társadalomnak egyéniségekre van szüksége. Az individuális képzés így válik a szociális alapfeltételévé. Ebből kiindulva Molnár Oszkár Imre Sándorral szemben egyetértve Weszely megfogalmazásával „azon intézményeket, melyeket a nevelés és tanítás szolgálatára a társadalom újabban létesített, szociális pedagógiai intézményeknek és a pedagógia azon részét, amely ez intézményekkel s a keretükben lefolyó kulturális munkával foglalkozik, szociális pedagógiának nevezzük” (MOLNÁR 1914: 176).

EPILÓGUS

Natorp szociálpedagógiai gondolatai a legszélesebb néptanítói közönséghez a *Néptanítók Lapja* hasábjain jutottak el. 1924 augusztusában bekövetkezett halálát követően már októberben elemezték munkásságát. Natorp filozófiai nézeteit a lap a platóni és kanti filozófiában látta gyökerezőnek, s a tanítók számára az újabb szociális pedagógia megalapítójaként mutatta be. Az újabb jelzővel utaltak arra, hogy már Platón és Arisztotelész gondolataiban is kiemelkedő fontosságot kapott a közösségi nevelés, melyet a pedagógia, államtudományok részeként való kezelése is jelzett.

Az egyén és közösség kölcsönös kapcsolatát kiemelő natorpi szociális pedagógia a korszak individuális pedagógiájának hibáival szemben nem a közösség mindenható-

ságát, az egyén feláldozását jelentette. Nála a közösség mint alap jelent meg, s az érre épülő nevelési folyamatban a közösség egyénre szabott fejlesztést tudott biztosítani. Tehát Natorp rendszerében egyéniség és közösség nem állnak egymással szemben. Ezért a szociális pedagógia területe a közösségre, azok konkrét megjelenési formáira – pl. család – való nevelés volt. A 19. század végi társadalmi szakadások és küzdelmek a közösségi, az egyének gyökértelenségi érzése az individuális problémák megoldását sürgette. Natorp ezt részben a munkaiskolától, részben az egységes iskolától várta. Előbbi Kerschensteinerhez, utóbbi Pestalozzihoz kapcsolódott. (SAUPE 1924.)

Weszely Ödön Natorp a szociálpedagógia fogalmáról írt szemelvényének fordítását közölte 1925-ben. Natorp a szociálpedagógia – s nem a szociális pedagógia – elnevezést használta, ezzel is érzékeltetve, hogy a fogalom ugyan még kevésbé határozott, de egyöntetűnek látta azt a nézetet, mely szerint a szociálpedagógia nem a pedagógia tudományának része, hanem a nevelési célok és eszközök meghatározását befolyásoló felfogás. Ebben az egyén nevelésének irányultsága társadalmilag meghatározott, ugyanakkor az egyén társadalmi, szociális életének alakítása a rá irányuló nevelésnek a függvénye. Ebből adódóan a szociálpedagógia tárgyát a „művelés társadalmi föltételei s a társadalmi élet művelődési föltételei” adják (NATORP 1925: 3). Tehát a szociálpedagógia hozzátartozik mind a szociológiához, mind pedagógiához.

IRODALOM

- FINÁCZY Ernő (1908): Újabb törekvések a didaktika területén. Elnöki megnyitó beszéd a M. Pædagogiai Társaság XVI. nagygyűlésén. *Magyar Paedagogia* 17. 65–74.
- GÖMÖRI Sándor (1905): Egyéni és társadalmi paedagógia. *Magyar Paedagogia* 14. 65–85.
- IMRE Sándor (1909): A socialis paedagogiai törekvések forrásai. (A Magyar Társadalomtudományi Egyesület szabad iskoláján 1909 őszén a socialis paedagogiából tartott bevezető előadás.) *Magyar Társadalomtudományi Szemle* 2. 578–600.
- IMRE Sándor (1912): *Nemzetnevelés. Jegyzetek a Magyar Művelődési Politikához*. Budapest–Kölozsvár.
- Körrendelet* (1911): Valamennyi kir. Tanfelügyelő úrnak és tanfelügyelői kirendeltségnek. Kelt az 1911. évi 15.510. szám alatt. *Néptanítók Lapja* XLIV/6. 1–2.
- MOLNÁR Oszkár (1914): A pedagógia jelen állása. *Család és Iskola* 40/15. 172–176.

- NATORP Pál (1925): A szociálpedagógia fogalma. (Ford. Weszely Ödön.) *Néptanítók Lapja* 58/30–32. 2–3.
- SAUPE Emil (1924): Natorp Pál. *Néptanítók Lapja* 57/34–35. 6–7.
- SCHUGURENSKY, Daniel – SILVER, Michael (2013): *Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015357.pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. június 14.)
- SZÉKELY György (1912): Szociális pedagógia. *Néptanítók Lapja* XLV/12. 1–2.
- Továbbképző tanfolyamok* (1912): *Néptanítók Lapja* XLV/31. 3.
- VERÉDY Károly (1902): Megnyitó beszéd. Magyar Paedagogiai Társaság X-dik nagygyűlése. 1902. január 25. *Magyar Paedagogia* 11. 118–135.
- WESZELY Ödön (1904): Egyéni és társadalmi pedagógia. *Magyar Paedagogia* 13. 257–268.

SZABÓ LILLA

NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS SZOCIÁLPEDAGÓGIA

Reflexiók a két terület viszonyáról

Multidiszciplináris jellegéből adódóan a szociálpedagógia számos társtudománnyal oszt meg közös határterületet. A szociálpedagógiáról alkotott elméletek többsége megmutatja, hogy annak elméleti alapjairól, célkitűzéseiről és lényegiségéről alkotott gondolatok sosem rugaszkodtak el teljesen a neveléstudománytól. E két tudományterület vizsgálata többek között azért is indokolt, mert az iskolai élettel, tanulási eredményekkel, így hosszú távon a sikeres társadalmi integrációt elősegítő lehetőségekkel kapcsolatban nyújt alternatívát új gyakorlatok és innovatív technológiák kidolgozására. Jelen tanulmány a neveléstudomány és a szociálpedagógia kapcsolatát és viszonyát kívánja vizsgálni, feltárva közös céljaikat, az elméleti és gyakorlati alkalmazás számbavételével, rávilágítva arra, hogy ezek a tudományterületek hogyan működnek együtt az oktatás, a szociális segítség és a közösségépítés átfogó megközelítéseinek kialakítása érdekében, végső soron azzal a céllal, hogy elősegítsék az egyének és a társadalmak holisztikus fejlődését, megerősödését és a társadalmi befogadást. Ennek megfelelően alakul jelen írás gondaltmenete, az általánostól a specifikumig esik szó a neveléstudományról általában, annak a pedagógiával való viszonyáról, az oktatás-nevelés társadalmi meghatározottságának kérdésköréről, valamint a neveléstudomány és a szociálpedagógia viszonyáról, azok egymásba ágyazottságáról.

A NEVELÉSTUDOMÁNYRÓL

A neveléstudomány az emberi fejlődés és tanulás folyamataival, módszereivel és eredményeivel foglalkozó tudományág, mely az emberi társadalom egyik legfontosabb területéről a nevelés és oktatástan vizsgálati szempontjai mentén szerveződve alapvetően meghatározza az egyén és a társadalom jövőjét. A neveléstudomány a múltban és a jelenben egyaránt kulcsfontosságú szerepet játszik, hiszen nemcsak az egyén életé-

re, előrehaladására van jelentős hatással, de többek között a társadalmi mobilitásra, a gazdasági fejlődésre és kultúránk megőrzésére és ápolására is. Csíkos (2020) szerint a neveléstudomány és pedagógia viszonya az orvostudomány és gyógyítás viszonyrendszeréhez hasonlóan alakul: „A gyógyítás alapvetően gyakorlati tevékenység, amely az orvostudomány kutatási eredményeire épül. Hasonlóan: a pedagógia gyakorlata épülhet a neveléstudományi kutatások eredményeire.” (Csíkos 2020: 8).

Tudománnyá válása szempontjából a neveléstudománynak folyamatos kihívásokkal kellett és kell szembenéznie, többek között a még mindig képlékeny körülhatárolhatósággal, illetve azzal, hogy számos terület és szektor elvárásának kell megfelelnie, így például a társadalmi elvárásoknak, politikai és gazdasági tényezőknek, oktatástechnológiai és a pedagógiai gyakorlati kihívásoknak (D. MOLNÁR 2019).

Némi útmutatást nyújthat a Magyar Tudományos Akadémia „Tudományági nomenklatúra”-ja, itt ugyanis a neveléstudományt a humán- és társadalomtudományok alrendszerébe, ezen belül is a filozófia és történettudományok osztályába sorolják. Ennek megfelelően a neveléstudomány részét képezi az oktatásemélet (didaktika), a tantárgypedagógia és oktatástechnológia, a pedagógiatörténet és összehasonlító pedagógia, a nevelésemélet és nevelésfilozófia, a nevelés-, oktatáslelektan és nevelésszociológia, az oktatáspolitikai, igazgatási, jog- és gazdaságtan, a felsőoktatás és pedagóguskutatás, a szakképzés és felnőttoktatáskutatás, valamint a gyógypedagógia.¹

A tudományos meghatározás szempontjából fontos ez a „rendszerintézmény” besorolás, azonban nem tekinthetünk el a pedagógia multidiszciplináris mivoltától és az ebből adódó összetettségétől. A neveléstudomány – és vizsgálati fókuszunkat tekintve kiváltképp a pedagógia – számos olyan társtudománnyal alkot szimbiózist, amelyek elméleti és gyakorlati téren végzett kutatások eredményeivel hozzájárulnak a folyamatos fejlődéshez, rugalmassá, átjárhatóvá teszik a tudományterület határait. Ilyen társtudományok többek között a pszichológia, a filozófia, a biológia és a statisztika, társadalmi meghatározottsága okán pedig a szociológia és közgazdaságtan (VIRÁG–MOGYORÓSI 2015). Amint azt fentebb is olvashattuk, a tudományos diskurzus a neveléstudomány egységét alrendszerekre bontja, fontos azonban még jobban lebontani ezt a csoportosítást, hiszen számos olyan részterülete van csak magának a pedagógiának, amelyek számbavétele bizonyítja, milyen szerteágazó problémarendszer felvetődő kérdéseire

¹ Forrás: <https://mta.hu/doktori-tanacs/tudomanyagi-nomenklatura-106809> (Utolsó megtekintés: 2023. július 29.)

kell választ adnia a gyakorlatnak és az elméletnek.² Ezek a tudományterületek a teljesség igénye nélkül például a neveléstudomány és nevelésfilozófia, az általános pedagógia, a neveléstörténet, az életkorok pedagógiája, vagy az összehasonlító pedagógia, a tantárgypedagógia vagy a szakmódszertan (VIRÁG–MOGYORÓSI 2015). A neveléstudomány rendszerén belül a pedagógia résztudományaként meghatározott fentebb felsorolt területek a legtöbb esetben tantárgyként jelennek meg a pedagógusképzés színterén, ezzel is előkészítve a hallgatókat a multidiszciplináris kihívásoknak való megfelelésre (GLOVICZKI 2015).

A 20. században a neveléstudomány jelentős fejlődésen ment keresztül. Az oktatás pszichológiai és szociológiai vonatkozásai egyre fontosabbakká váltak, az oktatási folyamatok és tanulási módszerek elemzése, új trendek kialakítása is egyre mélyülő területté vált. Az új elméletek és a gyakorlattal kapcsolatos elképzelések mentén egyre több új irányzat jött létre, melyekre nagy hatást gyakoroltak a neveléstudomány társterületeinek elméleti vívmányai. Az oktatásnak, nevelésnek végső soron az ember társadalmi jólétének megteremtésében szükséges elősegítenie, hogy az iskola kereteiből kilépve sikeres lehessen a társadalmi kihívások kezelésére irányuló törekvései véghezvitelében.

Ahogy KOZMA (2001) is rámutat, a pedagógiában egyre erősödő társadalomtudományi paradigma hatására az oktatás célja elsősorban az alapműveltség kialakítása, az állampolgári nevelés, a sikeres gazdasági és társadalmi integráció elősegítése, másodsorban pedig elsődleges és másodlagos szocializációs színtér biztosítása (KOZMA 2001). Az oktatás-nevelés kérdésköre és a társadalmi rendszer funkciói a 20. század elején kapcsolódtak össze végérvényesen. Az ipari forradalom alapvetően változtatta meg a világról, a társadalomról, így az oktatásról való elképzelést. A kapitalista termelésviszony kialakulása mentén fontos modernizációs folyamat indult meg, mely olyan változásokat vont maga után, ami nemcsak a munka világát, de a családi élet viszonyait és az oktatás társadalmi megítélését is megváltoztatta (GIDDENS 2008). A hagyományos szakmák átalakultak, a család helyett az iskola lett az oktatás színhelye, nagy számban nyíltak új iskolák, fontos lett az írás-olvasás tudása. Szignifikáns kü-

² Bár a pedagógia és neveléstudomány fogalma a tudományos diskurzusban sokszor szinonimaként jelenik meg, e két fogalom egységének és különbözőségének tisztázása ezen a ponton elengedhetetlen. Míg a pedagógia a nevelés elméletének és gyakorlatának, az ismeretszerzésnek a kérdéskörével foglalkozó komplex tudomány, addig a neveléstudomány leginkább a már meglévő pedagógiai gyakorlat leírásával, azok értelmezésével foglalkozik, e megnevezés mögött pedig elkötelezett, tudományos megközelítés húzódik (VIRÁG–MOGYORÓSI 2015).

lönbség a posztindusztriális társadalmak esetében, hogy az egyén iskolai végzettségének függvénye lehet a munkaerőpiaci elhelyezkedése, valamint annak sikeressége, minél magasabb volt ugyanis valaki végzettsége, annál nagyobb lett az esélye, hogy magas presztízű munkát kapott (MELEG 2015).

TÁRSADALMI MEGHATÁROZOTTSÁG

A pedagógiai gyakorlat vagy a modern iskola célrendszerének középpontjában oktatási és nevelési szempontból a tanulók tudásalapú társadalomba való eredményes betagozódása helyezhető, idesorolva annak komplex kihívásaira való felkészítést is. A tantárgyi felkészítés mellett ennek megfelelően felmerül az egyéb formában történő professzionális segítségnyújtás igénye, ami segít a tanulók élethelyzetéből fakadó problémák megoldásában, megelőzésében, valamint kísérletet tesz a hiányos családi nevelésből következő minták pótlására. Adott körülményeknek megfelelően nemcsak a sikeres munkaerőpiaci integrációt elősegítő ismeretekkel kell felruháznia a tanulót az iskolának, de az egyéb társadalmi szinteken való problémamentes működés kialakításában is segítenie kell (SZABÓ 2022).

A neveléstudomány a nevelés és oktatás funkciói között megjelöli a társadalmi struktúra újratermelését, a társadalmi integráció biztosítását, valamint a társadalmi változások és fejlődés elősegítését (HALÁSZ 2001). Társadalmi meghatározottsága miatt a neveléstudománynak folyamatos kihívásoknak kell megfelelnie, a gyakorlati praxis új oktatástechnológiákkal és módszertanokkal bővül, oda-vissza irányú kölcsönhatásban van a társadalmi változásokkal és kihívásokkal (FAZEKAS–HALÁSZ–HORVÁTH 2017) a neveléstudományi kutatások egyre szélesebb körben vizsgálják e komplex rendszer fejlődési lehetőségeit.

A társadalom nevelésre gyakorolt hatására neveléstörténeti szempontból már jóval a 20. század előtt rámutattak. Erről tanúskodik pl. a középkori teológiai nevelés az eretnekmozgalmakról való oktatásban; ezt példázza Rousseau Emilje, aki nevelőjével együtt a károsnak vélt társadalmi hatások kiküszöbölése miatt vonul ki a társadalomból; erről árulkodik Pestalozzi nevelőintézeti gyakorlata; illetve a munkásmozgalmak is ezt a kritikát adják közre a legerősebb módon – mindannyian a 19., és a 20. század társadalmi rendszerének konzerválását egyaránt az iskolaügy átalakításában, megerősítésében látták (MÉSZÁROS–NÉMETH–PUKÁNSZKY 2003).

Nemzetközi szinten azonban nemcsak a nevelélméletek, de az alapvetően a társadalmi beilleszkedést és működést vizsgáló elméletek, az ún. társadalomelméletek is alakították az oktatás-nevelés fejlesztését. A nevelés problémáinak társadalmi vonatkozásait a 19. század második felének szociológiájában legátfogóbban *Emile Durkheim* fejtette ki: a nevéhez fűződő „társadalmi tények” fogalom központi állítása, hogy az egyéni működésben olyan tényezők is szerepet játszanak, amelyek meglete nem vezethető vissza individuális hatótényezőkre, azok drive-ját a társadalmi működés színtereiben kell keresni. Pedagógiáról, oktatásról alkotott elméletében is visszaköszön a társadalmi elvárások kollektív hatása, illetve rámutat arra, hogy az adott kor oktatási rendszerének működéséből visszavezethető az aktuális társadalmi és politikai berendezkedés (KOZMA 1991).

Az amerikai társadalom működéséből vezette le elméletét *John Dewey*, aki az amerikai progresszív nevelés egyik legkiemelkedőbb gondolkodója volt. Az Egyesült Államok teljes oktatási reformját látta szükségesnek, rámutatott a központi hatalom és az állampolgárok közötti egyensúly megteremtésének szükségességére. Az általa felvázolt modern, demokratikus rendszerben működni képes állampolgárrá válást a nevelés eszközeivel kívánta biztosítani, mely szükségessé tette az oktatási rendszer reformját is. Az oktatásban eluralkodó egyoldalúságot elítélte, az iskolát mint a modern, működőképes demokrácia lemodellezését álmodta meg, ezzel együtt a pedagógusok szerepét is inkább közösségi vezetőként képzelte el (KOZMA 1991).

Az oktathatóság témakörét járta körbe *Basil Bernstein* szociolingvisztikai kutatásai során. A nyelvhasználat és a nevelhetőség kapcsolatát vizsgálva sikerült egészen új eredményeket leírnia a neveléstudomány és szociológia kontextusában. Vizsgálatainak legfőbb eredménye, hogy rámutat az adott nyelvi közegben felnövő gyermekek sikeres oktatásának lehetőségeire (az általa *korlátozott* és *kidolgozott* nyelvi kódok dimenziójában), valamint arra, hogy az elsajátított nyelvi eszközök bizonyos identitás rögzülésével, valamint az adott társadalmi struktúra újratermelésével járnak (BERNSTEIN 1996).

Az iskola és társadalom kölcsönhatásáról gondolkodó *Bourdieu* egyik fontos tételmondata, miszerint az iskola újratermeli a társadalmi különbségeket (BOURDIEU 1978), az általa megalkotott tőkeelmélet és a hozzá kapcsolódó játéktérelmélet magyarázatában nyer létjogosultságot. Elmélete szerint az egyén élete során különböző mezőkben mozog, mely mezőkben az általa birtokolt ütőkártyákat tudja felhasználni az érvényesülés

érdekében. Az érvényesülést az egyén élete során felhalmozott különböző tőkék határozzák meg, melyből Bourdieu négy típust nevezett meg: gazdasági, kulturális és társadalmi tőke, valamint a szimbolikus tőke, mely egy ún. strukturáló struktúra, Bourdieu a habitussal azonosította, és rámutatott, hogy ennek a tőkefajtnak kiemelt jelentősége van a nyugati világ posztmodern berendezkedésében (BOURDIEU 1996).

Az ipari forradalom mentén kialakult új, modern társadalmak viszonyában a mai kortárs, posztmodern társadalmi berendezkedés aligha értelmezhető. Kimondható, hogy mind az iskolában, oktatásban rejlő lehetőségek, mind ennek olvasatában a társadalmi mobilitás intézményéről alkotott elméletek átalakultak. A posztindusztriális, tudásalapú társadalmak gazdasági és társadalmi hajtóereje a megszerzett tudás, a meritokratikus társadalmi berendezkedés nyomán az iskola a társadalmi mobilitás egyik fő eszköze lett (MELEG 1996). A posztmodern ember oktatásában és későbbi munkaerőpiaci elhelyezkedésében fontos tényező és tulajdonság lett a reziliencia; ennek jegyében a reziliens ember meg tud felelni a gazdasági-társadalmi-környezeti kihívásoknak. Iskolai kontextusban az számít reziliens tanulónak, aki kedvezőtlen körülményei ellenére jól teljesít az iskolában (SZÉLL 2015). Arányuk az egyes társadalmakban a társadalmi mobilitásról adnak tanúbizonyságot. Magyarországon a reziliens tanulók száma európai uniós viszonylatban rendkívül alacsony (CSAPÓ-FEJES-KINYÓ-TÓTH 2014).

A társadalmi mobilitásról és a meritokratikus társadalmi berendezkedésről, valamint ezek közös dimenzióiról született elméletek közül *Donald Treiman* munkássága kiemelkedő. *Bourdieu*-vel és *Colemann*nel szemben ő azt állítja, hogy az iskola igenis képes arra, hogy felszámolja a társadalmi különbségeket (FEHÉRVÁRI 2015). A meritokratizmus elképzelésében a társadalmi háttér kevésbé határozza meg a munkaerőpiaci elhelyezkedést, hiszen ebben a rendszerben az egyén teljesítménye, tudása, kitartása, elért eredményei lesznek a mérvadóak (MELEG 2015). Ezt kiegészítve *Treiman* kiemeli a habitus jelentőségét, mely a stílus, modor, kulturáltság befolyásolhatatlan faktorai, az iskola ugyanis nincs ezekre hatással. Ezekkel az együtthatókkal az egyén képes lesz átlépni a társadalmi réteghatárokat, és a szülők helyzetéhez mérve az egyén teljesítményéből levetíthetővé válik, hogy az adott társadalom mobil vagy immobil (TREIMAN 1998).

A magyar iskolák problémás működése³ és a tudásalapú társadalmi berendezkedések miatt a pedagógiára és az oktatási rendszerre nehezedő nyomás teljes rendszerreformot tesz szükségessé (K. NAGY 2016). A már említett társadalomtudományi paradigma térnyerésének okán a neveléstudománynak a társadalmi változások és folyamatok kérdéskörével foglalkozó tudományágakkal kell egyre szorosabban közös szintérré lépnie. Ezen tudományterületek közül is kiemelt jelentőségű az iskola és nevelődés, valamint egyéb társadalmi terek tapasztalati mátrixát vizsgáló interdiszciplína, a szociálpedagógia. A továbbiakban a neveléstudomány és a szociálpedagógia közötti kapcsolódási pontokat, a két tudományterület viszonyrendszerét vizsgáljuk a nevelés, nevelődés és sikeres társadalmi betagozódás tekintetében.

NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS SZOCIÁLPEDAGÓGIA

A neveléstudományról – illetve annak szociálpedagógiával ápoltság viszonyrendszeréről – való gondolkodás egyik lényeges kezdőlépése, hogy az előző alfejezetünkhöz hasonlóan ejtsünk néhány szót arról, mi is a szociálpedagógia.

A szociálpedagógia szemlélete és módszere szorosan követte a fontosabb neveléstudományi irányzatokat, a klasszikus elméletek kidolgozói a neveléstudomány kiemelkedő alakjai voltak. Karl Mager német iskolapedagógus és iskolapolitikus központi gondolata, hogy a szociálpedagógia nem más, mint polgárnevelés. A pedagógia kiegészítéseként, az individuál- és állampedagógiát magába foglaló diszciplínaként írja le, mely nem korlátozódik kizárólag a fiatalkorra (SÁRKÁNY 2011). Hermann Nohl a szociálpedagógiát a szellemtudományos pedagógia, Wilhelm Dilthey nyomán pedig a neveléstudomány részének tekinti (SÁRKÁNY 2021), Magerrel szemben azonban ő kifejezetten az ifjúságsegítés színterén képzelel a gyakorlati megvalósulást (SÁRKÁNY 2017). Pedagógiai teoretikusként Klaus Mollenhauer *„[a]z ipari társadalom kontextusában vizsgálja a szociálpedagógiát [...]”. Szerinte a szociálpedagógia azon pedagógiai intézkedések gyűjtőfogalma, amelyek az ipari társadalom kihívásaira*

³ Annak ellenére, hogy európai uniós országként a közös irányelvek szerint a magyar iskolarendszernek is az élethosszig tartó tanulás, valamint a sikeres munkaerőpiaci integráció és az ezekkel járó kihívásokra való felkészítés köré kell építenie működését, az iskolaeredményességi vizsgálatok azt bizonyítják, hogy nemcsak hazai, de nemzetközi viszonylatban is egyre rosszabbak a magyar iskolarendszer mutatói mind a PISA-eredmények, mind a korai iskolaelhagyás vagy a reziliens tanulók számának tekintetében (LANNERT 2015 és ELEGY 2022).

válaszolnak.” (SÁRKÁNY 2017: 37.) Kiegészíti a szellemtudományos megközelítést a kritikai pedagógia elméleti komponenseivel (SÁRKÁNY 2021), továbbá elkülöníti a szociálpedagógiát az iskolai szakpedagógiáktól, és kiemeli annak jelentőséget, hogy a nevelési és társadalmi nehézségeket együtt vizsgálva kell a szociálpedagógiának működnie, a különböző segítő gyakorlatok alkalmazásával így segíteni az ifjúságot a sikeres felnőtté válásban (SÁRKÁNY 2011). Hans Thiersch életvilág-irányultságú elmélete a szociálpedagógiáról pedig lehetővé tette az angolszász pragmatista szemlélet (Dewey), és ezáltal a szociális munka újabb megközelítéseinek integrációját (SÁRKÁNY 2021).

A két tudományág célrendszerét, elméleti alapvetéseit tekintve gyakran összefonódik, átfedésbe kerül. A neveléstudomány célja az oktatás hatékonyságának növelése az evidenciaalapú megközelítések révén, figyelembe véve a tanterv tervezését, a pedagógiát és az oktatáspolitikát. A szociálpedagógia pedig hangsúlyozza a tanulás társadalmi, érzelmi és pszichológiai dimenzióinak jelentőségét (VIRÁG–MOGYORÓSI 2015). Mindkét terület figyelembe veszi az egyéni szükségletek, a szocioökonómiai és szociokulturális háttér fontosságát, elismerve ezzel, hogy minden tanuló, illetve oktatásba bevont személy egyedi jellemzőkkel és tapasztalatokkal érkezik az iskolába, ezeket pedig figyelembe kell venni az oktatási-nevelési folyamat szervezése során. A neveléstudomány és szociálpedagógia keresztmetszetében többek között a társadalmi problémákkal való sikeres megküzdésre való felkészítés áll. E két tudományterület elméleti alapjai, a gyakorlati praxis, valamint a társadalmi kihívásokra adott válaszaiban is átfedést, egyezést, összefonódást mutatnak.

A német nyelvterületen született szociálpedagógiai diszciplína kulturális, társadalmi és történeti szempontból is hordoz olyan komponenseket, melyek megnehezítik az egységes fogalmi körülhatárolást. A széles körű meghatározási lehetőségek mögött azonosíthatók azonban közös faktorok, melyekkel némiképp egységesíthető az elméleti és gyakorlati szociálpedagógia rendszere. A meghatározások egy része egyezést mutat többek között abban, hogy a neveléstudományok és társadalomtudományok körébe sorolják a szociálpedagógiát, elismerik a szakmai intézmények sajátos elméletként, vizsgálódásának tárgyaként az egyén és társadalom viszonyát azonosítják, melyen belül elsősorban a konfliktusokra összpontosít, illetve ezek kezelésére törekszik, valamint hogy segítséget kínál különböző életkorok megküzdési és integrációs problémáinak kezelésében (SÁRKÁNY 2011).

A diszciplináris fejlődése során a szociálpedagógia neveléstudománnyal való kapcsolatáról is születtek elképzelések. Ezekből az elméletekből kiemelkedik Hans Thiersch munkássága, aki a *Szociálpedagógia és neveléstudomány*⁴ című írásában tárgyalja, hogy a szociális professzió megnevezése miatt elsöre egyértelműnek tűnő kapcsolódása a neveléstudománnyal alapos vizsgálódást indokol (THIERSCH 2000). A német neveléstudomány újrakonceptualizálása után Thiersch szerint a szociálpedagógia nem kapott akkora hangsúlyt, mint egykor. A gyakorlatorientált gondolkodó Nohlhoz hasonlóan a fiatalok életvilágának figyelembevétele mellett kiemelte, hogy nemcsak nekik, de magának az ifúsággal végzett társadalmi munkának is vannak problémái, ezzel pedig előrevetítette a szakmai fejlődésének szükségességét, illetve az ez irányú kutatásokat (KOZMA-TOMASZ, 2000). Arra a kérdésre, hogy a neveléstudomány ugyancsak változó koncepciója hogyan tudná leginkább, a különböző diszciplináknak és saját integritásának megtartásával, valamint a neveléstudomány határainak szétfeszülése nélkül „magába engedni” a szociálpedagógiát, Thiersch 1994-ben az *integratív program* elképzelését tartotta legjobb válasznak. Ennek megfelelően szükségesnek látta, hogy a neveléstudomány az eddigieknél nyitottabban álljon az új felmerülő feladatok elé, és magát a szociális és társadalmi kérdésekre egyfajta válaszadóként, az említett problémák megoldásának legfőbb színtereként definiálja (THIERSCH 2000).

A szociálpedagógia a felvilágosodáskori polgárnevelés és a szegénygondozás gyermek- és ifjúságvédelmi tradíciójára épül. Hagyományának alapja az óvodai munka, az iskolai pedagógia és az ifjúságsegítés. Az elméleti és gyakorlati dimenziójáról való egyetemes gondolkodás folyamatában társadalomtudományi, multidiszciplináris kapcsolódások születnek. Szoros kapcsolatban áll többek között a már említett szociológiával, a kulturális antropológiával, politikatudománnyal, jogtudományokkal, valamint a bölcsész- és egészségtudományokkal (TEMESVÁRY 2018). Egyik legfontosabb társtudománya – ennek megfelelően – a szintén multidiszciplináris jellemzőkkel bíró neveléstudomány.

E szoros kapcsolat a gyakorlati alkalmazás során, ha lehet, még inkább megerősödik. Az oktatási intézményekben a két tudományág integrációja olyan átfogó tanítási módszertanokat eredményezhet, amelyek megfelelnek a különböző tanulási stílusoknak és képességeknek. A neveléstudomány bizonyítékokon alapuló stratégiákat kínál a

⁴ Eredeti cím: *Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft. Reminiszenzen zu einer hoffentlich bald überflüssigen Diskussion.*

hatékony oktatáshoz, míg a szociálpedagógia olyan pozitív és támogató tanulási környezetet alakít ki, amelyben a tanulók a későbbi sikeres társadalmi betagozódáshoz kaphatnak jelentős segítséget. E tudományágak közötti kapcsolat túlmutat az osztálytermen. A szociálpedagógia döntő szerepet játszik a kiszolgáltatott népességcsoportok támogatásában, a társadalmi befogadás előmozdításában és a közösségi jelenlét erősítésében. A két tudományág meglátásainak és módszereinek ötvözésével a pedagógusok és a szociálpedagógusok célzott beavatkozásokat tervezhetnek a kiszolgáltatott népességcsoportok támogatására és az oktatási szakadékok áthidalására.

KITEKINTÉS

A dolgozatomban részletezett társadalmi berendezkedést és oktatási rendszereket érintő változások maguk után vonják a pedagógia (illetve felnőttképzés) teljes átrendeződését. A pedagógusokkal szemben támasztott mindennapi elvárások megnövekedtek, a nemzeti kerettanterv szerint előírt ismeretanyag leadása mellett nem marad idő a nevelési feladatok ellátására. Az iskola másodlagos szocializációs közegként megoldást és alternatívát kellene nyújtson a gyerekeknek és fiataloknak a társadalomba való sikeres betagozódással járó kihívások megküzdésében, ez azonban nem tud megfelelő módon megvalósulni a pedagógusokat és tanulókat érintő terhek miatt. Az iskolákban dolgozó szakemberek összehangolt teammunkája jelenthet megoldást a felmerülő problémára, melyben az iskolai szociális segítő (szociálpedagógus) az egyre leterheltebb családi nevelés korrigálásában, sikeres társadalmi integráció segítésében és prevenciós tevékenységével a sikeres felnőtt élet előkészítésében tud részt vállalni. A jelenleg hatályos jogszabályi rendelkezések a klasszikus szociális és gyermekjóléti, valamint az iskolai gyermekvédelmi munka keresztmetszetébe állította az iskolai szociális segítést. Ez az intézkedés egyrészt alapjaiban kívánja meg az eddigi iskolai szinten zajló szociális segítő gyakorlat újjászervezését, másrészt az iskolai munka strukturális változásából adódóan az intézményt készíti változásra, a gyermekek, tanulók és pedagógusok megsegítése így kilép az eddigi megszokott forgatókönyv kereteiből.

Összességében elmondható, hogy a neveléstudomány és szociálpedagógia nem egymás alá-fölé rendelő viszonyában, inkább egy ugyanazon rendszer önálló, de munkájában és feladatában szorosan összekapcsolódó egységeiként hivatottak a di-

verzitás elfogadásával inkluzív tanulási és társadalmi környezet megteremtésére, mely megfelel a tanulók igényeinek, függetlenül képességeiktől, valamint gazdasági, illetve szociokulturális háttérüktől.

IRODALOM

- BERNSTEIN, Bazil (1996): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: *Iskola és Társadalom I. (Szöveggyűjtemény)*. Szerk. Meleg Csilla. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs. 131–150. <https://mek.oszk.hu/01900/01944/01944.pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. július 29.)
- BOURDIEU, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest. <https://docplayer.hu/60724564-A-tarsadalmi-egyenlotlensegek-ujratermelodese.html>
- BOURDIEU, Pierre (1996): Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák. In: *Iskola és Társadalom I. (Szöveggyűjtemény)*. Szerk. Meleg Csilla. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs. 53–65. <https://mek.oszk.hu/01900/01944/01944.pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. július 29.)
- CSAPÓ Benő – FEJES József Balázs – KINYÓ László – TÓTH Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: *Társadalmi R riport 2014*. Szerk. Kolosi T., Tóth I. G. TÁRKI, Budapest. 110–136. <https://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. július 29.)
- CsÍKOS Csaba (2020): *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- D. MOLNÁR Éva (2019): Nevelhet-e a neveléstudomány? A neveléstudomány az elvárások össz-tüzeiben. *Apertúra* 14/3. 2–13.
- ELEGY Oktatáspolitikai Szakbizottsága (2022): https://elegy2021.hu/wp-content/uploads/2022/01/Eselyegyenlotlenseg_szelekcio_veglegesített.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. július 29.)
- FAZEKAS Ágnes – HALÁSZ Gábor – HORVÁTH László (2017): Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei. *Neveléstudomány* 4. 26–43.
- FEHÉRVÁRI Anikó (2015): Társadalmi mobilitás és az iskola. In: *A nevelésszociológia alapjai*. Szerk. Varga A. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 183–210. DOI 10.15170/BTK.2015.00004 (Utolsó megtekintés: 2023. július 29.)
- GIDDENS, Anthony (2008): *Szociológia*. (Második kiad.) Osiris Kiadó, Budapest.

- GLOVICZKI Zoltán (2015): *Bevezetés a pedagógiába*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- HALÁSZ Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- K. NAGY Emese (2016): Milyen oktatást szeretnénk? *Új Pedagógiai Szemle* 66/3–4. 7–13.
- KOZMA Tamás (1991): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- KOZMA Tamás (2001): Paradigmáink. *Iskolakultúra* 10. 3–14. http://real.mtak.hu/60990/1/EPA00011_iskolakultura_2001_10_003-014.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. július 29.)
- KOZMA Tamás – TOMASZ Gábor (2000): Előszó. In: *Szociálpedagógia – szöveggyűjtemény*. Szerk. Kozma T. – Tomasz G. Osiris Kiadó, Budapest. 7–26.
- LANNERT Judit (2015): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In: *A nevelésszociológia alapja*. Szerk. Varga Aranka. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wliskoeki Henrik Szakkollégium, Pécs. 295–321. DOI 10.15170/BTK.2015.00004 (Utolsó megtekintés: 2023. július 29.)
- MELEG Csilla (1996, szerk.): *Iskola és Társadalom I. (Szöveggyűjtemény)*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs. 3–9. <https://mek.oszk.hu/01900/01944/01944.pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. július 29.)
- MELEG Csilla (2015): Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In: *A nevelésszociológia alapjai*. Szerk. Varga Aranka. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wliskoeki Henrik Szakkollégium, Pécs. 19–48. DOI 10.15170/BTK.2015.00004
- MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2003): *Neveléstörténet – Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- SÁRKÁNY Péter (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Kiadó, Budapest.
- SÁRKÁNY Péter (2017): A szociálpedagógia mint tudomány – Diszciplináris identitáskeresés versus szakmaelméleti pragmatizmus. In: *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Szerk. Nagy Á. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, ISZT Alapítvány. 35–53.
- SÁRKÁNY Péter (2021): A szociálpedagógiai hivatás filozófiai aspektusai. In: *Hit és gondolkodás – Tanulmányok Mezei Balázs köszöntésére*. Szerk. Hidas Z., Jani A. L'Harmattan, Budapest. 205–212.
- SZABÓ Lilla (2022): A középiskola mint a szociális segítség színtere. *Szociálpedagógia* 20. 135–148.
- SZÉLL Krisztián (2015): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In: *Eredményesség az oktatásban*. Szerk. Szemerszki M. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 25–49. <file:///C:/Users/HP/Downloads/Eredm%C3%A9nyesség%C3%A9g%20az%20oktat%C3%A1sban.pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. július 29.)

- TEMESVÁRY Zsolt (2018): *A szociális munka és a szociálpedagógia modern elméletei*. L'Harmattan Kiadó és a SZOSZAK.EU Nonprofit Kft., Budapest.
- THIERSCH, Hans (2000): Szociálpedagógia és neveléstudomány. In: *Szociálpedagógia – szöveggyűjtemény*. Szerk. Kozma T., Tomasz G. Osiris Kiadó, Budapest. 213–224.
- TREIMAN, Donlad (1998): Iparosodás és társadalmi rétegződés. In: *A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések*. Szerk. Róbert P. Új Mandátum, Budapest. 86–110.
- VIRÁG Irén – MOGYORÓSI Zsolt (2015): *Iskola a társadalomban – az iskola társadalma*. Líceum Kiadó, Eger.

ÉRTÉKFELTÁRÁS AZ IFJÚSÁGKUTATÁSBAN

BEVEZETŐ

Jelen írás azt szándékozik bemutatni, hogy a szociológia berkein belül született ifjúságkutatások – ezen belül értékvizsgálatok – néhány hiányosságát hogyan tudja korrigálni egy szociálpedagógiában meghonosodott módszer. Más szóval, hogy az érték kutatások, kiemelten a fiatalok értékválasztására vonatkozó kutatások terén alkalmazható értékfeltárás módszerét mutassa be, abból a szempontból, hogy milyen lehetőséget biztosít a kvantitatív eredmények értelmezéséhez. A bemutatás nem kifejezetten a módszerre szorítkozik, hanem az értékfeltárás módszerét igyekszik elhelyezni a szociológiai érték kutatások palettáján.

A globalizáció révén egyre több kultúrával találkozhatunk, és ezek a kultúrák egyre inkább hatással vannak értékrendünkre. Az állandó és gyors változások közepette a társadalom stabilitását és folytonosságát az biztosítja, hogy átörökíti az értékeket a következő generációknak. A modern, posztmodern társadalmakban gyakori az elbizonytalanodás a lehetséges és követendő értékek tekintetében. Az értékválságok kihatnak az élet számos területére, beleértve a hosszú távú tervezést, életvezetést, népesedési kérdéseket és társadalmi devianciát. Ezek a jelenségek talán erőteljesebben érintik a fiatalabb generációt, mint a felnőtteket. A fiataloknak a gyorsan változó világban gyorsan kell reagálniuk az új kihívásokra, az egyre gyakrabban anomikussá váló társadalmakban egyre nehezebben igazodnak el.

Emellett a fiatalok társadalmi helyzete is folyamatosan változik. A szocializáció folyamatában láthatjuk, hogy korábbi mintakövetőkből egyre inkább mintaadókká válnak, ami egyfajta „ifjúsági korszakváltást” jelent. (MEAD 2006) Ebben az időszakban a tanulmányaik, felsőoktatásuk fontosabb szerepet kapnak, és az önállósodás folyamata korábban megkezdődik. (GÁBOR 2006) Az önállósodás főleg az értékek terén mutatkozik meg, míg anyagi szempontból az igazi önállóság még várat magára. A felsőoktatásban töltött időszak más szempontból is kritikus a fiatalok életében. Huszoneves korukban válnak felnőtté, és jelentősen átalakul az értékrendjük. Ezért kiemelt jelentőséggel bír a fiatalabb korosztályok értékeinek vizsgálata.

Az ifjúság önálló csoportot alkot a társadalmi struktúrában, ami alapja a kulturális különállásnak. (ZINNECKER 2006) Az alternatív ifjúsági kultúra és a média, mint mintakép, erősíti ezt a különállást. Az infokommunikációs eszközök elterjedésével nemcsak a tudás megszerzésének módja változik meg, hanem nő a fiatalokat érintő szocializációs tényezők száma is. Ezért fontos, hogy megértsük, milyen értékek mentén választanak a rájuk ható jelenségek közül.

A tanulmány lényegi mondanivalója abban a módszertani megfigyelésben rejlik, hogy a fiatalok vizsgálata során statisztikai módszerekkel megalkotott értékcsoportok egymáshoz való viszonya hogyan magyarázható kvalitatív eljárásokkal. Az egyes értékek számbeli eltérései, összefüggései mögött milyen magyarázatok rejlenek. Összességében a szociálpedagógus képzésben alkalmazott értékvizsgálás hogyan járul hozzá a kvantitatív értékvizsgálatok által megrajzolt kép pontosításához, magyarázatához.

AZ ÉRTÉKKUTATÁSOK MÓDSZERTANI SAJÁTOSSÁGAI

Az érték társadalomtudományi fogalma egy komplex és sokrétű jelenség, melyet különböző társadalomtudományi területek egyaránt vizsgálnak és gyakran eltérő aspektusból határoznak meg. A szociológiai értelmezésben az érték azt jelenti, hogy az emberek milyen normák, meggyőződések és célok mentén irányítják a társadalmi interakcióikat és viselkedésüket. Az értékek a társadalmi közösségekben közös normákká, elvárásokká és célkitűzéssé válnak, és befolyásolják a társadalmi intézmények működését. Az érték szociológiai fogalma azon normák, elvek és meggyőződések összessége, amelyek egy társadalom vagy társadalmi csoport tagjai által közösen elfogadottak és amelyeket kívánatosnak tartottak. (ANDORKA 2003: 636) Ezek az értékek határozzák meg, hogy mi az, ami fontosnak, elfogadottnak és értékesnek tekinthető a társadalmi életben, és irányítják az emberek cselekedeteit, gondolkodásmódját és viselkedését. Az értékek mindig kulturális és társadalmi kontextusban értelmeződnek. Egy társadalom kultúrája és értékrendszere határozza meg, hogy mi kerül elismerésre és elfogadásra, és mi tekinthető elfogadhatatlannak, deviánsnak. Az értékekkel kapcsolatos szociológiai kutatások kiemelt jelentőségűek abból a szempontból is, hogy eredményeik segíthetnek megérteni, hogyan formálódik a társadalmi integráció, a kultúra alapvető eleme, a normatív integráció. (HABERMAS 2011)

A Kapitány szerzőpáros szerint az értékek kutatásának feladata, hogy az embereknek az objektivációkhoz való viszonyát vizsgálja: „Az érték kutatás a szociológia ágaként a tudatnak azt a működését vizsgálja, amely – az összes többi tudatműködést is áthatva (mint ahogy azok is kölcsönösen áthatják egymást) – az egyént a társadalmi fejlődésben kitermelődő tárgyi, szellemi és viszony jellegű objektivációkra vonatkoztatja, belsővé teszi ezeket az objektivációkat, pontosabban: megteremti az egyén viszonyát hozzájuk. E tudatműködés során értékek és értékrendszerek irányítják az egyént: az érték kutatás lényegében ezeknek a leírására, típusokba rendezésére, működésük megértésére irányul.” (KAPITÁNY–KAPITÁNY 1983: 9)

Az érték kutatás jelentős magyar képviselője, Hankiss Elemér igen korán rámutatott arra, hogy az érték szociológia lehetőségei messze elmaradnak például az életmód-szociológia mögött abban a tekintetben, hogy „kemény” adatokkal tudjon szolgálni. Ennek több oka is van. Az egyik, hogy az emberek maguk sem ismerik saját értékrendszerüket vagy nem tudják azt megfogalmazni. Az sem elképzelhetetlen, hogy bizonyos értékeket a társadalmi elvárásoknak megfelelően verbálisan elutasítanak, de cselekvéseik során megfelelnek annak. (HANKISS 1977) Ahogyan a Kapitány-szerzőpár írja: A szubjektív érték nem ismerhető meg kizárólag az egyén értéknilyvántásából, mivel ez lehet szándékosan vagy akaratlanul torzított. Az érték az egyén, csoport vagy réteg cselekvéseinek, tevékenységeinek, választásainak, döntéseinek, viszonyainak egész rendszerében nyilvánul meg. (KAPITÁNY–KAPITÁNY 1983) Módszertani szempontból ezek egyidejű, koherens vizsgálata nehezen kivitelezhető feladat.

Az értékekhez való viszonyok megismerését nehezíti az is, hogy az emberek gyakran másképp cselekszenek, mint ahogy gondolkoznak, vagyis viselkedés alapján értékrendszerük más, mint gondolati-attitűdbeli értékrendszerük. A probléma kiküszöbölésére a megfigyelés jelentene megoldást. Viszont nem minden alkalommal nyílik lehetőség annak megfigyelésére, hogy az emberek ténylegesen hogyan viselkednek, milyen értékek alapján cselekednek, hiszen nem minden esetben érték racionális a társadalmi cselekvések motivációja. (WEBER 1987) További probléma, hogy kizárólag a válaszadók közléseire kell hagyatkozni. Nincs lehetőség arra, hogy munkatársaik, családtagjaik, ismerőseik róluk alkotott véleménye alapján „kívülről” is lássuk őket, és így ellenőrizzük kijelentéseiket. (HANKISS 1977) További súlyos módszertani probléma, hogy a kutató saját értékrendje is zavarhatja, torzíthatja a vizsgálatot. Az értékítéletek tartalomelemzéssel történő vizsgálata is jóval nehezebb, mint más, kézzelfoghatóbb

szociológiai tényezőké. A kategóriák előfordulásának gyakoriságát és az adott előfordulás intenzitását rendkívül nehéz egymásra vonatkoztatni. Így az eredmények számszerűsége sok esetben fenntartásokkal kezelendő.

A vizsgált személy szempontjából nézve az értékek problémáját, mindenekelőtt azt kell eldönteni, mennyire számolhatunk autonóm értéktudattal. Elkötelezettség és meggyőződés esetében az értékekhez való ragaszkodás olyan erős, hogy a személy akár az életéről is lemond védelmükben. Riesman a belülről, illetve a kívülről irányított társadalom és személy ideáltípusaiban állítja szembe az elkötelezett, autonóm személyiséget és a konform, az értékek adta támpontokat nélkülöző „tömegembert”. (RIESMAN 1996) További problémát jelenthet az „értékhiányos” állapot. Az értékhiány sajátos esete a cinizmus, amikor a személy a maga számára semmisnek tartja az értékeket, míg tudja és látja, hogy mások számára azok elevenen hatnak. (CSEPELI 2005) Véleményünk szerint súlyos nehézséget jelent az is, hogy egy-egy érték fogalma alatt számtalan tartalom jelenhet meg, mely tartalmak tisztázása a „posztmodern meghatározatlanság” korában egyre nehezebb. Hiszen a posztmodern társadalmakban az értékek, az identitás és a jelentés változékonyak és kontextusfüggők. (HABERMAS–LYOTARD–RORTY 1993) Az emberek különböző kultúrákban és társadalmi rétegben esnek át szocializációs hatásokon, és más-más értékeket, normákat és perspektívákat képviselhetnek, és ebben a plurális világban nincs egy univerzálisan elfogadott igazság vagy érték. Ezért nem tudjuk biztosan, hogy a mérőeszközt kitöltő személy hasonló tartalommal tölti-e meg az adott fogalmat, mint a kutatás tervezői.

Az értékutatások módszertani-technikai eszköztárának kiválasztásakor és alkalmazásakor számtalan tényezőt kell figyelembe venni. Néhány ezek közül általános, azaz más kutatásokra is érvényes, néhány azonban speciálisan az értékutatásokra vonatkozik.

Ilyen tényezők lehetnek:

- az adott populáció nagysága,
- a kutató értékfelfogása és előzetes ismeretei,
- a vizsgálandó értékek jellege (anyagi, szellemi stb.),
- a kutató statikusan vagy változásaiban akarja vizsgálni az adott értékeket.

A módszertan megválasztása – mint minden társadalomtudományi vizsgálatban – kulcsfontosságú. Például a survey jellegű technikák jól alkalmazhatók az értékutatáshoz kapcsolódó olyan területeken, mint az életmód, a szabadidő, a fogyaszt-

tás, a pályaválasztás. Azonban nem minden esetben megfelelő módszer, például különböző kultúrák összehasonlításakor korlátozott az érvényessége. (SZOKOLSZKY 2004; HÉRA–LIGETI 2005) További fontos tényező, hogy mely tudományhoz áll közelebb a kutatás elméleti koncepciója. Más jellegű eredményeket várhatunk egy szociológiai indíttatású kutatástól, mint egy pszichológiai alapokon nyugvó vizsgáltól.

KVANTITATÍV MÓDSZEREK

A Likert-skálák igen jól alkalmazhatók az értékek vizsgálata során, hasznos mérési eszköznek bizonyulnak ezen a területen. Az egyik fontos ok, ami miatt alkalmazhatók, a rugalmasság. A Likert-skálák lehetővé teszik a válaszadók számára, hogy véleményüket egy skálán fejezzék ki és nem csupán előre megfogalmazott válaszlehetőségek közül válasszanak. (SZOKOLSZKY 2004; HÉRA–LIGETI 2005) Ez lehetővé teszi a finomabb árnyalatok és különbségek felmérését az értékek között. Nem elhanyagolható szempont a minta elemszáma. A Likert-skálák lehetővé teszik nagy elemszámok használatát, ami fontos a reprezentativitás és az általánosíthatóság szempontjából.

Bár a Likert-skálák hasznos eszközök az értékek vizsgálata esetén, mint minden mérési módszernek, ennek is vannak bizonyos hátrányai és korlátai. Néhány gyakori hátrány az értékvizsgálatok esetén:

- Kényelmi elfogultság, azaz az emberek hajlamosak inkább az egyetértő vagy pozitív válaszokra hajlani a Likert-skálák esetén, ez torzíthatja az eredményeket. Hasonlóan torzító tényező, hogy a válaszadók hajlamosak a közepes értékeket választani, különösen akkor, ha nem érzik egyértelműen a kérdésre adandó választ.
- Szocializációs elfogultságnak nevezzük azt a jelenséget, hogy az emberek válaszaikat befolyásolhatják a társadalmi normákhoz és elvárásokhoz való igazodások. Az értékekre vonatkozó kérdések esetében az emberek hajlamosak olyan válaszokat adni, amelyek társadalmilag elfogadottak és kívánatosak. Már-már közhely, hogy a magyarországi értékvizsgálatok esetén a család mint érték biztosan az első helyen szerepel, azonban a válási arányszámok és a fiatalok jövőre vonatkozó tervei ezt kevésbé támasztják alá. (FAZEKAS–HAMARICS 2021)

– A Likert-skálákban az embereket előre meghatározott kategóriákba sorolják / kénytelenek önmagukat sorolni, ami korlátozza a válaszok változatosságát és az attitűdök pontosabb felmérését. Az eltérő kulturális, nyelvi hatások sem érvényesülnek ilyen esetekben.

– A módszerből eredő hátrány az is, hogy a skálák eredményei általában összegző jellegűek, így nem feltétlenül tükrözik az attitűdök teljes komplexitását és részletességét. Gyakori, hogy nincs igazi „választási kényszer”, azaz nem rangsorolni kell a megajánlott értékeket, hanem az egyes itemeket külön értékelni, így a válaszadó értékstruktúrája nehezebben deríthető fel.

Az értékvizsgálatokban az előbb említett hátrányok elkerülése érdekében fontos gondoskodni a megfelelő módszertanról és kérdések megfogalmazásáról, valamint a minta reprezentativitásáról. Ezenkívül érdemes más mérési módszerekkel is kiegészíteni a Likert-skálákat, például féligstrukturált vagy strukturált interjúkkal, valamint fókuszcsoportos beszélgetésekkel, hogy átfogóbb és pontosabb képet kapjunk.

Az értékvizsgálatok során jelentős eltérések tapasztalhatók, ha a célcsoport a fiatal korosztály, nem pedig a felnőttek. A fiataloknak sajátos életmódja, életfázisa hatással lehet az értékek kialakulására és kifejezésére. Néhány fontos eltérés és megfontolandó tényező a fiatal korosztály értékvizsgálatakor:

– A különböző generációk különböző életkörülmények, technológiai környezet és társadalmi változások hatása alatt nevelkedtek. A fiatal korosztály értékei gyakran eltérnek az idősebb generációkéitól, és ezeket a különbségeket érdemes figyelembe venni a kutatás során, például a megajánlott értéksor összeállításakor. A fiatal korosztály érzékelhetően fontosnak tartja a környezetvédelmet és a társadalmi igazságosságot, és ezek az értékek nagyobb hangsúlyt kaphatnak az értékvizsgálatokban. (SZALÓKI-KERPEL-FRONIUS 2021)

– A fiatalok digitalizált környezetben nőnek fel, a technológia meghatározó szerepet játszik az életükben. Ez hatással lehet az értékeikre, például a kommunikációs szokásaikra vagy az online világban való viselkedésükre, ez kihat az offline kultúrájukra is, amennyiben ez elválasztható. (PACSUTA-HADNAGY 2018)

– A fiatalok jelentős része kortárs környezetben tölti hétköznapjait, ezek a kapcsolatok, baráti társaságok és osztálytársak befolyásolhatják az értékrendjüket, kontextuális hatás érvényesül. Ráadásul a fiatalok az identitásuk és életcéljaik alakításának idősza-

kában vannak, és ezek hatással lehetnek az értékeikre és az értékrendjükre, kevésbé megszilárdult értékstruktúrákkal találkozhatunk. A fiatal korosztály életének ez az időszaka átmeneti jellegű, és az értékeik is változhatnak az életkor előrehaladtával.

Mindezek miatt a fiatal korosztály értékvizsgálata során fontos, hogy a kutatás megfelelően szem előtt tartsa a korosztály sajátosságait és kontextusát.

AZ ÉRTÉKFELTÁRÁS MINT MÓDSZER

Az értékfeltárás módszere a kvalitatív társadalomtudományi módszerek csoportjába sorolható. A kvalitatív társadalomtudományi kutatási technikáknak számos előnye van az értékvizsgálatok terén. Ezek a módszerek lehetővé teszik a mélyebb megértést és a részletes, részben szubjektív értékek, attitűdök feltárását (SCHLEICHER 2007).

Az értékfeltárás együttműködésen alapuló módszer, amelynek célja az egyének, csoportok vagy szervezetek értékeinek azonosítása és megértése. Az értékfeltárás egy személyre szabott folyamat, az egyéni értékválasztásokból indul ki. (LUDÁNYI 2000; LUDÁNYI 2004; SZILÁGYI 1997) Minden egyénnek saját értékrendszere van, amelyet az életpasztalatai, a kultúra és a környezet formál. Az értékfeltárás magában foglalja az önvizsgálatot és az önkép megértését. Az egyénnek meg kell vizsgálnia saját értékrendjét, és meg kell fogalmaznia, hogy mely értékhez milyen viszony fűzi, milyen értékhierarchiával rendelkezik, azaz az egyes, általa választott értékek hogyan kapcsolódnak össze. Ezáltal a feltárt értékek segítenek magyarázatot adni a céloknak és tevékenységeknek, ami segít a hatékonyabb életvezetésben. Az értékfeltárás lehetővé teszi az egyén számára, hogy felismerje az értékek közötti esetleges konfliktusokat. Ez segíthet a konfliktusok megoldásában és a belső harmónia elérésében.

Mindezen előnyök mellett néhány hátránya is lehet, amelyeket fontos figyelembe venni és megfelelően kezelni a kutatási folyamat során. A kvalitatív kutatásokban általában kisebb méretű mintákkal dolgoznak (pl. interjúalanyok vagy fókuszcsoport-résztvevők száma). Ennek eredményeként a kutatás megállapításai nem feltétlenül vonatkoztathatók a teljes populációra. Eredményei korlátozottan általánosíthatóak a nagyobb populációra, mivel a kisebb mintaméret és a kontextuális jelleg miatt nehéz általános következtetéseket levonni. További probléma, hogy a kutatók jelenlé-

te, személye és szerepe befolyásolhatja az interjúalanyok válaszait vagy viselkedését. A kutatók bevonása kihatással lehet az értékek és attitűdök kifejezésére, ami potenciálisan torzíthatja az eredményeket. Ahogyan fentebb említettük, a kvalitatív kutatási módszerek, így az értékfeltárás eredményei értelmezésének is szubjektív jellege van. Az objektivitás biztosítása nehéz feladat a kutatási folyamat során, mivel a kutatók saját értékeikkel és attitűdjeikkel is befolyásolhatják a kutatási eredményeket. Ezek a hátrányok nem jelentenek alapvető korlátokat a kvalitatív társadalomtudományi kutatási technikák használata esetén, de fontos tudatosítani őket és megfelelő módon kezelni a kutatási folyamat során.

EGY GYAKORLATI PÉLDA AZ ÉRTÉKFELTÁRÁS ALKALMAZÁSÁRA

Korábban láthattuk, hogy az értékvizsgálatok célja az, hogy megpróbálunk értékrendszereket feltérképezni. A Ronald Inglehart vezetésével folytatott World Values Survey¹ (WVS) az egyik legjelentősebb nemzetközi kutatás, amely az értékek és attitűdök változását vizsgálja. A WVS több hullámban, számos éven át zajlott, és számos országot és kultúrát ölel. A kutatócsoport által használt értéksor segítségével az ifjúság értékvizsgálata során használható érték kategóriák, érték csoportok kialakítása volt a célunk. A Regionális Egyetem Kutatócsoport 2005-ös és 2010-es („A harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra” című OTKA-kutatás keretein belül) adatbázisának és az Ifjúság 2016 vizsgálat adatbázisának felhasználásával megalkottuk a vállalt kategóriákat – így a rendelkezésünkre álló összminta elemszáma meghaladja a 3000 főt. A vizsgálat során megpróbáltunk értékrendszereket feltérképezni: A társadalom egyénei által követett, vallott értékek vizsgálata során megfigyelhető, hogy az értékek értékrendszerekké állnak össze, vagyis az egyéneknek – illetve az egybeeső értékválasztás alapján elkülöníthető csoportoknak vagy rétegeknek – az egyik jelenségről alkotott véleménye nem független a másik vagy harmadik dologról alkotott véleményétől. (KAPITÁNY–KAPITÁNY 1983) Ezek alapján értékrendszeren az egymásba kapcsolódó, egymással szorosan összetartozó értékek csoportját értjük.

A hallgatók számára egyaránt fontos az emberi, közösségi kapcsolatok (család, barátok) ápolása, a saját élménykeresés, az önmegvalósítás. Kevésbé fontosak a tradíci-

¹ <https://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp> (Utolsó megtekintés: 2023. október 18.)

onalításra utaló értékek („vallás”, „hagyományok tisztelete”, „haza, nemzet védelme”). Az anyagi javakra és hatalomra („hatalom, ellenőrzés mások felett”) vonatkozó állítások pedig egyáltalán nem fontosak a hallgatók számára.²

Az adatbázisok elemzése során kiderült, hogy a kvantitatív módszerek korlátai megnehezítik az értékválasztások mögött meghúzódó magyarázatok feltárását. Úgy döntöttünk, hogy a rendelkezésünkre álló adatokat más, kvalitatív módszerrel fogjuk kiegészíteni. A szociálpedagógus eszköztárból megismert értékfeltárás módszerét kívántuk alkalmazni. A módszer egy csoportban – esetünkben fókuszcsoportban – végzett beszélgetésvezetés. A kutatás ezen részében hat darab fókuszcsoportos interjú szerveztünk, a megajánlott értékek a kérdőíves vizsgálatok feldolgozása során született faktorok legnagyobb faktorsúllyal rendelkező itemei voltak.

Összességében megállapíthatjuk, hogy az interjú válaszai megerősítik a kvantitatív vizsgálat eredményeit. A hallgatók számára rendkívül fontosak az emberi kapcsolatok, majd az önmegvalósításra, szabadságra vonatkozó értékek következnek. Ami újabb eredmény a korábbiakhoz képest, mindezek tartalma. Az emberi kapcsolatok, gyakran a „család biztonsága” is individuális vonzatú kijelentéseket takar. Mind az emberi kapcsolatok, mind a család az egyén boldogságának feltétele, az egyén számára szolgál támaszként. A korábban kialakult kép, miszerint a hallgatók jelentős része kapcsolatorientált, finomításra szorul. Úgy tűnik, hogy a „mások” visszajelzése, a szűkebb környezet jelentősége mutatkozik meg ezekben az értékekben – vagyis azok fontosságában. Kevésbé fontos a mások felé fordulás, a közösségért való aggódás, az önmegvalósítás kerül a középpontba. Ez a „haza, nemzet védelme” esetén is megmutatkozik, azaz a tágabb értelemben vett közösségért való aggódás sem jellemző. Természetesen ez az interjúk készülésének időpontjában uralkodó békés helyzetnek is köszönhető, viszont a magyarázatoknál, indoklásoknál sem merült fel az „áldozatkészség” motívuma. A következő nagyobb „értékblokk” az eszközjellegű értékek csoportja. Az „anyagi javak, pénz”, „a szabadság”, a „változatos élet” kifejezetten eszközként, szükséges feltételként fontosak ahhoz, hogy az egyén saját elképzelése szerint alakíthassa mindennapjait. Ezen értékek magyarázatai során szintén individuális megközelítéssel találkozhattunk, nem jellemző az univerzális szemlélet. Ugyancsak a kérdőíves vizsgálatok eredményeit erősíti, hogy „a vallásos hit” megosztja a hallgató-

² A kérdőíves vizsgálatok eredményeiről bővebben: PACSUTA 2021.

kat. Azonban új eredmény, hogy nemcsak fontosságát tekintve viselkedik szélsőségesen, hanem tartalmát tekintve is komplexebb. A későbbiekben megfontolandó a két fogalom szétválasztása. A „maga módján vallásos” hallgatók igyekeznek a vallást leválasztani a hit fogalmáról, külön tartalommal megtöltve azt, a vallás fogalmánál kötetlenebb, egyházaktól független világképként értelmezve. A korábbi eredményekkel ellentétben (közös faktorba rendeződtek) a „hatalom, ellenőrzés mások felett” nem kapcsolódik össze az anyagi jellegű értékkel. Ahogyan láthattuk, az anyagi javak eszközként szolgálnak, a „hatalom, ellenőrzés mások felett” egy kivételtől eltekintve teljes elutasításra talál, a „szükséges rossz”.

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

ÖSSZEGZÉS

Módszertani szempontból látható, hogy a kvantitatív technikák korlátait nagyon hatékonyan kompenzálja a szociálpedagógiai eszköztárból ismert értékfeltárás mint kvalitatív módszer. Lehetővé teszi a mélyebb kontextus megértését és az értékek társadalmi, történeti és kulturális hátterének vizsgálatát, segít az értékek és attitűdök komplexitásának és változatosságának jobb megértésében. Lehetővé teszi az érzelmek és érzések kifejezését és feltárását, amelyek gyakran meghatározóak az értékrendek kialakulásában és magyarázatában. A kvalitatív társadalomtudományi kutatási technikák ideális eszközök az értékvizsgálatokban, különösen olyan kérdések esetén, amelyek mélyebb megértést és részletes leírást igényelnek. Ezek a módszerek kiegészítik a kvantitatív méréseket, és lehetővé teszik az attitűdök és értékek sokoldalúbb és gazdagabb megértését.

Úgy véljük, hogy a kérdőíves vizsgálatok eredményeit sikerült korrigálnunk. Látható, hogy a hallgatók értékválasztása nehezen rendezhető egymásnak látszólag elmentendő érték tengelyek mentén. Ezalatt az individuális–kollektív tengelyt értjük.

Azaz a hallgatók egyaránt törekednek a közösségi kapcsolatok ápolására és saját élménykeresésre, saját életcéljaik megvalósítására is. Igaz, a közösségért hozott áldozat kevésbé jelenik meg.

A kvalitatív módszerek – így az értékfeltárás módszere is – lehetővé teszik a részletes és mélyreható megértést az értékek választása mögött álló okokról, motivációkról és jelentésekről. Az interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések és részletes megfigyelések révén az értékek gazdag és részletes leírása, definiálása valósulhat meg. A kvalitatív módszerek rugalmasabbak a kvantitatív módszereknél, az értékek terén lehetővé teszik az interjúalanyokkal való szabad párbeszédet, lehetővé teszik az értékek olyan összefüggéseinek felderítését, amelyekre a kutatók előzetesen nem is gondoltak. A résztvevők saját szavaikkal és gondolataikkal fejezhetik ki az értékeiket. Ez lehetővé teszi az egyedi perspektívák és értelmezések kiemelését, amelyek a kvantitatív mérések esetén rejtve maradnak.

IRODALOM

- ANDORKA Rudolf (2003): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris, Budapest.
- CSEPELI György (2005): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.
- FAZEKAS Anna – HAMARICS Eszter (2021): Értékvilág – prioritás. In: *A lábjegyzeten is túl*. Szerk. Nagy Ádám. Szociális Demokráciáért Intézet – Excenter Kutatóközpont, Budapest. 189–219.
- GÁBOR Kálmán (2006): Társadalmi átalakulás és ifjúsági korszakváltás. In: *Ifjúságpszichológia*. Szerk. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba. Belvedere, Szeged. 384–427.
- HABERMAS, Jürgen (2011): *A kommunikatív cselekvés elmélete*. Gondolat, Budapest.
- HABERMAS, Jürgen – LYOTARD, Jean-François – RORTY, Richard (1993): *A posztmodern állápot*. Osiris, Budapest.
- HANKISS Elemér (1977): *Érték és társadalom*. Magvető Kiadó, Budapest.
- HÉRA Gábor – LIGETI György (2005): *Módszertan*. Osiris, Budapest.
- KAPITÁNY Ágnes – KAPITÁNY Gábor (1983): *Értékkendszereink*. Kossuth, Budapest.
- LUDÁNYI Ágnes (2000): *A megváltozott tanárszerepek és korszerű értelmezésük a pedagógusképzésben*. ELTE BTK, Budapest.
- LUDÁNYI Ágnes (2004): Önismeret – pályaszocializáció. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Psychologiae*. Eger. 41–46.
- MEAD, Margaret (2006): Kultúra és elkötelezettség. A generációk közti új viszonyok a hetve-

- nes években. In: *Ifjúságszociológia*. Szerk. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba. Belvedere, Szeged. 19–44.
- PACSUTA István (2021): A felsőoktatásban levő hallgatók közösségi értékekhez való viszonya. *Szociálpedagógia* 17/2021. 60–72.
- PACSUTA István – HADNAGY József (2018): Az értékválasztás és a közösségi oldalak felhasználásának kapcsolata. In: *Agria Media 2017: „A digitális átállás a tanulást élménnyé teszi.”* Szerk. Nádasi András. EKE Líceum Kiadó, Eger. 166–174.
- RIESMAN, David (1996): *A magányos tömeg*. Polgár Kiadó, Budapest.
- SCHLEICHER Nóra (2007): *Kvalitatív kutatási módszerek a társadalomtudományokban*. Századvég Kiadó, Budapest.
- SZALÓKI Viktor – KERPEL-FRONIUS Balázs (2021): Identitás és politikai értékek. In: *A lábjegyzeten is túl*. Szerk. Nagy Ádám. Szociális Demokráciáért Intézet – Excenter Kutatóközpont, Budapest. 349–365.
- SZILÁGYI Klára (1997): *A pedagógus személyiségfejlődés és annak befolyásolása*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- SZOKOLSZKY Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris, Budapest.
- WEBER, Max (1987): *Gazdaság és társadalom. A megértő szociológia alapvonalai I.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- ZINNECKER, Jürgen (2006): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In: *Ifjúságszociológia*. Szerk. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba. Belvedere, Szeged. 69–95.

RÁKÓ ERZSÉBET – KOVÁCS KRISZTINA

NEVELŐSZÜLŐI FELADATOK – KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A KÜLÖNLEGES SZÜKSÉGLETŰ GYERMEKEK NEVELÉSÉRE

ELMÉLETI HÁTTÉR

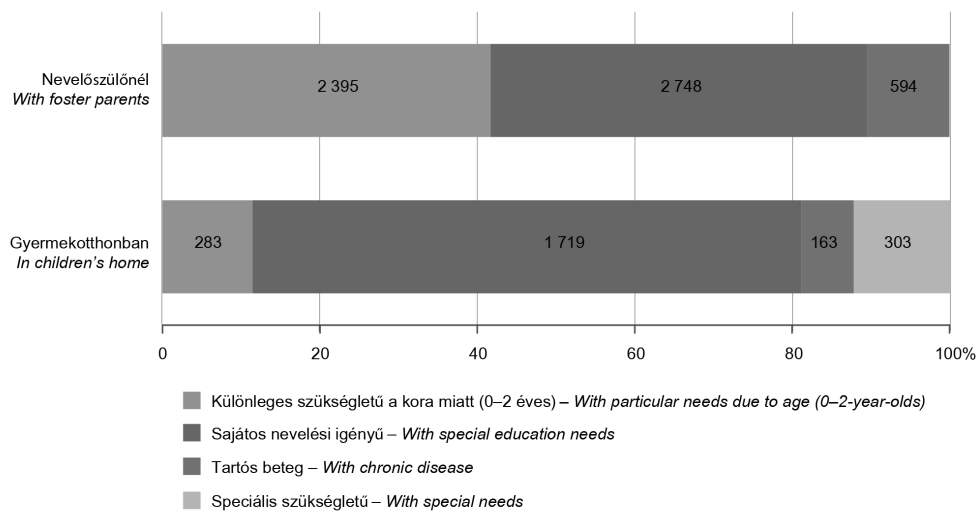
2009-ben az ENSZ Közgyűlése felhívta a figyelmet arra, hogy komoly hiányosságok mutatkoznak világszerte a Gyermejkogi Egyezmény alkalmazása területén, a családjukon kívül élő vagy a családból való kiemeléssel fenyegetett gyermekek esetében. Ezért a nemzetközi közösség összefogott és kidolgozta azt a módszertani irányelvet, ami az „Alternatív gondoskodás a gyermekekről – Útmutató” címet kapta. Az Útmutató az alternatív gondoskodás vonatkozásában a szolgáltatás helye szerint a következő formákat különíti el: 1. családi vagy rokoni ellátás, amikor a gyermek elhelyezését a tágabb család biztosítja; 2. nevelőszülői ellátás, amikor a családban nem oldható meg a gyermek ellátása és a feladatra felkészített nevelőszülői családban helyezik el a gyermeket az alternatív ellátás céljából; 3. családalapú vagy családszerű ellátás egyéb formája; 4. gyermekotthoni ellátás bármely, nem családalapú, csoportos keretek között megvalósuló gondozás, így például a krízishelyzetekben a biztonságos szállást, ellátást nyújtó gondozás, átmeneti otthoni gondozás és másfajta, rövid és hosszú távú gyermekotthoni gondozási lehetőség, beleértve a lakásotthonokat; 5. felügyeletet biztosító, független lakhatási lehetőségek gyermekek számára (*Alternatív gondoskodás a gyermekekről, Útmutató*). Összefoglalva az alternatív gondoskodás formái közé tartozik minden olyan ellátás, ami a vér szerinti szülők helyett biztosítja a veszélyeztetett gyermekek teljes körű védelmét, jólétét.

Az alternatív gondoskodás kiterjesztése terén Magyarországon is számos kezdeményezés indult az 1997. évi XXXI. Gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról

szóló törvény bevezetése után, ami főként a nevelőszülői rendszer erősítésében öltött testet. A 2004-es évben fordult elő első alkalommal, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élő kiskorúak több mint fele (51,3 százaléka) nevelőszülőhöz került. A 17 568 fő kiskorú közül 8 640 fő élt nevelőszülőknél (*Szociális Statisztikai Évkönyv* 2020: 75).

A nevelőszülői ellátás jelentős reformját hozta a 2014-es év. Ettől az évtől a nevelőszülők foglalkoztatási jogviszonyban végzik tevékenységüket, amiért munkabért kapnak, mindezzel szolgálati idő beszámítása, táppénzjogosultság, családi adókedvezmény jár együtt. A nevelőszülők számának növekedésével párhuzamosan a nevelőszülői ellátásban élők száma 2014-től folyamatosan emelkedik, ezzel egyidejűleg a gyermekotthoni/lakásotthoni ellátásban részesülők száma csökken. Míg 2014-ben 14 205 gyermek és fiatal élt nevelőszülőnél, addig 2021-re ez 16 158 főre nőtt, azaz a nevelőszülőnél ellátottak száma 1 953 fővel emelkedett. Ezzel párhuzamosan csökkent a gyermekotthonokban elhelyezettek száma 2014-es 8 246 főről 2021-re 6 744 főre (KSH 2023).

A nevelőszülőkre vonatkozóan kevés kutatás született (BABUSIK 2009; CSURGÓ–RÁCZ 2009; HOMOKI 2011; RÁKÓ–SZABÓNÉ BAGDÁCS 2011; KOSTYÁL L. 2016; HERCZOG 2021; *Ágota* 2022), különösen igaz ez a különleges szükségletű gyermeket nevelőkre (KOSTYÁL L. 2016; SZABÓNÉ IVÁNKA 2016; CZIBERE és mtsai 2022). A gyermekvédelem területén a különleges szükségletűek közé soroljuk a koruk miatt különleges ellátást igénylőket, azaz a 0–3 éves gyermekeket, valamint az állapotuk szerint a tartós beteg, fogyatékossgal élő gyermekeket. A gyerekek szükségletének megfelelően a gyermekvédelem rendszerében kerül sor azon gyermekek elhelyezésére, akiknek a családja nem tudja biztosítani az ellátását, továbbá akiknek a veszélyeztettségét a gyermekjóléti alapellátás keretében nem sikerült megszüntetni. Ennek megfelelően az alternatív gondoskodás körébe tartozik a különleges szükségletű gyermekek vonatkozásában a családi körülményeket biztosító különleges nevelőszülő, az intézmények közül a különleges gyermekotthon vagy a gyermekotthon különleges csoportja, továbbá a különleges lakásotthon.



1. ábra: Gyermekotthonokban és nevelőszülőnél élő, különleges és speciális szükségletű kis-korúak megoszlása

(Forrás: Szociális Statisztikai Évkönyv 2020)

Az 1. ábra adatai szerint 2020-ban a koruk miatt különleges szükségletű gyerekek között a 0–2 évesek nevelőszülőknél való elhelyezése jóval magasabb számú (2 395 fő), mint a gyermekotthonban (283 fő). A gyermekvédelmi szakellátásban elhelyezett gyermekek 20-21%-a sajátos nevelési igényű, azaz különleges szükségletű, szemben az össztársadalmi adattal, mely 5-7% körül van. Ez az arány olyan magas a társadalomban előforduló fogyatékoság mértékéhez képest, hogy mind a különleges szükséglet fontosságát, mind a szakellátásban dolgozók szakmai felkészültségét, mind a fejlesztés irányvonalait alapvetően befolyásolja. (DEMCSIK 2015.) „A különleges szükségletű gyermekeknél is megfigyelhető, hogy a nevelőszülőknél történő elhelyezés magasabb arányú, mint a gyermekotthonban. (61,2-38,8%) A fogyatékoság típusát tekintve azonban döntő többségben tanulásban akadályozott (enyhe fokban értelmi fogyatékos) vagy értelmileg akadályozott (középsúlyos fokban értelmi fogyatékos) gyermek nevelkedik nevelőszülőknél, a súlyos vagy halmozottan fogyatékos gyermekek aránya elenyésző.” (DEMCSIK 2015: 168.)

A következő táblázatban áttekintjük a nevelőszülői ellátás aktuális helyzetét.

1. táblázat: Nevelőszülők száma (2014–2023)

Év	Nevelőszülő	Különleges nevelőszülő	Különleges nevelőszülők aránya a nevelőszülőkön belül (%)	Speciális nevelőszülő	Összesen
2014	4562	959	17,3	10	5531
2015	4310	1142	20,9	8	5460
2016	4492	882	16,3	15	5389
2017	4541	1055	18,8	15	5611
2018	4535	1224	21,2	14	5773
2019	4365	1135	20,5	15	5515
2020	4279	1413	24,7	14	5706
2021	3438	2384	40,6	41	5863

(Forrás: KSH 2023) https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0019.html

Az 1. táblázat adatai szerint 2021-ben Magyarországon 5 863 fő nevelőszülő rendelkezik működési engedéllyel. A nevelőszülők száma 2021-ben 2014-hez képest 331 fővel nőtt. A növekedés tendenciája nem egyenletes, a 2014–2021 közötti időszak több évében (2015, 2016, 2019) is tapasztalható volt csökkenés a nevelőszülők számában 2014-hez képest. A különleges nevelőszülők aránya a nevelőszülők összlétszámához viszonyítva kisebb mértékben változott, minden évben 16–21 százalék között alakult. Ez alól kivétel a 2020-as év, amikor a különleges nevelőszülők száma 2019-hez képest 278 fővel nőtt, így a nevelőszülők összlétszámához viszonyítva 24,7 százalékra nőtt az arányuk. Még radikálisabb a *különleges nevelőszülők arányának növekedése 2021-ben*, amikor a nevelőszülők mintegy 40,6 százaléka tartozik a különleges nevelőszülők közé. E mögött a növekedés *mögött többek között* a 2020-ban a nevelőszülők számára bevezetett pénzügyi támogatás, a nevelőszülői gyermek-

gondozási díj állhat, amit a nevelőszülők a gondozott gyerek kétéves koráig vehetnek igénybe. Ezzel a lehetőséggel is próbálja a kormányzat segíteni a különleges nevelőszülők számának növelését, ezen belül is a 0–2 éves gyermekek nevelését.

A következőkben kutatásunkat és annak eredményeit mutatjuk be.

MÓDSZEREK

Kérdőíves kutatást végeztünk a Hajdú-Bihar vármegyei székhelyű BENITA nevelőszülői hálózatban működő nevelőszülők körében. A kérdőív felvételére 2021-ben került sor e-mailben és postai úton. A kutatást pilot jelleggel készítettük, aminek célja a nevelőszülői munka sajátosságainak feltárása volt. A megosztott kérdőívet országszerte 7 megyéből töltötték ki a nevelőszülők, összesen 100 kérdőív érkezett vissza. A válaszadó nevelőszülők többsége (45%) Jász-Nagykun-Szolnok vármegyei, őket követi (24%) Borsod-Abaúj-Zemplén vármegye, majd a válaszadók további sorrendjében (21%) Hajdú-Bihar vármegye, és legkisebb arányban Pest (6%) és Nógrád vármegye (4%) következett. A kérdőív a demográfiai adatok mellett a nevelőszülői hivatás főbb elemeire vonatkozó kérdéseket tartalmazott – motiváció, különleges szükségletű gyermekek nevelésével kapcsolatos nehézségek, kompetenciák –, továbbá a nevelőszülői tapasztalatokat tárta fel.

A kutatásban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a nevelőszülők hogyan élik meg a hivatásukat, kitől kapnak segítséget feladataik ellátásához, vállalnak-e különleges szükségletű gyermeket, hogyan alakul a nevelt gyerekekkel a kapcsolatuk, milyen nehézségekkel számolnak a mindennapok során.

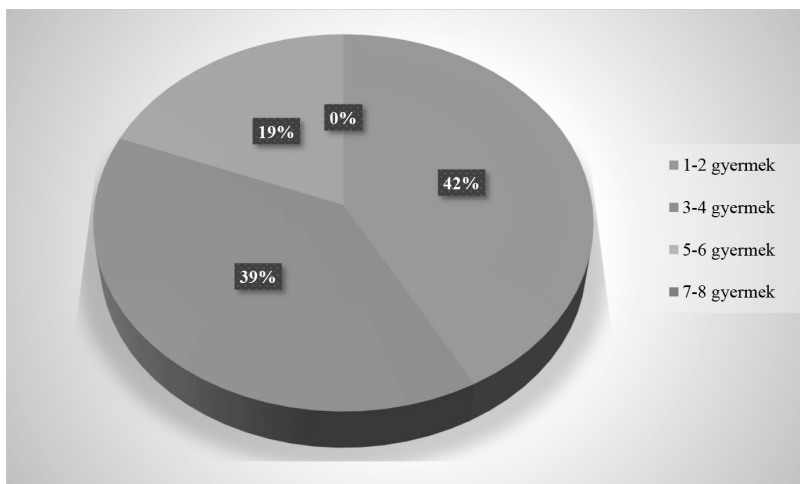
EREDMÉNYEK

A válaszadók demográfiai adatait tekintve többségük nő. Életkori megoszlásuk vonatkozásában a következőt találtuk: a megkérdezettek hét százaléka 24–30 év közötti, 22 százaléka 31–40 év közötti, 44 százaléka 41–50 év közötti, további három százaléka 61 évesnél idősebb. A kérdőívet kitöltő nevelőszülők 47 százaléka városban él, 31 százaléka faluban, 19 százaléka községben és 2 százaléka megyeszékhelyen. A korábbi kutatásokban a lakóhely vonatkozásában eltérést tapasztaltunk (BABUSIK 2009; RÁKÓ

– SZABÓNÉ BAGDÁCS 2011; CZIBERE 2021; *Ágota* 2022), ahol a megkérdezettek többsége falvakban, községben élt, míg saját eredményeink kiegyenlített, fele falusi, fele városi arányt mutatnak.

A megkérdezett nevelőszülők iskolai végzettségét tekintve 33 százalékuk szakiskolai végzettséggel, míg 27 százalékuk szakközépiskolai végzettséggel rendelkezik. Érettségit adó gimnáziumi végzettséggel csupán nyolc nevelőszülő rendelkezik, 23 százalékuknak általános iskolai végzettsége van. Mindössze kilenc fő végzett egyetemen vagy főiskolán. Az iskolai végzettséget tekintve a korábbi kutatásokhoz hasonlóak az eredményeink (BABUSIK 2009; HOMOKI 2011; RÁKÓ – SZABÓNÉ BAGDÁCS 2011; KÁTAINÉ 2017; CZIBERE és mtsai 2021; HERCZOG 2021; *Ágota* 2022), ahol a megkérdezettek több mint fele legfeljebb szakmunkásképző, szakiskolai végzettséggel rendelkezik, őket követik a gimnáziumi, szakközépiskolai végzettséggel rendelkezők. Még mindig jelentős az általános iskolai végzettségűek aránya. A korábbi kutatások eredményei hasonlóak: a diplomások kevéssé vállalnak nevelőszülői feladatokat (RÁKÓ – SZABÓNÉ BAGDÁCS 2011; HERCZOG 2021).

A válaszadó nevelőszülők több mint fele (51%) 1–5 éve nevelőszülő. 17 százalékuk 5–10 éve, 13 százalékuk pedig 15–20 éve tevékenykedik nevelőszülőként. Öt nevelőszülő jelölte, hogy ők több mint 20 éve nevelőszülői jogviszonyban állnak. A válaszadók több mint fele egy-öt év tapasztalattal rendelkezik a nevelőszülői munkát illetően. Ez vélhetően az elmúlt években zajlott intenzív toborzó kampánynak is köszönhető.



2. ábra: A nevelőszülőknél nevelt gyermekek száma

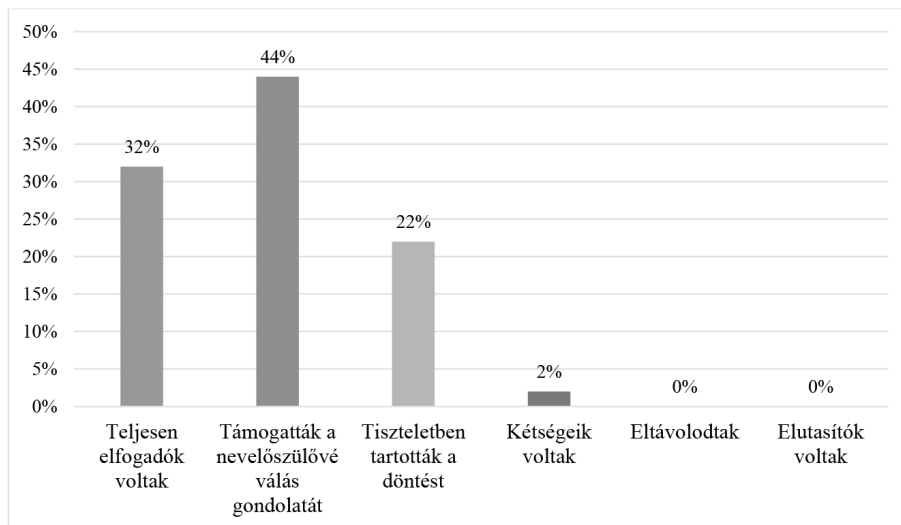
A megkérdezett 100 nevelőszülőből 42 nevelőszülőnél 1-2 nevelt gyermek van a kérdés időpontjában kihelyezve, 39 százalékuknál 3-4, míg 19 százalékuknál 5-6 gyermek él (2. ábra).

MOTIVÁCIÓ

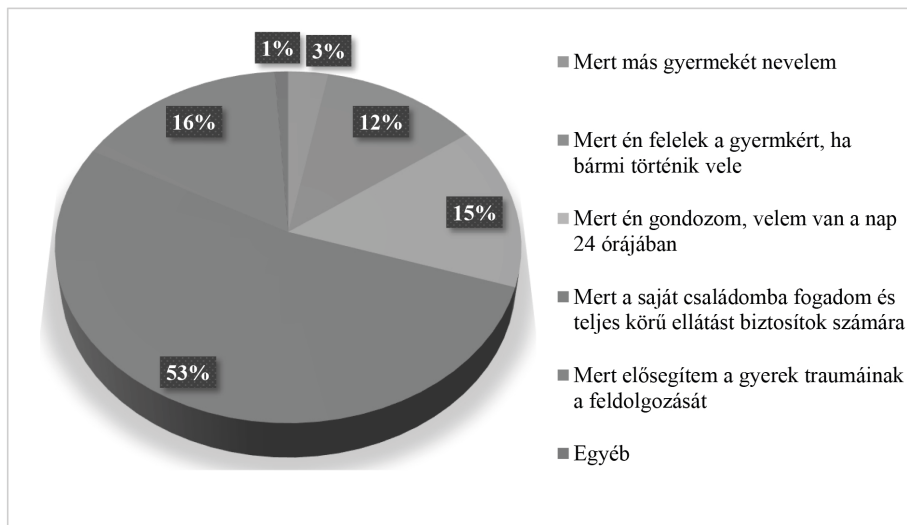
A kutatásba bevont nevelőszülők többsége (77%) a segítségnyújtás és az érzelmi motiváció, míg 48 százaléka a családcentrikusság miatt vállalta a nevelőszülői hivatást. 38 százalék mondta azt, hogy befolyásolta a döntésüket az a tény, hogy az ismerőseik vagy a rokonaik körében korábban volt nevelőszülő, így találkoztak először a hivatás felelőségteljes szerepével. A megkérdezettek 32 százalékának esetében az volt a meghatározó a feladatvállalásban, hogy a nevelőszülő saját gyermeke már felnőtté vált, ezzel szeretnék volna kompenzálni a családi együttlét érzését. A megkérdezettek tíz százalék alatti arányban választották az anyagiakat (9%), a munkanélküliséget (7%) és a jótékonytságot (6%) okként. Három válaszadó a személyes tapasztalatai és életútja miatt választotta a hivatást, ugyanis válaszaikból kiderült, hogy ők is nevelőszülőknél nőttek fel, vagy örökbe fogadták őket. A kutatási eredményeinkhez hasonlóan az *Ágota* (2022) eredményei között is a legerősebb tényezőként a gyerekek sajnálata szerepelt (38,83%) a motivációk között, a válaszadók szerint az érzelmi tényezők meghatározzák a feladatvállalást. A nevelőszülők a hivatásválasztás motivációjaként a gyermekek szeretete mellett a saját gyermek felnőtté válását, a szakmai elhivatottságot, a környezetben megjelenő nevelőszülői mintát, hatást jelölték meg a korábbi kutatásokban. (BABUSIK 2009; HOMOKI 2011; RÁKÓ – SZABÓNÉ BAGDÁCS 2011; HERCZOG 2021; *Ágota* 2022).

A nevelőszülővé válásban jelentős szerep jut az egyént körülvevő társadalmi környezetnek. A 3. ábra adatai szerint a megkérdezettek többségét (76%) közvetlen rokonok és baráti kör támogatta, elfogadók voltak. 22 százalékuknál tiszteletben tartották a nevelőszülővé válást, és csupán két százalékuknál jelentkeztek kétségek a családban. Egy nevelőszülő sem nyilatkozta, hogy elutasító vagy eltávolodó lett volna a közvetlen környezetük viselkedése. Eredményeink összhangban vannak az országos kutatás eredményeivel is (*Ágota* 2022), ahol a megkérdezettek több mint fele (56,6%) szerint szinte mindenki helyeselte a döntést a nevelőszülőséget illetően, a többség helyeselte (22,9%). Mindössze a megkérdezettek három százaléka válaszolta azt, hogy helytele-

nítették a döntését. HERCZOG (2021) szerint a gyermek beilleszkedése a helyi közösségbe függ attól is, hogy a nevelőszülő mennyire elfogadott tagja a közösségnek és milyen attitűdökkel segíti a gyermek beilleszkedését a helyi társadalomba.



3. ábra: A társadalmi környezet nevelőszülőket támogató szerepe



4. ábra: A nevelőszülők véleménye a hivatásuk felelősségteljességéről

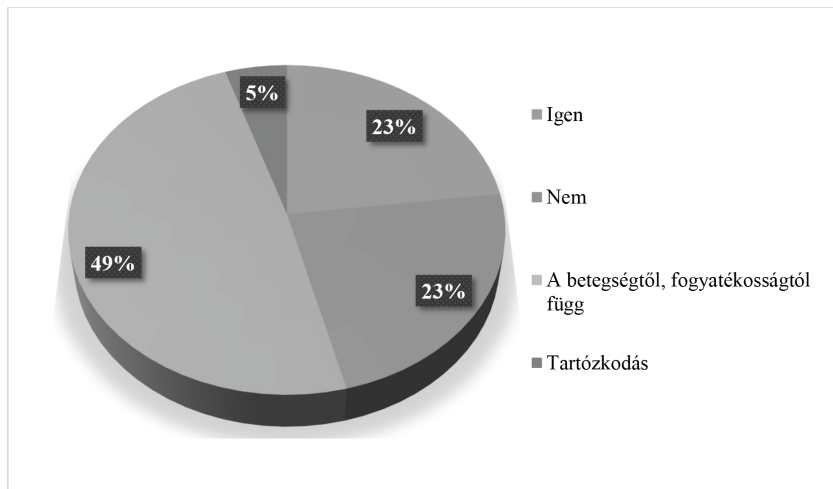
A nevelőszülői munka felelősségteljeségének megélésére is kíváncsiak voltunk. A 4. ábra jól illusztrálja, hogy a kitöltők több mint fele (53%) felelősségteljeségét abban látja, hogy a saját családjába fogadja a gyermeket és teljes körű ellátást biztosít nekik. 16 százalékuk szerint azért nevezi a munkáját felelősségteljesnek, mert segíti a gyermek traumáinak feldolgozását. 15 százalékuk szerint a felelősségteljeség a gondozásban rejlik, vagyis abban, hogy a nap 24 órájában a nevelőszülő gondozza, míg 12 százalékuk szerint abban, hogy ha bármi történik a gyermekkel, azért a nevelőszülő felel. Csupán három százalék gondolja úgy, hogy azért felelősségteljes, mert más gyermekét neveli.



5. ábra: A gyermek visszautasításának okai

Megkérdeztük azt is, hogy működésük során volt-e már arra példa, hogy nem vállalták egy gyermek gondozását, nevelését. Az 5. ábra adatai szerint a kutatásban részt vevő nevelőszülők többségénél (70 %) erre még nem volt példa. Akik nem tudtak különleges szükségletű gyereket befogadni, legnagyobb arányban (11%) okként a családba való beillesztést nevesítették, majd a gyerekkel kapcsolatos kevés vagy nem megfelelő információt (8%), illetve a feltételek hiányát (5%) fogalmazták meg. Hat százalékuk szerint más dolgok álltak a háttérben, amiért nem vállalták a gyermek gondozását, nevelését. Ezek közé tartozott a saját családban felmerülő probléma, a főállású munkája

miatt nem tudta volna biztosítani a szükséges feltételeket, illetve volt, aki félt, hogy egyszerre két kisbabának nem tudná megosztani az idejét és figyelmét. A szülők egy része a gyermekkel kapcsolatos körülmények miatt nem vállalta, mint például, hogy a gyermeket a börtönbe kellett volna vinni kapcsolattartásra a vér szerinti szülőhöz, illetve a kamaszodó fiú, akit több nevelőszülő is visszaadott már, nem jelentett biztatást a feladatvállalásra a nevelőszülőnek.



6. ábra: A gyermek tartós betegsége, fogyatékosága mennyire befolyásoló tényező a családba fogadásnál

A nevelőszülők számára sokszor okoz problémát a kihelyezni kívánt gyermekekkel kapcsolatos információ hiánya, a róluk szóló információk sokszor hiányosak vagy pontatlanok (SZABÓNÉ IVÁNKU 2016; HERCZOG 2021). A nevelőszülők gyakran nincsenek tisztában azzal, milyen gyermek kerül a családjukba. Az általunk megkérdezettek többsége (89%) válaszolta azt, hogy nincs semmilyen ellenvetése a cigány gyerekek elhelyezésével kapcsolatosan, mindössze öt százalékuk mondta azt, hogy őket bizony befolyásolja, hogy egy gyermek cigány származású-e vagy sem, míg hat százalékuk tartózkodott a válaszadástól. A fogyatékosággal élő, tartós beteg gyermekek ellátását tekintve a megkérdezettek 23 százalékának fontos volt, 23 százalékának nem volt fontos, hogy a gyermeknek van-e bármilyen fogyatékosága vagy tartós betegsége. 49 százalékuk úgy gondolja, hogy számít a gyermek állapota, de attól függ, hogy milyen fogyatékoság, milyen betegség áll fenn, illetve annak milyen a mértéke. Öt nevelőszülő tartózkodott a válaszadástól (6. ábra).

Az általunk megkérdezett nevelőszülői családok többsége (59%) nevelt már különleges szükségletű gyermeket, 41 százalékuk még nem. A különleges szükségletű gyermeket nevelő 59 szülő közül 41 fő jelezte, hogy három éven aluli gyermeket nevel, 27 fő, hogy fogyatékossgal élő gyermeket, és 12 fő, hogy tartósan beteg gyermeket nevel vagy nevelt. Megjegyezzük azonban, hogy a 0–3 éves korúak között sok fogyatékossgal élő gyerek is van. Tehát a nevelőszülők többségénél (41fő) a különleges szükségletű gyermekek az életkorukból kifolyólag minősülnek különleges szükségletűnek, azaz 0–3 éves gyermekek nevelésére vállalkoztak leginkább a nevelőszülők a különleges szükségletű gyerekek közül. Az országos kutatásban (Ágota 2022) hasonló eredményekre jutottak a gyermekek életkorát tekintve, a megkérdezett nevelőszülői családok 73,8 százalékában nincs különleges szükségletű gondozott. Ahol nevelnek ilyen gyermeket, ott jellemzően a 0–3 évesek vannak nagyobb arányban (11,2%), a csak tartós beteg vagy csak fogyatékossgal élő gyermek a családok 4,7 százalékában van. A több különleges szükséglet együttes előfordulása ritka, mindössze a nevelőcsaládok 3,1 százalékában fordul elő (Ágota 2022). Az országos kutatás szerint a nevelt gyermekek életkorát tekintve a legnagyobb arányban a 11–14 évesek vannak (24,79%), őket követik a 7–10 éves korcsoportba tartozók (22,03%). A 4–6 évesek (14,35%), a 0–3 évesek ennél is kisebb arányban (13,25%) vannak jelen (Ágota 2022).

A különleges szükségletű gyermekek ellátása nem kis feladatot jelent a nevelőszülők számára. „A szakirodalom alapján a legjelentősebb problémát a tartós betegséggel, fogyatékossgal élő három év alatti gyermekek nevelőszülői elhelyezése jelenti. A nevelőszülők ritkán vállalják súlyos fogyatékossgal, tartós betegséggel, egészségkárosodással élő kisgyermekek nevelését, mert nem rendelkeznek az ellátásukhoz, gondozásukhoz szükséges tárgyi eszközökkel és olyan speciális szaktudással sem, amely szükséges lenne a különleges igények biztonságos és szakszerű kielégítéséhez. További problémát okoz a fejlesztésekhez, terápiákhoz való területi hozzáférés nehézsége.” (GYARMATI–CZIBERE–RÁCZ 2018: 79.)

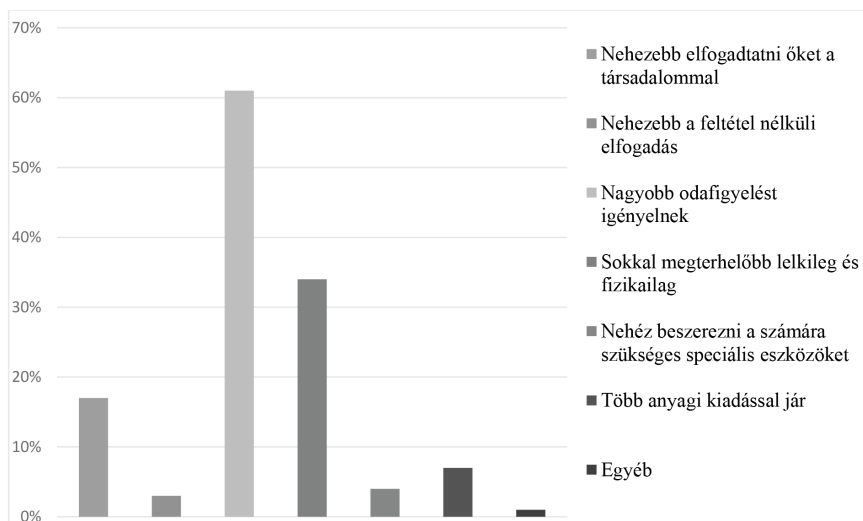
A Gyarmati és munkatársai által végzett kutatásban megállapították, hogy az általuk vizsgált 0–6 éves különleges szükségletű gyermekek a nevelőszülői hálózatba legtöbbször közvetlenül a vér szerinti családból kerültek be, másodsorban közvetlenül a kórházból (GYARMATI–CZIBERE–RÁCZ 2018). A nevelőszülői ellátásból az intézménybe való kerülést a gyermek állapotának romlása idézi elő. A másik nevelőszülő-től való átkerülés esetében pedig a legjellemzőbb az ellátási körülmények nehézsége az

adott nevelőszülői családban. A három év alatti különleges ellátási igényű gyermekeket ellátó intézményekbe 60 százalékban a gyermekek a kórházból érkeznek.

A fogyatékos és tartós beteg gyermekek ellátására a nevelőszülők nehezebben vállalkoznak, gyakran a nevelőszülőnél derül ki, hogy a gyermek valamilyen problémával, fejlődésbeni lemaradással küzd. „Fogyatékoság szerint a legtöbben azok vannak a nevelőszülői hálózatokban, akik az egészséges fejlődéshez képest elmaradást mutatnak. Második a gyakorisági sorban a tartós betegség, harmadik pedig a mentális, pszichés sérülés. Az érzékszervi fogyatékos, mozgásszervi fogyatékos gyermekek vannak a legkevesebben. Az esetek 76 százalékában a gyermek fogyatékoságát a nevelőszülőhöz kerülés után diagnosztizálják, a gyermekek több mint felénél (51 százalék) a fogyatékoságot először a nevelőszülő észlelte.” (GYARMATI–CZIBERE–RÁCZ 2018: 83)

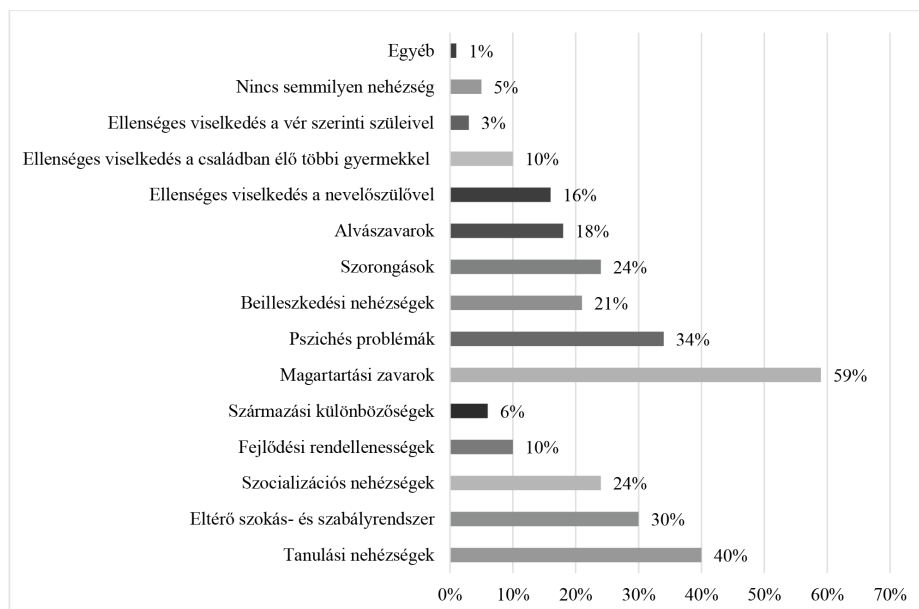
A csecsemőkorú gyermekek kihelyezése is nehézséget jelent, mivel kevés a férőhely és az olyan nevelőszülők, akik ezeknek a gyermekeknek a nevelését, gondozását tudnák vállalni. Korábbi kutatási eredmények is alátámasztották, hogy a nevelőszülők kevésbé vállalnak csecsemőket, mint idősebb gyermeket (CZIBERE és mtsai 2021). A nevelőszülők motivációját segítheti többek között a 2020-ban bevezetett nevelőszülői GYED. Ha a nevelőszülő a nevelőszülői foglalkoztatási jogviszonyának fennállása alatt azon nevelt gyermekére tekintettel válik jogosulttá gyermekgondozási díjra, ha a nevelt gyermeke gondozási helyének nála történő kijelölését megelőzően 365 nap biztosítási idővel rendelkezik és a gyermeket saját háztartásában neveli. A biztosítási idő meglétét a nevelésbe vett gyermek gondozási helyének a nevelőszülőnél történő kijelölését megelőző két éven belül kell vizsgálni. A gyermekgondozási díjra a nevelőszülő jogosult a gyermek nevelésbe vételének időpontjától második életévének betöltéséig. (1997. évi LXXXIII. törvény a kötelező egészségbiztosítás ellátásairól 42. §/A [3], 43/B.)

A különleges nevelőszülők motivációját vizsgálva arra a megállapításra jutottunk, hogy a legtöbben (29 fő) lehetőséget szerették volna biztosítani arra, hogy a gyerekek családban nevelkedjenek, őket követték (26 fő), akik kisgyermeket szerettek volna a családjukba. Kilenc nevelőszülő azért vállalta, hogy érzelmi biztonságot nyújtson a gyerekeknek. Hat nevelőszülő nyilatkozott úgy, hogy egyfajta kihívást jelent számára a különleges szükségletű gyermekek gondozása, nevelése. A különleges nevelőszülők egyike sem nyilatkozta azt, hogy a nevelésükért kapott magasabb anyagi juttatás motiválná őket. Egy válaszadó egyáltalán nem volt motivált, mivel ők nem tudtak a gyermek fogyatékoságáról, az majd csak később derült ki.



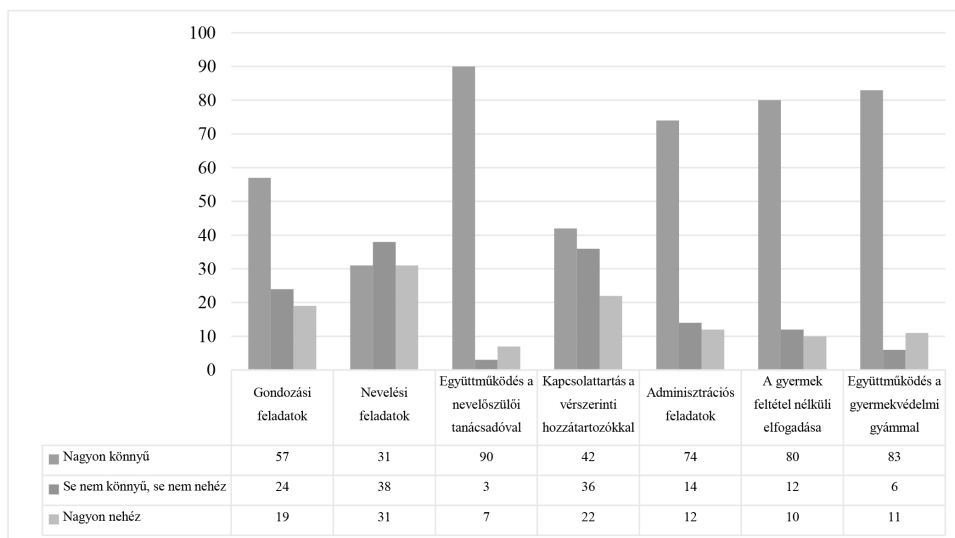
7. ábra: A különleges szükségletű gyermekek nevelésének nehézségei

Arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy miben jelent a különleges szükségletű gyermekek nevelése nagyobb kihívást (7. ábra). A válaszadók legnagyobb arányban (61%) a „nagyobb odafigyelést igényelnek” választ jelölték meg kihívásként. Ezt követte a nagyobb lelki és fizikai megterhelés (34%). A társadalommal való elfogadtatásban rejlő nehézséget harmadikként említették. A megkérdezettek közel tíz százaléka mondta azt, hogy több anyagi kiadással is jár a különleges szükségletű gyermek nevelése. A nehézségek között kisebb arányban a gyermekek számára biztosítandó speciális eszközök beszerzése, ellátások jelentek meg. Legkisebb arányban a feltétel nélküli elfogadást említették meg a nehézségek között. Ettől eltérő eredményt hozott az országos kutatás (Ágota 2022), ahol a különleges szükségletű gyermeket nevelők legnagyobb nehézségként a szűkös anyagi lehetőségeket említették első helyen (35,16%), majd a közlekedést, mozgatási nehézséget (31,93%) és a fejlesztő szakemberek hiányát (31,5%). A nevelőszülők negyede a megfelelő oktatási intézményt, az elfogadó társadalmi közeget hiányolta (Ágota 2022).



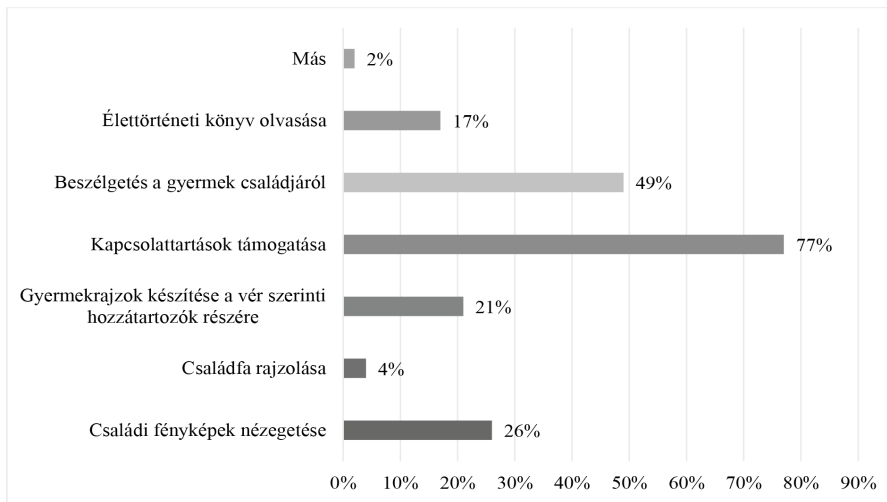
8. ábra: A gyermekvédelmi rendszerbe került gyermekek nehézségei a nevelőszülő szemszögéből

A nevelőszülők tapasztalatai szerint a gyermekek jellemzői közül a legtöbb nehézséget (59%) a magartartási problémák okozzák számukra a gyermekek nevelése során (8. ábra). A nevelőszülők 40 százaléka tapasztal tanulási nehézséget, tanulási zavart a gyermekeknél, mely megnyilvánul a tanulás megtagadásában, valamint különböző tanulási zavarokban (pl. diszlexia, diszgráfia stb.). Ezt követi a pszichés problémák köre (34%). Jelentős problémát okoznak a gyerekek és a nevelőszülői családok szokás- és szabályrendszerében megnyilvánuló eltérések (30%), melyeket kíváncsian tudnak elfogadni a nevelőszülők, de megértő és nyugodt légkör biztosításával igyekeznek megoldani. A nevelőszülők 24 százaléka számolt be szocializációs nehézségről, valamint a gyermekek szorongásáról, 18 százalékuk pedig alvászavarral küzd a nevelőszülők szerint. A nevelőszülővel (16%), a családban élő többi gyermekkel szembeni ellenséges magartatásról a megkérdezettek tíz százaléka számolt be. Tíz százalék vagy az alatti mértékű problémaként nevesítették a fejlődési rendellenességet (10%), a gyermekek származási különbségeiből fakadó nehézségeket (6%), a gyermek ellenséges viselkedését a vér szerinti szüleivel szemben (3%). A nevelőszülők öt százaléka nem számolt be nehézségről.



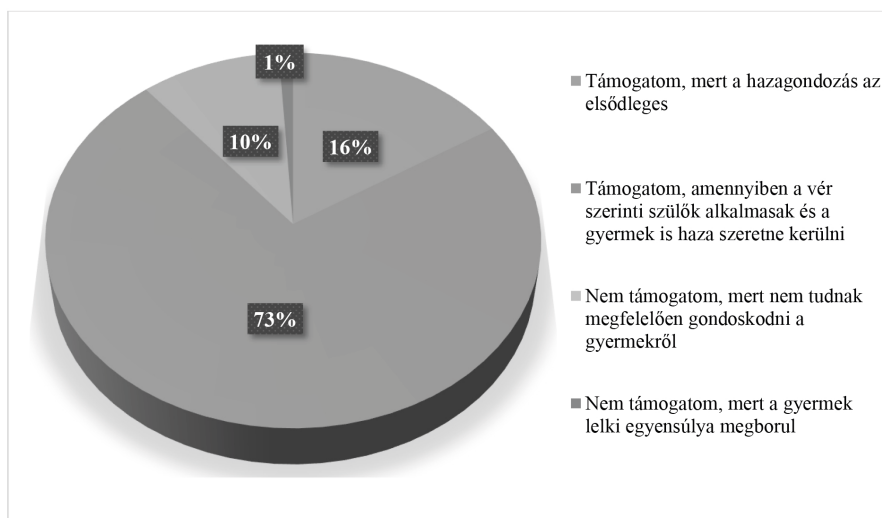
9. ábra: A feladatok nehézsége a nevelőszülők véleménye alapján

A 9. ábrán látható adatok szerint a legkevésbé megterhelő és nehézséget támaztó feladat a nevelőszülői tanácsadóval (90) és a gyermekvédelmi gyámmal (80) való együttműködés, valamint az adminisztrációs feladatok ellátása (74). Ezt követi a feladatok okozta nehézségek között a gyermek feltétel nélküli elfogadása és az adminisztrációs feladatok végrehajtása. Azonban az összes nehézség közül a nevelőszülőknek legmegterhelőbbek a nevelési feladatok (31), a gondozási feladatok (19), úgymint a gyermek fejlesztése, oktatása, életre nevelése, normák elsajátíttatása stb. Majd a vér szerinti hozzátartozókkal való kapcsolattartás (22) következik. A kapcsolattartás hatását nem lehet előre látni. A nevelőszülőnek felkészültnek kell lennie minden lehetséges reakcióra és érzelmi megingásra a gyermek részéről. Az adatok alapján megállapítható, hogy a nevelőszülők és a szakemberek közt jól működő munkakapcsolat jellemző. Ez egybecseng a korábbi kutatások eredményeivel (HOMOKI 2011; RÁKÓ – SZABÓNÉ BAGDÁCS 2011; SZABÓNÉ IVÁNKU 2016), bár az utóbbi évek kutatásaiban megjelennek együttműködő partnerként az iskolában dolgozó szakemberek is, a pedagógusok, pszichológusok (Ágota 2022). KOSTYÁL L. (2016) kutatásában azt találta, hogy a nevelőszülők tudják, hogy hol és milyen szakemberektől kérjenek és kapnak is segítséget problémátípus szerint.



10. ábra: A gyermek vér szerinti szüleivel való kapcsolattartása

A nevelőszülők feladatai közé tartozik, hogy segítsék a gyermek és vér szerinti szülei közt a kapcsolattartást. A 10. ábra adatai szerint a kapcsolat ápolásában a nevelőszülők többsége (77%) a kapcsolattartást támogatja, rendszeresen beszélget a gyermekkel a vér szerinti családjáról (49%), ezzel hozzásegítve a gyermeket a feszültségek oldásához. Családi fotókat nézegetnek a gyermek hozzátartozóiról (26%), rajzokat készíttet a gyermekkel (21%). Előfordul az élettörténeti könyv írása és olvasása (17%), valamint csekély mértékben – 4 százalékban – a családfa rajzolása is. Egy százalékban szoktak leveleket írni a vér szerinti szülőknek és egy nevelőszülő nyilatkozta, hogy náluk semmilyen kapcsolattartás nem valósul meg a gyermek hozzátartozójával, ezáltal ő nem alkalmaz hasonló technikákat a gyermek és a vér szerinti hozzátartozók közti kapcsolat erősítése érdekében.



11. ábra: A nevelőszülők végleges hazagondozással kapcsolatos véleményeinek megoszlása

A 11. ábrán látható, hogy a nevelőszülők 73 százaléka csak abban az esetben támogatná a gyermek végleges hazagondozását a vér szerinti családba, amennyiben a vér szerinti szülő alkalmas a gyermek vállalására, nevelésére, a feltételek biztosítására, valamint ha a gyermek is haza szeretne kerülni a vér szerinti szüleihez. A válaszok alapján a nevelőszülők 16 százaléka teljes mértékig támogatja a gyermek hazakerülését, hiszen a hazagondozás az elsődleges, és a gyermeknek a vér szerinti szülei mellett a helye. Tíz százalékuk nem támogatja, mégpedig azért, mert a vér szerinti szülő nem tud megfelelően gondoskodni a gyermekről, egy százalék pedig úgy véli, hogy azért nem kellene hazagondozni a gyermekeket, mert a gyermek lelki egyensúlya megborul. Ezekkel az eredményekkel egybecseng az országos kutatás eredménye is (Ágota 2022) a hazagondozást illetően. Ebben a kutatásban is fontosnak tartja a hazagondozást a nevelőszülők többsége (61,7 %) és támogatja azt. A hazagondozás megítélését azonban – ahogy saját eredményeinket is láttuk – befolyásolja az, hogy mit gondol a nevelőszülő arról, hogy mennyire kerül „jó helyre a gyerek”. Akik úgy gondolják, hogy rendezett körülmények közé kerülnek a gyerekek a családjukba, többségben (81,9%) fontosnak tartják, míg azok, akik nem látják biztonságosnak a körülményeket a vér szerinti családban, kevésbé tartják fontosnak a hazagondozást (Ágota 2022).

ÖSSZEGZÉS

A kutatás tükrében a nevelőszülői ellátásról az alábbi megállapításokat tesszük: A nevelőszülők demográfiai adatai jelentősen nem változtak a korábbi kutatásokhoz képest, továbbra is inkább a középkorúak vállalják a feladatot, iskolázottságukban a középfokú végzettség, szakma vagy szakma és érettségi a meghatározó. Lakóhely vonatkozásában közel fele-fele arányban éltek a megkérdezettek városban vagy falun. A korábbi kutatásokban inkább jellemző a falu, kis település lakóhelyként, de előfordult KOSTYÁL L. (2016) és HOMOKI (2011) kutatásában, hogy az általuk megkérdezettek közül többen éltek városi körülmények között. A motivációban első két helyen a gyermek szeretete, a családcentrikusság állt, ami a korábbi kutatásokban is jelen volt, de nem az első, hanem a második helyen. Az általunk megkérdezettek a társadalmi környezet kifejezett támogató szerepéről számoltak be a nevelőszülői feladat vállalását illetően. A megkérdezettek több mint a fele a gyermek teljes körű ellátása okán felelősségteljes feladatnak látja a nevelőszülői munkát, ugyanakkor a második helyen áll a gyermek traumájának feldolgozása, amiben szintén érzik a felelősségüket. A nevelőszülők a nevelendő gyermekek jellemzőit tekintve nem tartják problémának a származását, a fogyatékossággal élő, tartós beteg gyerek esetében viszont a megkérdezettek közel fele szerint számít a gyermek állapota, illetve az állapotától tenné függővé, hogy vállalja-e a gyermek nevelését. „A nevelőszülők ritkán vállalják súlyos fogyatékossággal, tartós betegséggel, egészségkárosodással élő kisgyermek nevelését, mert nem rendelkeznek az ellátáshoz, gondozásukhoz szükséges tárgyi eszközökkel és olyan speciális szaktudással sem” (GYARMATI–CZIBERE–RÁCZ 2018). A megkérdezett nevelőszülők többsége nevelt már különleges szükségletű gyermeket, közülük főként 0–3 éves korút. A különleges nevelőszülők motivációjában első helyen a gyermek érdeke állt, hogy családban nevelkedjen, ezt követte a nevelőszülő saját érdeke, miszerint gyereket szeretett volna a családjába. A gyermekek nevelésében több kihívás is adódik. Ezek közül a „nagyobb odafigyelést igényelnek” választ jelölték meg a legtöbben, de jelentős a különleges szükségletű gyermekek nevelése során a fizikai és lelki megterhelés is. További nehezítő tényező a közvetlen társadalmi környezettel való elfogadtatás. Bár a nevelőszülők úgy nyilatkoztak, hogy környezetük támogatta őket a nevelőszülői munkában, a különleges szükségletű gyermek nevelése során mégis kiemelték a környezet elfogadásából fakadó nehézségeket. Tehát a környezetben felmerül a „vállalod, de miért?” kérdése. A nevelőszülők számára

a magatartási, tanulási, pszichés problémák hármasa – ebben a sorrendben – okozza a legtöbb nehézséget a gyermekek nevelésében. További jelentős kihívás a családba érkező gyermekek szokás- és szabályrendszere, illetve annak hiánya, eltérő volta a befogadó családtól, valamint a nevelőszülővel szembeni ellenséges magatartás is előfordul. Ezzel összefüggésben a gyermek nevelésével, gondozásával kapcsolatos feladatokat tartják a legnehezebbnek, ezt követi a vér szerinti szülőkkel való kapcsolattartás. Ugyanakkor a feladatok megoldásában mind a gyermekvédelmi gyám, mind a nevelőszülői tanácsadó segítségükre van, jó együttműködés jellemzi a kapcsolatukat. A nevelőszülők többsége a vér szerinti szülőkkel való kapcsolattartást segíti és a gyereket ebben támogatja. Az ezzel szorosan összefüggő hazagondozás vonatkozásában már kissé óvatosabbak a nevelőszülők, itt megfogalmazzák a támogató szándékot, de csak akkor, ha a vér szerinti szülő alkalmas, és a gyermek is szeretne hazakerülni.

IRODALOM

- Ágota (2022): *Nevelőszülők 2022. Kutatási gyorsjelentés*. Ágota alapítvány. Szeged-Csanádi Egyházmegye Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató. <https://www.agotaalapitvany.hu/agota-oroszagos-kutatas-a-neveloszulok-koreben-2022> (Utolsó megtekintés: 2023. december 10.)
- Alternatív gondoskodás a gyermekekről. Útmutató*. http://www.csagy.hu/images/stories/hirek/cikkek/Guidelines-print_20130731.pdf (Utolsó megtekintés 2023. december 13.)
- BABUSIK Ferenc (2009): *A nevelőszülői rendszer kutatása*. Pilot kutatás. www.gyerekesely.hu (Utolsó megtekintés: 2023. november 25.)
- CSURGÓ Bernadett – RÁCZ Andrea (2009): *Fogyatékossgal élő fiatal felnőttek életútjának alakulása a gyermekvédelem árnyékában*. Rubeus Egyesület, Budapest. https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/00/50/14/dd/1/24426_gyermek_es_ifjusagvedelmi_tanulmanyok_elso_kotet.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. november 25.)
- CZIBERE Ibolya – DEMCSIK Mónika – GYARMATI Andrea – KOTHENCZ Edina – RÁCZ Andrea (2021): *A gyermekvédelmi és a szociális szakellátásban elhelyezett fogyatékos vagy más okból speciális támogatást igénylő gyermekek ellátását feltáró kutatás*. Kutatási Zárótanulmány. https://gyermekut.hu/pdf/SZGYF_zarotanulmany.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. december 10.)
- DEMCSIK Mónika (2015): *Különleges szükségletű gyermekek és fiatalok ellátása*. In: *A gyermekvédelem megújulási alternatívái*. Szerk. Ráczi Andrea. Rubeus Egyesület, Budapest. 167–176.

- GYARMATI Andrea – CZIBERE Ibolya – RÁCZ Andrea (2018): A gyermekvédelmi és szociális szakellátásban elhelyezett fogyatékkal élő vagy más okból speciális támogatást igénylő 0–6 éves gyermekek ellátási sajátosságai. *Esély* 29/5. 76–95.
- HERCZOG Mária (2021): A nevelőszülők értékelésének és önértékelésének helyzete Magyarországon. In: *Tudományos gondolkodás és kutatás a szociális munkában II. Kutatások a magyarországi szociális munka területén*. Szerk. B. Erdős Márta – Talyigás Katalin. MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottság, Budapest. 64–81. https://ojs.lib.unideb.hu/public/journals/7/files/A_szocialis_munka_elmelete_es_gyakorlata_Tudomanyos_gondolkodas_es_kutatas_a_szocialis_munkaban_II_2.pdf-2021-11-18-01-22-15.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. december 20.)
- HOMOKI Andrea (2011): Viharsarki nevelőszülők, mint a posztmodern gyermekkor formálói. *Esély* 22/2. 86–108.
- KÁTAINÉ LUSZTIG Ilona (2017): *Gyermekvédelem és szabadidő-pedagógia. Nevelőcsaládokban élő gyermekek szabadidős tevékenységei Bács-Kiskun megyében 2011–2014 között*. Doktori disszertáció. Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea_17465/kataine-lusztig-ilona-phd-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Utolsó megtekintés: 2023. december 20.)
- KOSTYÁL L. ÁRPÁD (2016): Befogadó szülők a kora gyermekkori intervencióban. *Kapocs* 15/2. 27–38. https://www.epa.hu/02900/02943/00070/pdf/EPA02943_kapocs_2016_2.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. december 20.)
- RÁKÓ ERZSÉBET – SZABÓNÉ BAGDÁCS MÁRTA (2011): *A nevelőszülői elhelyezés Hajdú-Bihar megyében*. <http://www.csagyi.hu/hirek/item/209-a-neveloszuloi-elhelyezes-hajdu-bihar-megyeben> (Utolsó megtekintés: 2023. december 20.)
- SZABÓNÉ IVÁNKU ZSUSZANNA (2016): *Otthont mindenkinek! program. Zárótanulmány*. Kézefogva Alapítvány, Budapest.
- Szociális Statisztikai Évkönyv* (2020): KSH Budapest. XIV. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis_evkonyv_2020.pdf

Felhasznált statisztikai adatok

- Gyermekotthonokban és nevelőszülőknél ellátott gyermekek és fiatal felnőttek a gondozás időtartama szerint*: KSH 2023. https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0017.html (Utolsó megtekintés: 2023. december 5.)
- Nevelőszülők*: KSH 2023. https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0019.html (Utolsó megtekintés: 2023. december 10.)

KÁDEK ISTVÁN

A SZOCIÁLPEDAGÓGIA ÉS A KÖZGAZDASÁGTUDOMÁNY

(A közgazdász gondolatai egyenlőtlenségről,
szociálpolitikai eszközökről, nevelési-oktatási
feladatokról, szociálpedagógusokról)

A KAPCSOLAT

A közgazdaságtan a gazdaság jelenségvilágával foglalkozik: a termelés, a forgalom, az elosztás és a fogyasztás mozzanatait és ezek egymáshoz való viszonyát vizsgálja. Egy híres tankönyv a következőképpen fogalmazza meg tudományunk tárgyát: „A közgazdaságtan az a tudomány, amely azt tanulmányozza, hogy az egyének és a társadalom *hogyan választanak*, akár pénz közvetítésével, akár anélkül a különféle javak előállításához alternatív módon használható szűkös *termelési erőforrások felhasználásában, és hogyan osztják el a javakat a társadalom egyénei és csoportjai között* a jelenlegi vagy jövőbeli fogyasztás céljára.” (SAMUELSON 1976: 60, kiemelés tőlem – K. I.) A közgazdaságtan tehát a választások és döntések tudománya, melyeket gazdasági-társadalmi erőterben kell meghozni. Tudományunk feladata, hogy feltárja a gazdaság működésének törvényszerűségeit, mozgatóit, jellemzőit, de az is, hogy támpontokat adjon a szűkös lehetőségek racionális felhasználását segítő döntésekhez. Nem elegendő tehát a gazdasági jelenségek és folyamatok leírása. A közgazdászok többségének véleménye szerint tudományunknak normatív jellegűnek kell lennie: segítenie kell az egyes társadalmi csoportokat és egyéneket a jobb életlehetőségek megteremtésében, a társadalmi sikeresség elérésében.

Két közgazdászt idézek itt. Marshall (1842–1924), a neoklasszikus közgazdasági iskola vezéralakja szerint a közgazdaságtan a szegények nélkülözése elleni harctól kapta legitimitációját. Központi problémának tekintette a munkanélküliséget: „A munka

keresése sokáig tartó szorongást jelent. Felemésztí a férfi legjobb erőit minden eredmény nélkül” – írta. [Idézi Thorsten Oltmanns (*Nagy közgazdászok... 1997: 59*).]

James Tobin amerikai közgazdász (1918–2002) pedig így ír: „A gazdaságtan az én szememben ... azzal a reménnyel kecsegtet, hogy a jobb megértés révén javítható az emberiség sorsa.” (*Nagy közgazdászok... 1997: 200*.)

A közgazdasági vizsgálatok fontos terepe a jövedelmi-vagyoni egyenlőtlenségek értelmezése, nagyságrendjének mérése, okainak feltárása, kezelési lehetőségeinek keresése. A közgazdaságtan tárgykörébe tartozik az egyének munkapiaci sikerességének elősegítése, különös tekintettel a hátrányos helyzetűek be-, illetve visszavezetésére a munka világába. Az egyén sikeressége nem csak személyes érdek. Anyagi-gazdasági és társadalmi cél is. A hátrányos helyzetek „ördögi köreinek” megtörése komplex feladat, amely a gazdasági megközelítést sem nélkülözheti.

A közgazdaságtan oktatási-nevelési konzekvenciákat is generál, az oktatás-nevelés (nem csak iskolai!) intézményrendszerének fejlesztését a humántőke-állomány erősítésébe történő befektetésnek minősíti. Úgy vélem, ezen a ponton nagyon erősen közelíti a közgazdasági gondolat a szociálpedagógiai megközelítést. Nyilvánvaló, hogy a szociális munka szakembereinek rendelkezniük kell közgazdasági látásmóddal. (Ennek kissé részletesebb megvilágítására a továbbiakban vállalkozom.)

A közgazdasági elmélet keretet ad az egyes szakpolitikák konkrét intézkedési csomagjainak kimunkálásához. A gazdasági-társadalmi helyzet és folyamatok elemző leírásán túllépve cselekvési tervek, projektek kidolgozását alapozza meg, nyilván megmutatva azokat a pillanatnyi anyagi korlátokat is, amelyek kereteket, de később nem meghaladhatatlan határokat jelentenek a javító akciók számára. A közgazdasági elmélet támpontokat jelent, a szakpolitikák feladatkijelölései, akciói pedig feladatokat definiálnak a szociálpedagógia és a szociális munka számára.

ELMÉLET

A modern közgazdasági elmélet a gazdasági működés alapjának a piaci mechanizmust tekinti. Ugyanakkor azonnal hozzáteszi: a *piaci működésnek* vannak *kudarcai* – ezeket piacon kívüli hatásokkal kezelni kell. A piaci működés regulátora az állami (kormányzati) beavatkozás lehet. Ennek széles körű indokoltságát és legfontosabb, lehetséges

eszközeit a múlt század leghíresebb angol közgazdásza, J. M. Keynes foglalta össze *A foglalkoztatás, a kamat és a pénz általános elmélete* című, 1936-ban megjelent munkájában (KEYNES 1965). Ajánlásai nyomán kialakult és gyakorlattá vált a gazdaság szabályozási jellegű kormányzati beavatkozás – ezt hol erőteljesebben, hol korlátozottan, de azóta is alkalmazzák a modern (úgynevezett vegyes) gazdaságokban.

De térjünk vissza a piaci kudarc fogalmához. Mit is értenek ez alatt? A szabadpiaci működés számos előnye felsorolható: versenyt generál, a verseny korlátozóan hat az árakra és a minőség javítására ösztönöz (technikai fejlesztéseket generálva), mindezek következményeképpen a gazdaság működésének hatékonysága emelkedik. A piaci mechanizmus a kereslet-kínálat összhangját automatikusan, nagyobb zökkenők nélkül megteremti. A piacgazdaság elméleti modellje az imént felsorolt pozitív hatásokat meggyőzően bizonyítja. Az elméleti modell. És a valóság? Bizony, innen „nézve” már sokkal árnyaltabb a kép. Mert a valóság azt tanúsítja, hogy a piaci működés fokozatosan a szabadversenyes állapotból egyre inkább önmaga ellentétébe: *óriáscégek által uralt monopolpiacok* „szorításába” kerül. S az iménti előnyök gyengülnek vagy semmivé foszlanak. *A verseny korlátozódik*, az árak az *árvezérlő óriásvállalatok fennhatósága* alá kerülnek, a technikai innovációk zajlanak ugyan, de hogy milyen érdekek mentén, és kik által megvalósítva, ez erősen kérdéses. Időnként *a termelés (és ezzel együtt a foglalkoztatás) korlátozása válik érdeké*; a negatív *externális hatások* (tovagyűrűző társadalmi hatások) *kezelése elsikkad*. A piaci önszabályozás eredményességét a recessziók, időről időre fellépő *válságjelenségek* kérdőjelezik meg. De – s esetünkben ez a leglényegesebb – *a piac kezdettől fogva nem érzékeny a jövedelmi hátrányokat elviselő helyzetére*. Ezt úgy lehet a legpraktikusabban megfogalmazni: a piacon nem a rászorultság (a valós igények), hanem a fizetőképesség a fogyasztási (vásárlási) lehetőségek egyedüli meghatározója. Egy modern gazdaságban a fent említett piaci elégtelenségeket korrigálni kell. Vagy eleve meg kell akadályozni a negatív hatások kialakulását (lásd például a kartellelles törvényeket, piaci versenyfelügyeletet gyakorló hatóságokat), vagy utólagos beavatkozással korrigálni kell a létrejött negatív következményt. Ez a követelmény a szakpolitikák (gazdaságpolitika, foglalkoztatáspolitikai, szociálpolitika) számára ad feladatokat. És persze, dilemmákat, hiszen a korrekciós beavatkozások különböző eszközökkel hajthatók végre, márpedig az egyes eszközrendszereknek más-más hatásuk és mellékhatásuk van! Így jutunk el

a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű csoportok támogatásának (talán jobb szó: helyzetváltoztatásának) kezeléséhez – márpedig ebben a szociálpedagógiának (is) fontos, mással nem pótolható szerepe van.

Az elméleti közgazdaságtanban (legalábbis annak fő áramában) manapság nem emlegetik azt a kérdést: a modern gazdaságokban van-e kizsákmányolás? Az idősebb generációk körében (akik annak idején nem kerülhették el a marxista politikai gazdaságtanulással való megismerkedést) ismert: a 19. században Marx vizsgálta ezt a kérdést. Sőt! Ő elmélete sarokkövévé tette a kizsákmányoláselméletet, erre építve további következtetéseit. Az elmélet logikusan felépített, kritikussai nem is magát az eszme-futtatást, hanem sokkal inkább annak alapját: a munkaérték-elméletet¹ helyezték bírálatuk középpontjába. Valóban: a munkaérték-elmélet vádolható egyoldalúsággal. Hiszen kizárólagos értékteremtőként az emberi munkát, mégpedig a termékelőállító tevékenységet (nem választva el ettől és nem kezelve külön erőforrásként azt a szervező-irányító, kockázatbecslő, tervező tevékenységet, ami a vállalkozói „munka” lényege) tekinti. Pedig a tőketényezők, az előbbieken említett vállalkozói tevékenység, a természeti erőforrások, a technikai és szervezési innovációk mind-mind erőforrásai a gazdasági folyamatnak. A kritika tehát lehet jogos, de a téma teljes negligálása nem. Nagyon bonyolult és izgalmas kérdéshalmaz ez. Hiszen már maga a fogalom értelmezése is nehéz. Mindenesetre: a manapság oly nyomasztó vagyoni és jövedelmi egyenlőtlenségek vizsgálata érinti ezt a kérdést, de a közgazdaságtudomány a modern felfogáson alapuló, mély elméleti vizsgálattal még adós.²

¹ A munkaérték-elmélet „olyan közgazdasági elmélet, amely szerint az áru értékét az emberi munka alkotja”. (VARSÁDI 1981: 285.) Más megfogalmazásban: „A munkaérték-elmélet szerint az összes jószág a társadalmilag szükséges munkaköltségén cserél gazdát.” (SAMUELSON 1976: 787.) „...csak az emberi erő kifejtés és szakismeret valamennyi érték valóságos forrása...” (I. m. 801.) Marx megfogalmazásában: „...a dolgok [mármint a cserefolyamatban – K.I.] ... azt fejezik ki, hogy termelésükre emberi munkaerőt fordítottak, emberi munkát halmoztak fel. Ennek a közös társadalmi szubsztanciájuknak a kristályaiként értékek – áruértékek. ... Mint érték, minden áru csak megalvadt munkaidő meghatározott mértéke.” (MARX 1967: 47–48.)

² Kutatói körökben van kísérlet az alapos áttekintésre, de inkább a marxizmus társadalompolitikai következményeit és mai, újbaldali megnyilvánulásait elemzik (ami, persze, már nem az a marxizmus). De kevés a gazdasági alapokig, pláne az értékelméletig hatoló mély elemzés. Kellene pedig egy átfogó kizsákmányoláselmélet, mert kizsákmányolás létezik. Egy olyan globális világban, ahol a mai mértékű jövedelemegyenlőtlenségek uralkodnak, van kizsákmányolás. A felszint ismerjük: gyermekmunka a gyengén fejlett országokban; olyan óriáscég, ahol az alkalmazottak a munkaidőben a mosdóba sem mehetnek ki, és a biztonsági előírások megszegésére kényszerítik őket; olyan nemzetközi vállalat, amely – a fennen hirdetett „társadalmi felelősségvállalás” ellenére – a munkamániásságot tekinti mértékadó követelménynek. De mélyebbre kellene ásni, s a modern kizsákmányolás tudományos elméletét kidolgozni.

A modern közgazdaságtan elméleti kereteket ad az oktatás-nevelés számára is. Háttal van erre a szférára, és nem csak azáltal, hogy a gazdaság mindenkori teljesítménye behatárolja azokat az anyagi forrásokat, melyek az oktatás-nevelés, tanácsadás intézményeinek fenntartására fordíthatók. A kapcsolat sokkal erősebb, és visszahatásokat is tartalmazó. A közgazdasági elméletben a „humán tőke”³ fogalom jeleníti meg a gazdaság és az oktatási-nevelési szféra közötti összefüggéseket. Magát a fogalmat szűkebb és tágabb értelmezésben is használják; a közgazdászok többsége mindinkább a tágabb megközelítést alkalmazza. SAMUELSON ÉS NORDHAUS nálunk tankönyvként is használt kézikönyvében (1992: 1268) – a kislexikon címszavai között – a következő definíció olvasható: „Az emberi tőke: az iskolai oktatáson és a gyakorlati képzésen alapuló technikai ismereteknek és szaktudásnak egy nemzet munkaerőállományában megtestesülő készlete.”

T. W. SCHULTZ (1983) szerint az *emberi tőke* az egyén oktatással, tapasztalatszerzéssel kialakított *kompetenciakészlete* és megfelelő *egészségi állapota*.

Machlup továbbtágítja az értelmezést. Szerinte emberi tőke akkor képződik, ha az egyén fizikai és szellemi állapotát úgy alakítják át, hogy képessé váljon

- több vagy jobb áru és szolgáltatás nyújtására;
- magasabb jövedelmek szerzésére;
- jövedelmeinek észszerűbb elköltésére;
- és az életből több öröm szerzésére.

(Ezt a definíciót idézi Machluptól Polónyi István; lásd: POLÓNYI 2002: 9–86.)

Az idézett definíciók nem mondanak ellent egymásnak; a fogalmat némileg kitágítják, illetve pontosítják. Látható, hogy olyan elemekről van itt szó, melyek a sikeres munkapiaci fellépéshez, a megfelelő munkatevékenység megtalálásához, gyakorlásához, végső soron a tartalmas élethez járulnak hozzá. Márpedig mindebben az oktatás-nevelésnek, mégpedig nemcsak a (formális) iskolainak, hanem az iskolán kívülinek is (ideértve a segítő, tanácsadói tevékenységeket is) szerepe van.

A közgazdasági kutatások a humán tőke kapcsán jó néhány összefüggést tisztáztak. Csak a legfontosabbakat felidézve:

³ A humán tőke a szellemi vagyon része. Ez utóbbi, tágabb kategória az ember személyiségéhez kötődő elemeken túl a vállalat immateriális értékeit, belső kapcsolatrendszerét, kultúráját és külső partnerkapcsolatainak tartósságából eredő, stabilitást garantáló tényezőket is magában foglal.

- a színvonalas *oktatás-nevelés nem olcsó*;
- az oktatási-nevelési ráfordítások *befektetésként* viselkednek, így kell kezelni ezeket;
- az oktatás-nevelés *pozitív externális hatásokkal*⁴ rendelkezik. (Lásd minderről T. W. Schultz előbbieken hivatkozott könyvét.)

Amikor a humán tőke fejlesztésének konkrét feladatairól gondolkodunk, ismét „képbe kerül” mind az iskolai oktatás, mind az iskolán kívüli oktatás-nevelés, valamint a szociális segítés, hátránykezelés, felzárkóztatás, esélynövelés minden intézménye és segítője. Folytassuk hát az egyes szakpolitikai területekkel!

KÖVETKEZMÉNYEK A SZAKPOLITIKÁK SZÁMÁRA

Témánk szempontjából legalább négy szakpolitikát, illetve azok kapcsolódásait kell megemlítenünk: gazdaságpolitika – foglalkoztatáspolitikai – szociálpolitika – oktatáspolitikai. A gazdaságpolitika és a foglalkoztatáspolitikai kapcsolata kézenfekvő. A gazdaság növekedési pályán tartása (ami prioritást élvező gazdaságpolitikai cél) kedvező „kereteket” teremt a foglalkoztatáspolitikai számára: lehetővé teszi a foglalkoztatottsági szint növelését, a teljes foglalkoztatottság⁵ állapotának közelítését. Ez utóbbi pedig a szociálpolitika szempontjából is döntő: a munkaalapú társadalom a legszélesebb rétegek jövedelembiztonságát garantáló keret. A szociális problémák ezzel persze nem szűnnek meg, mivel mindenki nem vonható be a munka világába. És a növekedés a vagyoni-jövedelmi különbségeket (kirívó aránytalanságokat) sem szünteti meg, bár kétségkívül jobb feltételeket teremt a szélsőségek tompításához, mint az alacsony növekedés vagy a stagnáló állapot. A gazdaságpolitika és a szociálpolitika kapcsolata is erőteljesen kirajzolódik. Nyilvánvaló, hogy a gazdaság eredményes működése teremt meg a forrásokat a teljes szociális intézményrendszer működtetésére és fejlesztésére,

⁴ Egyszerűen úgy mondhatjuk: tovagyrűző pozitív hatások. Gondoljunk akár csak a „palléroztottabb” kommunikációból fakadó jobb együttműködésre, a felelősebb állampolgári magatartás pozitívumaira vagy az egyén környezet- és egészségtudatosabb viselkedésének társadalmi (de anyagilag is kimutatható) hasznaira.

⁵ A teljes foglalkoztatottság nem jelenti a munkaképes korú népesség teljes mértékű bevonását a társadalmilag szervezett munkatevékenységek körébe. Nem, mivel vannak, akik nem képesek, illetve hajlandók a munkavállalásra, és vannak olyanok is, akik éppen „két munkahely között” vannak, tehát munkahelyváltóztatási folyamat okán vannak ideiglenesen távol a munka világtól.

valamint egyes rétegek jövedelempótló vagy -kiegészítő támogatásaira. A gazdaságot növekedési pályán tartó gazdaságpolitika a munkabiztonság révén a jövedelembiztonságot is garantálja széles rétegek számára;⁶ nem véletlen, hogy egy 1937-es közgazdaságtani tankönyv is idézi a mondást, miszerint: „a jó gazdaságpolitika a legjobb szociálpolitika” (HORN 1937: 241). De „hogyan kerül képbe” az oktatáspolitika?

Az oktatás-nevelés, ideértve a felnőttképzést, felnőttnevelést is (a humán tőke képzésében betöltött szerepén keresztül) növekedési és egyben hátránykompenzáló tényező. Thomas Piketty, a 2010-es évek talán legnagyobb horderejű közgazdasági művének szerzője így ír erről: „Az ismeretek és készségek terjedése az a központi mechanizmus, ami egyszerre vezet a termelékenység növekedéséhez és az egyenlőtlenségek csökkenéséhez [...] A termelési módok átvételével és a gazdag országok képzettségi szintjének elérésével a kevésbé fejlett országok nagy haladást értek el a termelékenység terén, és növelték nemzeti jövedelmüket. Ezt a felzárkózást elősegítheti a kereskedelmi nyitás is, de alapvetően az ismeretek terjesztéséről és a tipikusan közjóságnak számító tudás megosztásáról van szó, nem pedig egy piaci mechanizmusról.” (PIKETTY 2015: 32.)⁷

Visszatérve a szociálpolitikára: ennek a rövid áttekintésnek nem feladata, hogy a szociálpolitika széles körű cél-, feladat- és eszközrendszerét elemezze. De az talán releváns lehet: a közgazdász milyen dilemmákat érzékel mérlegelésre érdemesnek, a hátránykompenzáció eszközei közötti választást latolgatva.

A szociálpolitika kiemelt feladata a kialakult jövedelmi (megélhetési) hátrányok kompenzálása, az életesélyek durva egyenlőtlenségeinek mérséklése. Mint korábban már történt erre utalás, ennek egyik lehetséges útja *az érintettek bevezetése/visszavezetése a munka világába*. Ez hosszabb távon ígéretes módszer, de *nem alkalmazható minden érintettnél*. Egészségi, súlyos rokkantsági problémák esetén más megoldás kell. De lehet a munka világába történő visszavezetésnek olyan akadálya is, hogy az érintett nem rendelkezik a munkavégzés képességével (a szükséges kompetenciákkal) és motiválatlan. Ilyen esetben *képző és személyes segítő programokra van szükség, ame-*

⁶ A kapcsolat kétirányú. Az eredményes szociálpolitika a kirívó egyenlőtlenségek tompítása, az esélykülönbségek mérséklése által a gazdasági célok megvalósítása számára jó feltételeket teremt; a jövedelemkiegészítő juttatások pedig fogyasztást generáló hatásuk által a növekedés ösztönzéséhez járulnak hozzá.

⁷ A tudásterjedés esélynövelő hatásai ellenére Piketty előbbiekben idézett könyvében ijesztő képet vázol fel az egyenlőtlenségek várható alakulásáról: „A vagyonok felhalmozásának és eloszlásának folyamata során olyan erők szabadulnak fel, amelyek erőteljesen a divergencia, vagy legalábbis egy rendkívül magas fokú egyenlőtlenség irányába hatnak. [...] ez a 21. század kezdetén [is] megtörténni látszik, és ahogy az eljövendő évtizedekben valószínűsíthető demográfiai és gazdasági növekedési ütem csökkenése a jövőre nézve is sejteni engedi.” (PIKETTY 2015: 38.) A szociálpolitika feladatai tehát nem csökkennek!

lyek időigényesek és költségesek. Ez utóbbi tényezőt kalkulálni kell. A munka világába való visszavezetés mellett vagy ennek lehetetlensége esetén jövedelempótló támogatásokra van szükség. Ez történhet pénzbeni juttatással vagy természetbeni támogatással. A jövedelemjuttatás egyik módja az adókedvezmény – ez természetesen, csak akkor jöhet szóba, ha az illető adóköteles jövedelemmel rendelkezik. A másik, nálunk nem alkalmazott forma a negatív jövedelemadó.

A juttatás lehet univerzális (bizonyos feltételek teljesülése esetén mindenkinek jár, jövedelmi helyzettől függetlenül) – ilyen esetekben fennáll a diszfunkcionális hatás veszélye: olyanok is élvezik a támogatást, akik anyagilag erre nem rászorultak. A jövedelemtámogatás kapcsolódhat szigorú, egyéni igazolásokon alapuló feltételekhez – ez a „szemérmes” szegényeket és az ügyintézésben kevésbé gyakorlottakat elbátortalanítja, lemondanak az általuk jogosan igényelhető támogatásokról. A pénzbeli támogatásokkal szemben az az érv is felmerül, hogy ezek esetén nem biztosítható ezeknek a szándékolt célra való felhasználása (például az iskolakezdési támogatást adott család nem a gyermekek tanszereire, ruházatára költi). Természetbeni juttatás esetén ez a diszfunkcionális következmény nem áll fenn; itt azonban felmerül a fogyasztói szuverenitás ellehetetlenülésének problémája.

A fenti, vázlatos áttekintés azt a célt szolgálta, hogy világossá váljék: a szociálpolitikai (és gazdaságpolitikai) döntések nem támaszkodhatnak csak és kizárólag a gazdasági racionalitás elveire. Ezek a döntések mindig társadalmi erőterben születnek; a dilemmák eldöntését lehetővé tévő irányadó elvek tekintetében társadalmi konszenzusra van szükség! Mire van még szükség az eredményes hátránymérsékléshez? A következő felsorolás minden bizonnyal nem teljes, de a megemlített feladatok mindegyike szükséges.

1. Legyen átfogó és reális kép a jövedelmi és vagyoni egyenlőtlenségekről; a kistérségek közötti gazdasági fejlettségbeli különbségekről – minél több mutató mentén.
2. Társadalmi konszenzust kell kialakítani arról: mely csoportok, rétegek legyenek a szolidaritás körébe vontak; milyen társadalompolitikai célokat szükséges anyagi kedvezményezéssel is támogatni?
3. Reális képpel kell rendelkeznie a döntéshozóknak a szociális célokra mozgósítható források nagyságrendjéről.
4. Áttekintéssel kell rendelkezni a szociális intézményrendszer működési haté-

konyságáról és fejlesztési lehetőségeiről. Biztosítani kell az intézményrendszer működtetéséhez a *képzett humán erőforrást* (idekapcsolódik a szociális szakemberek, segítők képzése – ideértve a tanácsadói szolgáltatásokat végzőket is).
5. Ki kell alakítani a *szociális intézményrendszert működtetők együttműködését*: az állami intézmények-szolgáltatók mellett az egyházak és más, karitatív szervezetek mint intézményfenntartók is részesei a rendszernek.

A rövid felsorolás negyedik pontja említi a szociális területen dolgozó szakemberek képzését. A továbbiakban erről, szűkebben: a szociálpedagógusok képzéséről, ebben a gazdasági szemléletformálás szükségességéről kerül kifejtésre néhány gondolat.

KÖVETKEZMÉNYEK A LEENDŐ SZOCIÁLPEDAGÓGUSOK OKTATÁSA SZÁMÁRA

Szükséges-e a leendő szociálpedagógusoknak gazdasági szemléletet-látásmódot adni? A korábbiak alapján ez nyilvánvalónak látszik. De nézzük a konkrét okokat! Ezeket feltárhatjuk, ha szemügyre vesszük a szociálpedagógus elsajátítandó szakmai kompetenciáit.

A szociálpedagógus

Ismeri a társadalom működésének szabályszerűségeit, értelmezi annak összefüggéseit, a társadalmilag kedvezőtlen helyzeteket előidéző okok feltárásának lehetőségeit.

Ismeri a szociálpedagógiával szoros kapcsolatban lévő társtudományok lényegi összefüggéseit és főbb irányzatait. Képes a társtudományok tudományos ismeretanyagát alkalmazni.

(Forrás: Felvi.hu Szakkereső)

A fentiekben megjelölt kompetenciák kialakításához *szükséges a gazdaság működéséről való átfogó kép kialakítása, az alapvető gazdasági összefüggések és fogalomkészlet elsajátítása*. De ennél többről van szó! A szociálpedagógusnak ugyanis edukációs feladatai is vannak, mind fiatal kliensei, mind azok családjai felé, mégpedig konkrét gazdasági tartalmakat illetően! Itt most vegyük szemügyre ismét a kompetencialistát, és fontoljuk meg gazdasági-pénzügyi szakértők véleményét!

A szociálpedagógus

Ismeri a hátránykezelés hazai trendjeit, jó gyakorlatait.

Képes hátránykezelő [...], nevelési, oktatási fejlesztési stratégiák tervezésére és megvalósítására.

A társadalmi esélyegyenlőség javításának [...] elkötelezett híve a szakmai és közéleti tevékenysége során egyaránt.

(Forrás: Felvi.hu Szakkereső)

A hátránykezelés tehát nevelési-oktatási „akciókat” is igényel. A közgazdász szakértők többségének állítása az, hogy ezek között gazdasági-pénzügyi jellegű oktatásnak és készségfejlesztésnek is lennie kell! Egy tanulmány szerint: „...a szegénység és a pénzügyi műveletlenség között szoros a kapcsolat. A pénzügyi műveltségi szakadék csökkentése egyrészt kulcsfontosságú a leszakadó társadalmi csoportok elmaradásának csökkentéséhez, ami a vagyoni szakadékot mérsékli. Másrészt ez a fejlett pénzügyi piacokhoz való hozzájutást is képes növelni.” (KOVÁCS–NAGY 2022: 9.) 2020-21-ben átfogó felmérés készült 26 ország bevonásával a pénzügyi kultúra állapotáról a felnőtt lakosság (ideértve a fiatal felnőtteket is) körében. A hivatkozott, de más felmérések alapján is megállapítható: „...az életkor, valamint a hátrányos helyzet is mind jelentősen befolyásolta a pénzügyi viselkedés kapcsán feltett kérdésekre adott válaszokat.” (I. m. 16.) Egy magyar kutatás szerint „...a teljes népesség 60%-a egy hetet meghaladó, de három hónapot el nem érő ideig tudná jelenlegi életszínvonalát jövedelem nélkül, a tartalékaiból fenntartani” (MNB 2021). Ez túlzottan nagy háztartási sérülékenységet jelez,⁸ ami a pénzügyi viselkedés következménye is. A hivatkozott kutatások azt is kimutatták, hogy a magyar családoknál alacsony színvonalú a pénzügyi tervezés (a költségvetés-készítés még némileg vissza is esett a korábbiakhoz képest); a hosszú távú előregondolkodás, az életciklus-megközelítés és az ezzel együtt járó hosszú távú tervezés kevésbé jellemző. Egy, a fiatal felnőttekre fókuszáló kutatás szerint „a megkérdezettek legtöbbször a Carpe Diem csoportba tartozott, ahol a jövőorientáltság, mely a pénzügyek terén leginkább a megtakarítási hajlandóságban érhető tetten, legkevésbé jellemző” (ZSÓTÉR 2018: 46).⁹ A szociálpedagógusnak tehát a racionális pénzügyi

⁸ Sajnos, ez a helyzet idő közben még rosszabbodhatott is, mivel a 2022-23-ban felpörgő infláció a reálbérek csökkenése miatt mérsékelte a pénzügyi vagyon növekedését (vagy akár teljesen megállította azt), ami a háztartások pénzügyi biztonságát még ingatagabbá tette.

⁹ NÉMET Erzsébet későbbi kutatása szerint (2020: 144–145) közel 22%-ot érnek el a vizsgált körben (10–14 évesek) a „pénzügyekhez nem értő passzívok”, akik nem tudják, mennyi pénzzel rendelkeznek,

gondolkodásmód és -magatartás elemeit is közvetítenie kell fiatal klienseinek (illetve családjaiknak). „A pénzügyi tudás megszerzésének támogatása így az esélyegyenlőség megteremtésének is eszköze. Sok gyermek nem örököl vagyont, sőt még szülői segítséget sem kap a pénzügyek területén. A magasabb szintű pénzügyi oktatás viszont marandó érték lehet mindenkinek.” (KOVÁCS–NAGY 2022: 17.) De nem csak a pénzügyek terén kell edukációs feladatokat ellátniuk a szociálpedagógusoknak. Fontos, hogy fiatal klienseiknek megfelelő álláskeresési technikákat is megtanítsanak. Mindezek a feladatok nem nélkülözhetik a megfelelő színvonalú közgazdasági felkészültséget!

A szociálpedagógus

A társadalmi egyenlőség elveit szem előtt tartva a szociális ellátórendszer korszerűsítésében, továbbfejlesztésében önállóan, felelősségteljesen vesz részt.

(Forrás: Felvi.hu Szakkereső)

A fent idézett kompetencia a közgazdász „olvasatában” mindazokat az ismereteket és képességeket (is) jelenti, melyek a szociálpedagógust alkalmassá teszik az *intézményi működés segítésére* (adott esetben irányítására), a *forrásszerzési lehetőségek megtalálására* és kiaknázására, a pályázati projektek (ideértve azok pénzügyi vonatkozásait is) levezénylésére. Ezek a tevékenységek szintén igényelnek gazdasági ismereteket és a gazdasági érdeken alapuló döntési képességet.

Az előbbiekből milyen következtetés adódik a szociálpedagógusok képzésére vonatkozóan? Többek között az, hogy a társadalomelméleti blokkban szükséges közgazdasági jellegű tanegységet teljesíteniük. Értelemszerűen ez a tanegység gazdasági alapismereti tartalmú tantárgy legyen, az alábbi „hangsúlyokkal”:

- a modern gazdaság működésének áttekintése (alapfogalmak, a gazdaság szereplői, a piac működési mechanizmusa, a gazdasági fejlődés és a konjunktúraciklusok)
- krízishelyzetek és az ezekkel szembeni ellenállóképesség (*reziliencia*) makro- és mikroszinten (munkapiaci feszültségek, infláció, külgazdasági hatások és az ezekkel kapcsolatban kialakítható védekező stratégiák)

hogyan költenék el, és a pénzgyűjtés nem jellemző esetükben. A megkérdezettek további 29%-a (meg gondolatlanul) költekező.

- vagyoni, jövedelmi egyenlőtlenségek (ezek mérése, kezelésének lehetséges és alkalmazott szociálpolitikai eszközei)
- pénzügyi alapismeretek, a racionális pénzügyi magatartás alapszabályai
- intézményműködtetési kérdések – költségvetés, forrásigények; forrásszerzési technikák; pályázatírás és projektmenedzselés

Elképzelhető egy olyan megoldás, miszerint az alapkursus az első négy hangsúlyos ismerethalmazra fókuszálna, az intézményműködtetési kérdések és a forrásszerzés pedig egy külön, választható kurzusban jelenne meg. Amennyiben a körülmények lehetővé teszik, javasolható, hogy ne előadássorozatként, hanem az interaktivitás számos lehetőségét magában hordozó kiscsoportos foglalkozássorozat keretében kerüljön sor a tananyag feldolgozására.¹⁰

IRODALOM

- HORN József (1937): *A közgazdasági ismeretek könyve*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- KEYNES, John M. (1936/1965): *A foglalkoztatás, a kamat és a pénz általános elmélete*. Ford. Erdő Péter. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- KOVÁCS Levente – NAGY Ernő (2022): A hazai pénzügyi kultúra fejlesztésének aktuális feladatai. *Gazdaság és Pénzügy* 9/1. 2–19.
- MARX, Karl (1867/1967): *A tőke*. Magyar Helikon, Budapest.
- MNB (2021): *Pénzügyi stabilitási jelentés* (június). mnb.hu/kiadvanyok (Utolsó megtekintés: 2023. július 18.)
- Nagy közgazdászok az ókortól napjainkig* (1997): (Szerzői kollektíva. A magyar kiadás szerkesztője: Hitseker Mária.) Kossuth Kiadó, Budapest.

¹⁰ Általános gyakorlat, hogy a közgazdasági jellegű alapkursus előadássorozatként valósul meg, összevonva mindazokat a hallgatókat, akik nem közgazdászhallgatókként, hanem más szakosokként ismerkednek a gazdasági alfogalmakkal és alapösszefüggésekkel. Ez a megoldás költséghatékonysági szempontból érthető. Egy adott szak jellegéhez, igényeihez azonban akkor lehet jól illeszteni a közgazdasági alapkursust, ha az speciális tematikával, csak a szóban forgó szak hallgatói igényeihez szabottan valósul meg. Természetesen, a szakmai megfontolásokon túl, a rendelkezésre álló erőforrások (oktatói kapacitás, pénzügyi lehetőségek, oktatási infrastruktúra) behatárolják az alkalmazható megoldásokat.

- NÉMET Erzsébet (2020): Pénzügyi attitűdök – tinédzserek, felnőttek – micsoda különbség!
In: *Tendenciák a pénzügyi tudatosságban*. Szerk. Pintér Éva. Fintelligence Pénzügyi Kultúra Központ. 134–153. A kiadvány elektronikus formában érhető el: www.fintelligence.hu/kiadvanyok/TPT2020pdf (Utolsó megtekintés: 2023. július 25.)
- PIKETTY, Thomas (2015): *A tőke a 21. században*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- POLÓNYI István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó, Budapest.
- SAMUELSON, Paul A. (1976): *Közgazdaságtan*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- SAMUELSON, Paul A. – NORDHAUS, William D. (1992): *Közgazdaságtan*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- SCHULTZ, Theodore W. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Szakkereső; Szakleírások A-Z; *Szociálpedagógia Mesterképzési Szak*. Felvi.hu (Utolsó megtekintés: 2023. július 18.)
- VARSÁDI Zsuzsa (1981, szerk.): *A politikai gazdaságtan kisszótára*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- ZSÓTÉR Boglárka (2018): A fiatal felnőttek pénzügyi kultúrájának vizsgálata. Az időperspektíva, a pénzügyi jóllét és a szükségletkielégítés elhalasztásának összefüggései. *Pénzügyi Szemle* 63/1. 39–54.

DOBÓ MARIANNA

POLITIKATUDOMÁNYI ELMÉLETEK A KÖZSZOLGÁLTATÁSOK TÁMOGATÁSÁBAN

In memoriam Prof. dr. Jenei György

*A tanulmányomat ajánlom a közelmúltban elhunyt „Mesteremnek”,
akitől már a 90-es években hallhattunk a közpolitikáról, a közszolgálatokról.*

Tanító és tanácsadó volt a szó legnemesebb értelmében.

Egyszerre akarta javítani, reformálni, de alapjaiban változtatni is a közmenedzsmenetet.

Sokan sokat köszönhetünk Neki.

A POLITIKATUDOMÁNY EREDETE – RENDSZER ÉS KÖRNYEZETE FONTOSSÁGA

A politikatudomány tudományként való létezésének kezdete vitatott, hiszen Arisztotelész, Platón művei is olyan megkerülhetetlen állításokat (és polémiákat) tartalmaztak a politika rendszerszintű működésével/működtetésével kapcsolatban, amelyeknek hatásai máig érezhetők az elméletben és a gyakorlatban. *Mi az igazságosság? Vajon az, ha a baráttal jót cselekszünk, az ellenséggel rosszat? Lehet-e az igazságosságnak haszna? Egyértelműen meghatározható-e maga az igazságosság fogalmi tartalma? Vajon ezek hogyan változnak, milyen hatásoknak vannak kitéve? Az állam lehet-e letéteményese az igazságosság meghatározásának? Stb.* (PLATÓN 2018.) Arisztotelész számára axióma az, hogy minden tevékenység a közjó érdekében történik, így a politika a városállam helyes és jó rendjének kialakításához szükséges tevékenység, amelynek velejárója az erkölcsös polgárok létrejötte (ARISZTOTELÉSZ 1984). Arisztotelész az államtanával vált leginkább a „későbbi” politikatudományi viták citátumává. *Milyen az ideális állam? Van-e létjogosultsága a megkülönböztetésnek? A társadalmakban milyen alapvető eltérések vannak? Lehet-e „az úrnak és szolgának egy az érdeke?”* (ARISZTOTELÉSZ 1984: 3.) *A „mindenki”, a „mindenegy” és a „minden egyes”* (ARISZTOTELÉSZ 1984: 134) – *mint a vagyonszerzés és -birtoklás a közbirtoklásban hogyan jelenik meg az államok*

különböző típusaiban? (ARISZTOTELÉSZ 1984.) Folytathatnánk a gondolkodók, „politológusok” elméleteit, hiszen ezek olyan kérdéseket vetnek fel, amelyek aktualitására sokszor döbbenünk rá akkor, amikor visszaolvassuk az egykor megtanult tételeiket.

A politikatudományi kutatások számára több módszer is adott lehet, ezek kiválasztása témafüggő, „iskolafüggő”, személyfüggő. A megfigyelés, az adatgyűjtés (kérdőív, interjú, dokumentumelemzések, fókuszcsoportos vizsgálatok stb.), a szociológiától „átvett” módszerek éppúgy jelen vannak, mint a meglévő statisztikai adatok másodelemzése, az ökonometriai modellek vizsgálata, a játékelméletek és stratégiai tervezési módszerek használata is. Azonkívül, hogy tapasztaljuk a politika mindenre való hatását, a politikatudomány létalapját a működések valós összefüggéseinek megismerésére való nyitottság adja. A tudományos megismerés mindenhatóságát a sejtetés helyett Karl Popper (POPPER 1997) hangsúlyozta falszifikációs módszertanán keresztül, mint ahogy az empiriából eredő dedukciós rendszerek használatát és a tudományos megismerés folyamatának pontos lépéseit is. Poppnernél a rész és egész viszonya helyett a más társadalomtudományoknál is használt rendszer és annak környezetének vizsgálata élvez prioritást a politikatudományban, ennek alapján alkotta meg a maga rendszerelméleteinek sorát. A rendszerelméletek (behaviorista, kibernetikai, strukturális funkcionalista) közül a közösségi döntéshozatal leginkább a behaviorizmust adaptálta az elemzésekre. Ez a környezetből érkező inger hatására a „rendszerelem” viselkedésében történő változást – esetleges rendszerszintű aggregációt és visszahatását a környezet „rendszerlemeire” – tárja fel.

A KÖZPOLITIKA FOGALMA

A társadalom és a közigazgatás kapcsolata talán a legrégebb óta kutatott terület, hiszen a politikai rendszerek, az állam hatása a társadalomra, illetve az államnak önmagára gyakorolva is természetes (és elvárt) folyamat. A közpolitika (public policy) az 1960-as évektől jelent meg elsősorban az amerikai kutatásokban (APSA¹, IPSA²), és igényelte a korábban szinonimaként használt fogalmak (polity, politics, policy) elválasztását. A *polity* ezek alapján a politikai intézményrendszer egészét jelenti, ez mély-

¹ APSA – American Political Science Association.

² IPSA – International Political Science Association.

ségi, rendszerszintű vizsgálatokat végez; a *politics* a politika folyamatát – pl. választási rendszerek és hatását a választói magatartásokra, politikai kommunikációs változásokat, politikai értékek és politikai kultúrák eltéréseit, a *policy* pedig a tevékenységet, a gyakorlatot elemzi, azaz a „politikacsinálást”. A *public policy* Magyarországra történő „betörése” a rendszerváltás körüli időre tehető, ekkor jelentek meg magyarul Deborah Stone könyvének előbb fejezetei (*Méltányosság*, 1993), majd a teljes kötet is: *A közpolitika paradoxona* (1998). Jenei György, Hajnal György, Mike Károly, Zupkó Gábor, Szalai Ákos, Váradi László, Kuti Éva (és folytathatnánk a sort) létrehozta azt az „iskolát”, amely valójában a *public policy* gyakorlatában is egyedülálló, a *polity* és a *policy* összekapcsolását tette lehetővé, amelyből a *politics* irányába lehet kitekinteni. Ezek elsősorban a szakpolitikai elemzésekben valósulnak meg olyan módon, hogy ezek a tanulmányok nemcsak leírnak, elemeznek, bemutatnak, hanem döntéshozatali folyamatok alap- vagy háttérdokumentumaivá válnak, így gyakorlati hasznuk egyértelmű.

ELMÉLETEK – KÖZSZOLGÁLTATÁSOK TÁMOGATÁSÁHOZ³

A kutatók (Arrow, Tullock, Heywood stb.), érdeklődésének előterében egyrészt az egyéni és a közösségi döntések közötti különbségek álltak: az egyéni döntéseket a közösség más tagjaitól függetlenül hozzák-e meg, mekkora a döntési folyamatokban a közösség részvétele; másrészt van-e bármilyen deficit a közzolgáltatások biztosítása során a részvételi, a képviseleti demokráciákban, a *governance* és *government* elválasztása, illetve a centralizáció–decentralizáció–dekoncentráció a maga sajátos háromszögében hogyan támogatja a jó kormányzást. A decentralizált rendszer célja a törvények kötelező betartatásán túl az integráció és a konszenzus ösztönzése, amelyekben különböző érdekek (választott képviselők, az üzleti és a civil szféra) jelennek meg, és amellyel a társadalmi támogatottságot eredményesebben képes biztosítani.

A **közösségi választások** elmélete (public choice) a politikai szereplők viselkedését elemzi, kiemelve a gazdaságilag racionális preferenciákat. Ez Gordon Tullock szerint különbözik a tradicionális politikatudományi elméletektől, újszerűen közelít a dön-

³ Ez a fejezet a *Hatások és kényszerek* c. kötetünk egy fejezetének átdolgozott másodközlése (Dobó 2016: 7–13).

téshozatalhoz, hiszen megkísérli előre jelezni azt, hogy hogyan hat az egyén viselkedése a közösségi döntésekre (TULLOCK 1969). Andrew Heywood ezt a racionális döntésemélet egyik részterületének tartja, és mint ilyen – véleménye szerint – a racionálisan és az érdekeiket szem előtt tartó egyének vizsgálatával jellemezhető leginkább (HEYWOOD 1988).

Jenei György rámutatott arra, hogy a közintézményi menedzsmentreformok elméletének háttérében is a közösségi választások elmélete található (JENEI 2006). David Johnson szerint „ha az egyént a személyes haszon és költségek motiválják, amikor fogyasztóként, dolgozóként, vagy beruházóként döntéseket hoz, akkor ugyanezt az egyént hasonlóan a személyes hasznok és költségeket fogják motiválni, amikor döntéseket hoz” (JOHNSON 1991: 21). Hajnal György hangsúlyozta, hogy lényeges az a három alapfeltevés, amely a közösségi döntéseket megelőzi: (a) a döntéshozó elsősorban személyes motívumait követi, (b) alapvetően jólétének és presztízsének növelésére törekszik, amit a szervezete hatékonyságának növelésével tud elérni, (c) a döntéshozó, mivel információs monopóliummal is rendelkezik, haszonmaximalizáló törekvéseinek kevés korlátja van (HAJNAL 2008). A *public choice* elmélet erősen pesszimista abban a tekintetben, hogy a döntéshozatali folyamatban a döntéshozók saját érdekeiket – és nem a közérdeket – szolgálják. David Johnson hangsúlyozza, hogy az adott döntésekre nagy mértékben hatnak a korábbi döntési folyamatok is, ráadásul a teljes informáltság birtokában racionálisan létrejövő döntés illúzió (JOHNSON 1999). Jenei György Antony Downs munkáit elemezve rámutatott arra is, hogy a döntések motivációi a szervezeteknél eltérőek, ami közös bennük, az az önérdek maximalizálása, amelyet a növekedés folyamatos fenntartásával kívánnak biztosítani (JENEI 2008). Ezen túlmenve JENEI György (2008) rávilágított arra is, hogy a közösségi döntéshozatal folyamatai azonosak a piac döntési folyamataival, a különbséget abban látja, hogy a közintézmény nem tudja kiszámítani azt a várható nyereséget, amelyet a közköltségek növelésével érhet el.

A közösségi döntések másik megközelítésében, a **leadership elméletben** az a befolyásolás a meghatározó, amelyet az egyén másokkal szemben, a szervezet céljainak elérése érdekében tesz. A *leadership* elméletek hagyományos paradigmájával jórészt a sikeres vezetés tényezőit a vezető tulajdonságaiban, képességeiben keresik, azaz, ha a vezető rendelkezik bizonyos tulajdonságokkal, akkor eredményes lesz. Az elméleti megközelítésekben fontos kérdés, hogy a *leadership* folyamat-e vagy képesség, kész-

ség. Amennyiben ez utóbbinak tekintett, akkor a hangsúlyt a vezető személyére helyezik, amivel kijelölik a csoporttörténekek és a döntési folyamatok legfontosabb aktorát. Hunt 1991-es és 1999-es tanulmányában, valamint Bakacsi Gyula 1988, 1989-es és 1996-os tanulmányaiban szintén a döntéshozatal központi szereplőire hívja fel a figyelmet. A decentralizált döntéseknél is lényeges az, hogy a vezető egyént, csoportot, szervezetet is befolyásolhat, egyenként külön-külön vagy egyszerre. Bakacsi Gyula arra is felhívta a figyelmet, hogy a vezető azonos (hasonló) vagy eltérő vezetési stílussal viszonyulhat a csoportokhoz és az egyénekhez, és ez kijelöli a döntési folyamatot, akár a végeredményt is (BAKACSI 1996). A nemzetközi kutatások egy része a vezető döntéshozatali módját vizsgálja elsősorban, másik része a vezető viselkedését. A vezetői tulajdonságok fontosságát hangsúlyozza Robert House is: amennyiben a vezetőnek meggyőződése a saját céljainak és eszközeinek „mindenhatósága”, akkor a befolyásolási képessége nagyon magas (HOUSE 1996).

A **részvételi** és a **deliberatív demokrácia elméletek** a 20. században kerültek a diskurzusok központjába, mivel a helyi hatalom mechanizmusaiban is általánossá vált a demokratikus deficit. Robert Dahl szerint a demokrácia alapfeltétele a választás, az érdekcsoportok megjelenése a döntéshozatalban és a szervezetalakítás szabadsága (DAHL 1996). A részvételi demokrácia megköveteli a dialógust, azaz egyrészt az állampolgároktól érkező javaslatok figyelembevételét a decentralizációban, másrészt azt, hogy az állampolgárok is részt akarjanak abban venni (BERÉNYI 2003). A közösségi részvétel gondolati pontja az, hogy az együttműködés javítja a teljesítményt, hiszen az állampolgárok és egyéb csoportok két választás között is igényelték a beleszólást a döntésekbe. A részvétellel a közügyekhez való visszatérést erősíthetik – a lokalitásban ehhez még nagyobb mozgástér kínálkozott (CHEKKI 1979).

A képviseleti demokráciában az állampolgári aktivitásra kevésbé van szükség, hiszen az állampolgárok nem foglalkoznak azzal, hogy teljes körűen információt szerezzenek a közügyekről, hiszen ezt a választott képviselő ellátja. A polgárok közvetlen részvétele a közigazgatás rendszerében elsődleges, és a képviselet aktusa akkor válik fontossá, amikor a döntéshozatal folyamata intézményesül, és ebből következően távolra kerül tőlük. Berényi szerint a politikai rendszer demokratizmusa, a politikai pluralizmus, különösen a poliarchia determinálja a közigazgatás intézményesedését, a közigazgatás demokratizmusát. Feltétele ennek természetesen az, hogy az intéz-

mények közvetlenül fejezik ki a polgárok részvételét. Hozzáteszi, hogy mindez nem egyértelműen és egyenes irányban járul hozzá a demokratizmushoz, tehát a polgárok közigazgatásban való részvétele még nem demokrácia (BERÉNYI 2003).

A részvételi demokrácia egy másik olvasatban az állampolgárok azon cselekedetei, amelyekkel befolyásolni tudják a hatalommal felruházottakat a döntéseik meghozatalában (ARNSTEIN 1969/2007). A részvételi demokrácia elmélete a polgárok és a döntéshozók együttműködésén vagy a döntéseket befolyásoló dominanciáján alapulhat. A közösségi részvételnek különböző fokozatai vannak. Arnstein alapján ez a skála nyolcfokozatú, az elkülönítés a részvétel eltérő mértéke alapján történik. Bár a 3. fokozatban az információk átadása az állampolgárok felé már biztosított, tényleges „válaszra” részükről nem számítanak. Csupán az 5. fokozatban nyílik lehetőség a visszacsatolásra, amikor a tanácsadás jelenik meg. Az ezt követő lépcsőön teljeseedik ki az egyén és az egyéb érdekérvényesítő csoportok mozgástere: a tervezés és a döntéshozás megosztott feladat, gyakoriak a bizottságokba való bevonásuk, illetve konzultációs testületek jönnek létre, amelyek már képesek az ellenőrzésre (ARNSTEIN 1969/2007).

A részvételi és a deliberatív demokrácia elméletekben közös a demokrácia hatékonyságának szemlélete, az, hogy a polgárok mennyire érzik, hogy befolyásuk van a döntések meghozatalára. Míg a hagyományos demokráciafelfogásban az állampolgárok csupán passzív fogyasztói szerepet töltenek be, ezáltal a képviseleti demokráciában kicsiny mozgástérrel rendelkeznek, addig a deliberatív demokráciában a döntéshozatali folyamat lényeges szereplői, akik állandó mérlegelés során alakítják ki véleményüket. Mindezek érdekében alapvető információkat és szakértői véleményeket biztosítanak az állampolgároknak ahhoz, hogy a különböző ügyekről gondolkodni tudjanak, mielőtt a véleményükről szólnának. John Fishkin az állampolgárokkal való közvetlen konzultáció eszközének tartja a tanácskozást, a megvitatást, amelyben az állampolgárok bekapcsolásának esélyeit látta (FISHKIN 1996). Ezek, a gyakorlatban is tesztelt módszerekkel komplexen mérték azt, hogy milyen mértékben változtak a vélemények a deliberáció hatására. John Elster cáfolta azt, hogy a deliberatív demokráciában a hatalom a döntő, helyette az érvek lényegi szerepét hangsúlyozta (ELSTER 1998). A deliberatív demokrácia elmélete Elster szerint ténylegesen folyamatként értelmezhető, amelyben a tervezés után releváns információk átadása történik meg. Az állampolgárok szabadon vitázhatnak a problémáról, majd a kiscsoportos mediáció során a tényekkel kapcsolatos ismereteiket cserélik ki, amelyeken keresztül a javasla-

tok elfogadására is sor kerül. A mediátornak nincs szüksége speciális ismeretekre az adott kérdéssel kapcsolatban, de annak tudására igen, hogy hogyan lehet segíteni az egyéneket a döntéshozatalban. A médiának is kiemelt szerepük van, és nem csupán az információk átadása során, hanem a tanácskozás folyamatában végig.

Az ezredfordulótól a jó kormányzás problematikája foglalkoztatja a tudósokat, amelyben a **governance** és **government** megközelítések újabb és újabb értelmezésüket nyelik el (MAYNTZ 2006; PÁLNÉ KOVÁCS 2008; BODA 2020; STUMPF 2008). Közös bennük, hogy megállapítják, a jó kormányzás hozzájárulhat a gazdasági növekedéshez és a társadalmi fejlődéshez egyaránt, de ez a hatás nem kölcsönös, azaz a gazdasági és társadalmi fejlődés nem jár együtt automatikusan a *good governance* létrejöttével. Stumpf István kiemelte, hogy az államnak lényeges szerepe van a jó kormányzás feltételeinek kialakításában, de nem kizárólagos aktora annak (STUMPF 2008). Mindemellett a neoliberais kormányzásfelfogás helyett az állam szerepének erősítését hangsúlyozza – benne a demokratikus kormányzásnak megfelelő *good government* koncepcióját. A végső kérdésre – ki kormányozzon? – „az állam a válasz” (STUMPF 2008). Ezt az elméletet kívánják a helyi (ön)kormányzatok megvalósítani annyiban, hogy feladatuknak a közérdek érvényre juttatását tekintik, a helyi erőforrások aktivizálását a közösség és az egyén érdekeinek és szempontjaink figyelembevételével.

A **social capital elmélet** alapján a társadalmi tőke a fenntartható közösségek (*sustainable community*) kialakításának alappillére. A fenntarthatóság fogalma egyre nagyobb népszerűségnek örvend, a szakemberek számára nyilvánvalóvá vált, hogy egy terület, település fejlesztését nem lehet a helyben élő lakosság nélkül eredményesen végigvinni. Guenther és Falk hangsúlyozzák, hogy a társadalmi értékek és normák képezik az alapját a társadalmi hálózatok, szociális interakciók és a teljesítmény számára (BUTLER 2006). Ezért visszanyúltak a társadalmi tőke fogalmához, és igyekeztek ezen az alapon a helyi lakosságból formált közösség és a helyi fejlesztésért jórészt felelős önkormányzatok között élő és eredményes kapcsolatot kialakítani. Gery Butler szerint egyértelmű, hogy a helyi kormányzat nem tud segíteni és hatékonyan koordinálni a helyi erőfeszítések nélkül, ezért kiemelten fontos a magas szintű együttműködés és kapcsolat a helyi közélet minden szintjén. Az ideális helyzet az, amikor lehetővé teszik a helyi közösség jelentős részvételét az önkormányzati döntéshozatalban (BUTLER 2008).

A társadalmi tőke építése és a közösségi projektek közötti kapcsolatot elemezve nemcsak Butler talál rá arra a válaszra – amely mára nemzetközi téren is elfogadott – miszerint az önkéntes szektornak fontos szerepe van ennek kiépítésében, és a lakosságból effektív társadalmi hálózatot létrehozni úgy lehetséges, ha az adott település meghatározó közösségi csoportjai mind képviseltetik magukat. Számos nemzetközi kutatás vizsgálta a társadalmi tőke potenciális hatását a decentralizációs fejlődésre. Megállapították, hogy a jó kormányzás legfontosabb tényezője, hogy a társadalmi és politikai életben mennyire van jelen az ideális civil közösség. Mindemellett a rossz kormányzást is azonosították: bizalmatlanságon, virtuális, ún. „ördögi” körök jelenlétén alapul (LOWNDES – WILSON 2002; NEWTON 1999; PUTNAM 1993).

A társadalmi tőkével foglalkozó szakirodalom megkülönbözteti a *bonding* (összekötő), *brinding* (áthidaló) és *linking* (összefűző) szerepeket. A három típus közötti különbséget a hálózaton belüli szereplők eltérése adja. A *bonding social capital* a viszonylag homogén csoportok közötti kapcsolatrendszer tesz lehetővé, ahol erős a csoportlojalitás is, míg az áthidaló rendszer működtetése a heterogén csoportok közöttit is erősíti. A *linking* szerep a különböző társadalmi rétegeket, egyéneket, csoportokat képes egybefűzni. A helyi társadalom esetében a szerepek közül a „brinding social capital” kialakítását támogatja elsősorban BUTLER (2008), hiszen a kapcsolatépítés áthidaló jellegével valósulhat meg egy település heterogén társadalmán belül a közösségépítés, amelyben a közös értékek és érdekek hangsúlyozása áll a középpontban. Gunther és Falk azonban azt találta, hogy a társadalmi bizalom magasabb volt azokon a településeken, ahol alacsony volt a társadalmi megosztottság.

A közösségi szerepvállalás lehetséges stratégiája a helyi társadalom bevonása a döntéshozatali folyamatba olyan módon, hogy az egyes helyi szinten létező közösségeket képviselők útján reprezentálják, illetve olyan fórumot alakítanak ki számukra, ahol érdemben képesek az érdekartikulációra. A közösségi döntésekbe a társadalom közvetlen bevonásának számos formája létezik. A társadalmi részvétel a gyakorlatban általában programok, politikák kidolgozásában való közvetlen részvételi lehetőséget jelent többféle társadalmi érdeket képviselő csoportok (érintettek) számára. Társadalmi részvételről akkor beszélhetünk, ha az az állampolgároknak olyan korai fázisában van lehetőségük bekapcsolódni a közösségi döntési folyamatba, amelyben még a szereplők között elképzelhető a konszenzusos megoldás létrejötte (BOHMAN–REHG 1997). Feltételezik, hogy a preferenciák neoklasszikus elmélete alapján jellemezhető

a döntéshozók, és preferenciastruktúrájuk leírható egy értékelő függvény segítségével, amely lehet egy- vagy többdimenziós is. Emellett feltételezik azt az állítást is, hogy a döntéshozók preferenciái előre adottak és azok függetlenek a döntéshozatal folyamatától. A döntéshozó optimalizáló szemléletű, adott szituációban a lehető „legjobb” alternatívát választja és az optimális megoldások közül választ egy többtényezős döntési szituációban (ZOLTAYNÉ 2000).

A SZOCIÁLIS SZFÉRA ÉS A KÖZSZOLGÁLTATÁSOK „KAPCSOLATA”

A települési önkormányzatok részéről soha nem volt kérdés, hogy a közsolgáltatások hatókörébe a szociális terület is beletartozik. Mindemelett nem lehet elvitatni, hogy nagyon sok a kötelező kötődés más tevékenységhez. (Az Mötv⁴ is idesorolja: „egyek közsolgáltatások igénybevételét – törvény felhatalmazása alapján – rendeletében feltételekhez kötheti.” Mötv. 6 § c.) Nagyon nehéz olyan módon működtetni a szociális ellátó rendszert, de akár a kérdéseket is feltenni, problémakört/kitörési pontokat meghatározni, hogy ne kapcsolnánk össze településfejlesztéssel (pl. munkahelyteremtés), településüzemeltetés (ebbe beletartozhat a közbiztonsági kérdéstől a köztisztaságig lényegében minden). A Helyi Építési Szabályzat, a Településképi Arculati Kézikönyv is lényegében minden szociális témát érint – a szegregált területek feltárását, fejlesztési lehetőségeit is.

Mindezeket az Mötv. részletesen is felsorolja és a területek összekapcsolását várja el.

„13. § (1)* A helyi közügyek, valamint a helyben biztosítható közfeladatok körében ellátandó helyi önkormányzati feladatok különösen:

1. településfejlesztés, településrendezés;
2. településüzemeltetés (köztemetők kialakítása és fenntartása, a közvilágításról való gondoskodás, kéményseprő-ipari szolgáltatás biztosítása, a helyi közutak és tartozékainak kialakítása és fenntartása, közparkok és egyéb közterületek kialakítása és fenntartása, gépjárművek parkolásának biztosítása);
3. a közterületek, valamint az önkormányzat tulajdonában álló közintézmény elnevezése;

⁴ 2011. évi CLXXXIX. törvény Magyarország helyi önkormányzatairól

4. törvényben meghatározott kivételekkel az egészségügyi alapellátás, az egészséges életmód segítését célzó szolgáltatások;

5. környezet-egészségügy (köztisztaság, települési környezet tisztaságának biztosítása, rovar- és rágcsálóirtás);

6. óvodai ellátás;

7. kulturális szolgáltatás, különösen a nyilvános könyvtári ellátás biztosítása; film-színház, előadó-művészeti szervezet támogatása, a kulturális örökség helyi védelme; a helyi közművelődési tevékenység támogatása;

8. gyermekjóléti szolgáltatások és ellátások;

8a. szociális szolgáltatások és ellátások, amelyek keretében települési támogatás állapítható meg;

9. lakás- és helyiséggazdálkodás;

10. a területén hajléktalanná vált személyek ellátásának és rehabilitációjának, valamint a hajléktalanná válás megelőzésének biztosítása;

11. helyi környezet- és természetvédelem, vízgazdálkodás, vízkárelhárítás;

12. honvédelem, polgári védelem, katasztrófavédelem, helyi közfoglalkoztatás;

13. helyi adóval, gazdaságszervezéssel és a turizmussal kapcsolatos feladatok;

14. a kistermelők, őstermelők számára – jogszabályban meghatározott termékeik – értékesítési lehetőségeinek biztosítása, ideértve a hétvégi árusítás lehetőségét is;

15. sport, ifjúsági ügyek;

16. nemzetiségi ügyek;

17. közreműködés a település közbiztonságának biztosításában;

18. helyi közösségi közlekedés biztosítása;

20. távhőszolgáltatás;

21. víziközmű-szolgáltatás, amennyiben a víziközmű-szolgáltatásról szóló törvény rendelkezései szerint a helyi önkormányzat ellátásért felelősnek minősül.

(2) Törvény a helyi közügyek, valamint a helyben biztosítható közfeladatok körében ellátandó más helyi önkormányzati feladatot is megállapíthat.”

A szociális ellátási rendszer alapidokumentuma a Helyi Esélyegyenlőségi Program (HEP), amely minden készítési és felülvizsgálati évben nagy kihívás elé állítja az önkormányzatokat – a tervezési és az intézkedési tervek összeállítása, valamint ahhoz a megfelelő felelősök, határidők kijelölése.

„Az önkormányzati rendszer minden időszakban legfontosabb feladatának tartja a település működő képességének, fejlődésének biztosítását, a helyi lakosság életminőségének további javítását. A közszolgáltatások számának és működési színvonalának növelése leginkább térségi együttműködésekben keresztül lehetséges. A dokumentumot az Egyenlő Bánásmódról és az Esélyegyenlőség Előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény, a helyi esélyegyenlőségi programok elkészítésének szabályairól és az esélyegyenlőségi mentorokról szóló 321/2011. (XII. 27.) Korm. rendelet és a helyi esélyegyenlőségi program elkészítésének részletes szabályairól szóló 2/2012. (VI. 5.) EMMI rendelet rendelkezéseivel összhangban, és ennek mellékletében található formátumban kell elkészíteni. A tervezési folyamat hosszadalmas, több szakaszból áll, és minden szakaszban szükséges a társadalom bevonása.” (DOBÓ 2020.)

A HEP egyre fontosabbá váló dokumentum, mivel számos pályázat kéri a problémák, valamint a jövőkép koherenciáját; ezek nélkül a szociális közszolgáltatásokban előrelépést – legalábbis pályázati támogatás nélkül – elérni nem lehet.

ÖSSZEGZÉS

A politikatudomány kialakulásától kezdve foglalkozik működési és hatásvizsgálatokkal, és fejlődése során egyre inkább stabilizálódott, konkretizálódott ez a *public policy* megközelítés. A tanulmányban kizárólag azokat mutattam be, amelyek a jó kormányzás és a hatékony helyi közszolgáltatás egyensúlyát támogatják: a közösségi választások, a *leadership*, a részvételi és a deliberatív demokráciák elméletei mellett a társadalmi tőke, a *social capital*, a jó kormányzás tételeit.

Miközben a centralizáció–decentralizáció egymásrautaltsága miatt a *good governance* középpontjában a polgárok integrációja, valamint a közszolgáltatások hatékonyságának javítása emelkedik ki, a folyamat a méltányosság–hatékonyság–fenntarthatóság trichotómiáját presszionálja. Kutatók arra is rámutattak, hogy abban a környezetben, amelyben tetten érhető az, hogy a települések már nem alkotnak olyan gazdaságilag hatékony egységet, amelyek biztosítani tudnák a közszolgáltatások teljes körét, igyekeznek attól megszabadulni („szükségesnek érzik a méretgazdaságosságon kívüli feladatok átcsoportosítását, kiszervezését eltérő modellekben”). Ezek a közpo-

litikai szemléletek segítik hozzá a résztvevőket a célok, eszközök meghatározásához, a szereplők, felelősök kijelöléséhez, a döntések meghozatalához, a kockázati faktorok feltárásához stb.

Ebből az következik, hogy a közszolgáltatásokat valójában esettanulmányként (településekre és azokon belül a szakpolitikákra lebontva) érdemes elemezni: a probléma természete, a megoldási módszerek és alternatívák, döntéshozatali szemléletek és mozgásterek kontextusában. A politikatudomány, a közpolitika elméletei ezáltal töltik be valódi szerepüket és lesznek egyértelműen a közszolgáltatások támaszai a gyakorlatban, tetten érhető módon a stratégiai tervezésekben, a döntéshozatalokban és a végrehajtásokban egyaránt.

A szociális terület érzékeny ezekre a változásokra, azonban a tervek (HEP, Szolgáltatástervezési Konceptió) készítése, valamint a más tervekhez kapcsolódás nehézségei felvetik azt, hogy fontos lenne ezen a téren a szakemberek erőteljesebb felkészítése – amennyiben a munkájuk bármilyen szinten kapcsolódik a települési önkormányzatok közszolgáltatásához.

IRODALOM

- ARISZTOTELÉSZ (1994): *Politika*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- ARNSTEIN, Sherry R. (1969/2007): A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners* 35/4. 216–224. Published online: 26. Nov. 2007. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225> (Utolsó megtekintés: 2023. július 11.)
- BAKACSI Gyula (2006): *Szervezeti magatartás és vezetés*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Rt., Budapest.
- BERÉNYI Sándor (2003): *Az európai közigazgatási rendszerek intézményei. (Autonómiák és önkormányzatok.)* Rejtjel Kiadó, Budapest.
- BODA, Zsolt (2020): *Ki dönt? Kormányzási stílusok és közpolitikai változás Magyarországon 2002–2014*. Társadalomtudományi Kutatóközpont, Gondolat Kiadó, Budapest.
- BOHMAN, James – REHG, William (1997, szerk.): *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics*. MIT Press.
- BUTLER, Glenys (2006): *Sustainable communities: The important role of local governments in building social capital*. Political Studies Association Annual Conference Papers, New York.

- CHEKKI, Danesh A. (1979): *Community Development: Theory and Method of Planned Change*. Vikas.
- COLEMAN, James S. (1990): *Foundations of Social Theory*. Belknap, Cambridge (MA).
- COLEMAN, James S. (1994): Társadalmi tőke. In: *A gazdasági élet szociológiája*. Szerk. Lengyel György – Szántó Zoltán. Aula Kiadó, Budapest. 99–129.
- DAHL, Robert (1996): *A pluralista demokrácia dilemmái*. Osiris Kiadó, Budapest.
- DOBÓ Mariann (2016): *Hatások és kényszerek*. EKE Líceum Kiadó, Eger.
- DOBÓ Marianna (2020): Egy tankönyv margójára: Szociálpolitikai tervezések oktatásának módszertana. In: *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. Szerk. Karlovitz János Tibor, Torgyik Judit. International Research Institute, Komárno (Szlovákia). 141–145.
- DOBÓ Marianna (2021): Szociálpolitikai tervezési folyamatok és a szociálpolitikai (szociális) kerekasztalok működése az esélyegyenlőség érdekében. In: Pacsuta István: *A hátrányos helyzet szociálpedagógiai aspektusai*. EKE Líceum Kiadó, Eger. 27–40.
- ELSTER, Jon (1998): Emotions and Economic Theory. *Journal of Economic Literature* 36/1. 47–74.
- FISHKIN James, S. (1996): *The Televised Deliberative Poll: An Experiment in Democracy*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0002716296546001012> (Utolsó megtekintés: 2023. május 17.)
- FRENCH, Jim (1992): *Reflections on public office*. Texas Town and City.
- HAJNAL György (2008): *Adalékok a magyarországi közpolitika kudarcaihoz* (“Advancing available knowledge on Hungarian policy failures”). KSZK, Budapest.
- HEYWOOD, Andrew (1988): *Political Theory*. <https://mgdc-chararisharief.com/elearn/Political%20Theory-1stSem.pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. július 1.)
- HOUSE, Robert J. (1996): Path-goal Theory of Leadership: Lessons, Reformulated Theory. *Leadership Quarterly* 7/3. 323–353.
- JENEI György (2006): Adalékok a „public policy” szemlélet értelmezéséhez. In: *Politikusok és köztisztviselők a közpolitikai döntéshozatalban*. T047043 OTKA kutatás alapján. Grafotip, Eger. 17–32.
- JENEI György (2008): *Közintézményi menedzsment*. Századvég Kiadó, Budapest.
- JENEI György – RÁCSNÉ DR. HORVÁTH Ágnes – ZSEBÉNÉ DOBÓ Marianna (2007, szerk.): *Politikusok és köztisztviselők a közpolitikai döntéshozatalban*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- JOHNSON, David (1991): People’s education and the politics of writing. In: *Apartheid Education and Popular Struggles*. Szerk. E. Unterhalter – H. Wolpe. Ravan Press.
- JOHNSON, David (1999): Education and Equity: Strategies for increasing access, persistence and achievement for girls. In: *Turning Aid Policy into Practice: Operationalising NORAD’s Principles*. Szerk. R. Garrett – B. Smith.

- LOWNDES, Vivien – WILSON, David (2002): *Social Capital and Local Governance: Exploring the Institutional Design Variable*. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.00334> (Utolsó megtekintés: 2016. január 20.)
- MAYNTZ, Renata (2006): *Embedded Theorizing: Perspectives on Globalization and Global*. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-91179-3_6 (Utolsó megtekintés: 2018. november 21.)
- PÁLNÉ KOVÁCS Ilona (2008): *Helyi kormányzás Magyarországon*. Dialóg Campus.
- PLATÓN (2018): *Az állam*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- POPPER, Karl (1997): *A tudományos kutatás logikája*. Ford. Petri György, Szegedi Péter. Európa Kiadó, Budapest.
- STONE, Deborah (1998): *A közpolitika paradoxona*. Köszolgálati Tanulmányi Központ, Budapest.
- STUMPF István (2008): Politikum, alternatívitás – önszerveződő közösségek. *Iffúsági Szemle* 11. 87–93.
- TULLOCK, Gordon (1969): Federalism: Problems of scale. *Public Choice* 6/1. 19–29. <http://hdl.handle.net/10.1007/BF01718575> (Utolsó megtekintés: 2023. július 17.)
- ZOLTAYNÉ Paprika Zita (2000): *Döntésmélet*. Alinea Kiadó, Budapest.
- ZUPKÓ Gábor (2002): *Közigazgatási reformirányzatok az ezredfordulón*. Századvég Kiadó, Budapest.

SÁNDOR TAMÁS

A PROFESSZIONÁLIS SEGÍTÉS EGYEDI SAJÁTOSÁGAI A GYERMEKVÉDELEM KÜLÖNFÉLE ELLÁTÁSI TERÜLETEIN

BEVEZETÉS

A szociális területen végzett eddigi tevékenységeim során a gyermekvédelem több területén dolgoztam segítő szakemberként. Az elméleti szakmai tudásom és tapasztalataim bővülő tárháza elhitette velem, hogy minden, számomra új ellátási területre felkészülten érkezem. Hamar felismertem azonban, hogy az elméleti hozzáértésem és a gyakorlati készségeim mellől hiányzik egy informális tudáshalmaz, melynek előzetes ismerete lerövidítette volna az új feladatok megfelelő ellátásához szükséges időt. Andok és Tímár szerint a professzionális szociális munka feltételei között a képzettség, a motiváció tisztasága, az objektivitás, a racionális megközelítés mellett a „rendszer-szerű” működés is szükséges, ahol az intézményesült ellátórendszer keretein belül a szakmai kapcsolatokon alapuló tudásmegosztás innovatívan, a társadalmi elvárásokat figyelembe véve ad választ az újonnan megjelenő kihívásokra (ANDOK–TÍMÁR 2002). Célom a segítő szakemberek változó körülményekhez való adaptációjának támogatása a tapasztalataimon alapuló eszközrendszer átadása révén.

SZÍNTEREK

Az oktatás területén eltöltött nyolc év után a 2006. évtől kezdődően az Észak-Magyarország régió több helyszínén, a gyermekjóléti alapellátások három szegmensében dolgoztam; a *gyermekjóléti szolgáltatás* területen vezető családgondozóként és jelzőrendszeri tanácsadóként, a *gyermekek napközbeni ellátása* területen roma reintegrációs programban bölcsődevezetőkkel szoros együttműködésben, valamint képeztem bölcsődei kisgyermek-

nevelőket és -gondozókat, voltam családgondozó a *gyermekek átmeneti gondozása* területen családok átmeneti otthonában. A gyermekek esélynövelő szolgáltatásait a tanoda és a biztos kezdet gyermekház intézménye hivatott biztosítani, velük feladataim ellátása során szoros szakmai kapcsolatban álltam. A továbbiakban a gyermekjóléti szolgáltatás és az átmeneti gondozás három intézményében szerzett tapasztalataimat osztom meg, különös tekintettel a gyermekvédelem intézményesült ellátórendszerében zajló professzionális segítség kommunikációs eszközrendszerére; kiemelve a jellemző azonosságokat és eltéréseket.

SEGÍTŐ KAPCSOLAT

A segítség különféle színterei egyedi személyközi kommunikációs stílust követelnek meg a szakember és kliens között zajló professzionális segítség során, melynek keretét a segítő kapcsolat ad. A segítő kapcsolat életvezetési anomáliák megoldására vagy azok megelőzésére irányuló célzott beavatkozás. A segítség személyes kontaktust feltételez, és sajátos csereként fogható fel a kliens és a segítő között (BANG 1980). Olyan hosszabb-rövidebb ideig fennálló, célirányos, különleges emberi viszonylatról van szó, amelyet többnyire direkt vagy indirekt segítségkérés előz meg. Az ennek nyomán kibontakozó segítő kapcsolat működését a két fél között létrejövő szerződés szabályozza. A szóban vagy írásban megkötött szerződés az elköteleződés szimbóluma. A szerződésben a lehető legkonkrétabban meghatározzuk a tevékenység kereteit, körülményeit és céljait, valamint a résztvevők vállalásait, feladatait. A szociális területen dolgozók tehát embereknek segítenek. Ez könnyen át- és belátható gondolat, olyannyira, hogy a banalitás határát súrolja. Az viszont, hogy az emberek közül ki szorul segítségre, már rengeteg értékes és értéktelen gondolatot szül megannyi fejben. Ha továbbmegyünk és átgondoljuk, hogy a rászorulónak milyen jellegű segítséget nyújtunk, és ezt milyen módon érdemes eldöntenünk, akkor már nagy eséllyel szociális területen dolgozó szakemberként tesszük fel ezeket a kérdéseket.

Ahhoz, hogy a segítő kapcsolatot felépítsem, rendkívül alaposan szemügyre kell vennem a célcsoportot, hogy megértsem őt, és nemcsak azt, amit mond, hanem azt is, hogy milyen módon látja a világot, milyen konstruktumai vannak a saját életének szervezéséhez. Ehhez elengedhetetlen az empátia, a beleérző képesség, amely lehetővé teszi, hogy megértsem a kliens érzéseit, látásmódját, világnézetét.

Egy személyt vagy családot szociális szakemberként fel kell mérnem; ki kell kérdeznem, szemügyre kell vennem, fókuszálnom szükséges a mentális állapotára, az alapvető szükségleteinek kielégítettségére, gyermeknevelési attitűdjére és megannyi más tényezőre.

A KLIENSEKKEL VALÓ TALÁLKOZÁS VIZSGÁLT TERÜLETEI

A gyermekjóléti szolgáltatás

A 2016. évtől integrált szervezeti egységek gondoskodnak a családsegítés és gyermekjóléti szolgáltatások együttes biztosításáról. Két új intézményi forma jött létre: a család- és gyermekjóléti szolgálat, valamint a család- és gyermekjóléti központ.

A család- és gyermekjóléti szolgálat

A család- és gyermekjóléti szolgálatot minden települési önkormányzatnak kötelezően biztosítania kell a szociális, mentálhigiénés problémákkal küzdő vagy egyéb krízishelyzet megoldásához segítséget igénylő gyermekek, egyének, családok számára. A szakemberek tanácsadást nyújtanak, melyek jellemzően a szociális, életvezetési és mentálhigiénés területet ölelik fel. Segítséget nyújtanak a pénzbeli és természetbeni ellátások igénybevételéhez, valamint biztosítják a szociális szolgáltatásokhoz való hozzájutás megszervezését. A családsegítő munkatársak szociális segítő munkát végeznek, preventív programokat tartanak, krízist kezelnek. A célcsoportot tekintve megkülönböztünk egyénekkel, párokkal, családokkal, csoportokkal és közösségekkel végzett szociális munkát. A szakmai tevékenység megvalósításához szükséges az első kapcsolatfelvétel, mely SÁNDOR-LENKEI (2009) szerint többféle módon valósulhat meg:

- A kliens érkezhethet önként. A segítséget kérő saját önszántából, belső motiváció hatására keresi fel a segítőt, mert problémamegoldási folyamatában kimerítette a saját erőforrásait. Nem képes rávenni pályaválasztási döntés előtt álló gyermekét a tanulásra semmilyen általa ismert és eddig következetesen használt módszerrel. Esetleg eszköztelen a tudatmódosító szerekkel kapcsolatba került gyermekének való adekvát segítségben. Vagy lánya osztálytársai gúnyos meg-

jegyzéseinek ösztüzébe kerül nap mint nap. Beszél az osztályfőnökkel, aki biztosította afelől, hogy megszünteti az áldatlan helyzetet, de a probléma továbbra is fennáll, ezért szakemberhez, családsegítőhöz fordul. Az önkéntes klienssel öröm dolgozni, mert motivált a változásra, a közös munkára, igényli a segítő szolgáltatást és a közös cél megvalósításáért hajlandó időt és energiát áldozni.

– Egy társintézmény is közvetíthet ügyfelet. Például az ellátási körzetbe költözött család előző lakhely szerinti családsegítője értesíti munkatársát a nehéz helyzetben lévők érkezéséről. Esetleg az óvodapedagógus felismeri az egyén szükségletét és a megfelelő szolgáltatáshoz irányítja. Például látja, hogy az édesanya lelkiismeretesen mossa gyermeke ruháit, de anyagi lehetőségei nem teszik lehetővé, hogy megfelelő mennyiségű váltóruha álljon rendelkezésére, ezért azt javasolja, hogy menjen be a család-, és gyermekjóléti szolgálatba, mert ott nagy eséllyel hozzáférhet adományruhákhöz. A segítséget kérő ugyan motivált a problémamegoldásra, de bizonytalan. Idegen számára a segítő, az intézménye, és biztatást, feszültségoldást vár.

– A család- és gyermekjóléti szolgálat helyi szinten a gyermek veszélyeztetettségét, illetve a család, személy krízishelyzetét észlelő és jelzőrendszert működtet. A jelzéseket – melyeket a veszélyeztetettség észlelésekor a vonatkozó jogszabályban meghatározott körnek kötelessége megtenni – a szolgálat munkatársai fogadják. Számos olyan esettel találkozik a segítő, amikor a segítségre szoruló problémáját a környezete észleli, de ő nem kér segítséget. Gyakori, hogy névtelen bejelentések útján jut el a jelzés a segítőhöz. Ha az előző példánkban szereplő óvodapedagógus nem a szülővel beszél a hiányos ruhatárról, hanem a család- és gyermekjóléti szolgálatnak tesz jelzést az óvodás körülményeiről, már a szociális szakember térfelén pattog a labda, és kötelező eljárnia az ügyben. A legtöbb esetben ilyenkor a segítő szembe találja magát a kliens ellenállásával, aki nem érti, mit keres nála a „gyámosügyes”, mit akar tőle, „ki jelentette fel”? A segítő feladata a kliens megnyugtatása, tájékoztatása a szolgáltatásokról és segítségének felajánlása, de a rászoruló dönt annak igénybevételéről. (Kivételt képez a védelemre szoruló gyermek, illetve a gondnokság alatt álló egyének esete – ahol a segítőnek joga van beavatkozni a kliens elutasítása ellenére is.)

– Még kevésbé lesz motivált az a személy, akinek hatóság írja elő a kötelező együttműködést. Például a védelembe vett gyermek szüleinek az életvezetését

formálhatja, a gyermek ellátásához kapcsolódó tevékenységeket részletesen szabályozhatja, és magatartási szabályokat írhat elő számukra. Így tartottam munkaerőpiaci reintegrációt szolgáló tréninget oly módon, hogy a csoport motivációjának felmérésekor derült ki, hogy 75 százalékukat a család- és gyermekjóléti szolgálattal való kapcsolattartásra kötelezték, ennek keretében vállalták a csoportos foglalkozáson való részvételt. Ebből következően hátrányuk származik abból, ha nem jelennek meg az egyeztetett időpontban. Ilyen esetben a segítőnek tudnia kell, hogy a kliens esetleg elutasító, ellenálló, problémát nem érzékelő lesz, hiszen ő nem kérte a segítő kapcsolatot. A segítő feladata, hogy bizalmi kapcsolatot alakítson ki a klienssel, és segítse a probléma felismerésében és annak megoldásában.

A „családsegítőbe” jellemzően egy fő érkezik a családból; a delegált. Legtöbbször a családanya feladata ez. Ha nem tudja kire bízni gyermekeit, akkor gyermekeivel együtt érkezik, ami a mi szempontunkból kedvezőbb. Hiszen onnan indultunk, hogy az adekvát segítségi forma meghatározásához először az első interjú során, de később minden egyes találkozás alkalmával az ügyfelünk kommunikál velünk. A teljesség igénye nélkül érdemes sorra vennünk, hogy mindez milyen szinteken és csatornákon keresztül történik. Az intézmény falai között halljuk azt, amit mond. Az első találkozáskor kulcsfontosságú a „hozott probléma” – milyen jellegű kérést, élethelyzetet fogalmaz meg saját magáról és családjáról. Halljuk azt is, hogy milyen stílusban kommunikál, és a segítő beszélgetés vezetése közben egyre jobban és egyre mélyebben megismerhetjük. Látjuk azt is, hogy mennyire ápol, és milyen az öltözéke. Ha a gyermekeivel érkezett, akkor első kézből származó információval rendelkezünk a gyermekek testi higiéniájét illetően. A hozott probléma feltárása a segítő beszélgetéssel történik. Amit irányíthatunk tehát, az a verbális kommunikáció. Falusi környezetben végzett munkám során egy alkalommal munkatársam közölte, hogy három úriember keresi a vezetőt. Az intézmény udvarán bonyolítottam egy telefonbeszélgetést, és ahogy közeledtem az épület bejárata előtt álló urak felé, a munkatársam sietős léptemmel tartva az iramot, folytatta a helyzet vázolását:

- Módosítom, Tamás, amit az előbb mondtam...
- Igen? Mely pontokban?
- Nem a vezetőt keresik, hanem a góré – közölte Ákos.

- És mi nem stimmel még?
- Lehet, hogy nem úriemberek...

Mire odaértem, két középkorú- és egy rendkívül agresszív fiatal férfi fogadott. Karja-it börtöntetoválas díszítette, melyekkel hevesen gesztikulált emelt hangú számonkérése során. Ő volt a szószóló. Nyugodt hangon bemutatkoztam, elmondtam beosztásomat és megkérdeztem, hogy miben várnak tőlem segítséget. Kisportolt testével, gyors, ruganyos mozdulatokkal körbetáncolt, közben érdeklődött, hogy mit csinálunk mi itt egyáltalán. Az elődöm – akit két hete váltottam – állítása szerint munkát ígért nekik és készpénzt. Kezdtam pontosítani mondandóját, de amikor parafrázáltam az egyik fejezetet, kifakadt, hogy ne forgassam ki a szavait! Ekkor azonban már nem éreztem a fizikai fenyegetést és folytatván mondandómat az általunk kínált szolgáltatásokat soroltam fel, amit méltatlankodva fogadott, és jelezte, hogy ezek semmire sem használható humbugok. A beszélgetés elejétől kezdve szavaimmal és a térhasználattal tereltem őket az intézménybe, de semmiképpen nem akartak belépni. Aztán fogást találtam rajta, mikor rámutatott a testvére és közölte, hogy neki sem segít senki. Ekkor a testvére felé fordultam és vele folytattam a beszélgetést. Megtudtam tőle, hogy élettársával albérletben laktak eddig, de most, hogy a hölgy állapotos lett, a védőnő közölte vele, hogy a körülmények nem megfelelőek ahhoz, hogy a gyermekkel együtt az anyuka hazatérjen a kórházból; a gyermek nem lesz hazaadható. Ekkor a következőt kérdeztem:

- Értem. És hajlandó azon dolgozni velem, hogy megfelelő lakhatást találjunk Önöknek?
- Igen – válaszolta az úriember.

Beinvitáltam a tanácsadó helységbe, a két testvér türelmét kértem, amíg mi beszélgetünk és elindult egy hosszú folyamat, melynek a végén önkormányzati bérlakásba költözhetett az anya, apa és gyermeke. A tetovált úr a továbbiakban nem lépett fel agresszíven sem munkatársaimmal, sem velem szemben.

A beszélgetés során egyszer sem emeltem fel a hangom. Nem féltém, nem néztem körbe segélykérően, nem kérleltem és nem fenyegettem. Az asszertív kommunikációmot fenntartottam, és kerestem a lehetőségét, hogy ne az utcai harc, hanem a segítő beszélgetés jellemezze társas interakciónkat. De ahogy rés nyílt a pajzson, és olyan

felületet mutatott beszélgetőtársam, melyen keresztül áthelyezhettem a fókuszot a valós problémával küzdő testvérrre, nem haboztam, nem habozhattam lépni. A lépések pedig partneriek voltak; egyenlő félként kezeltem a klienst a segítő beszélgetés alatt és után is. A segítő kapcsolat kialakult, és a bizalmi viszony tette lehetővé, hogy az első találkozás-kor közösen definiáljuk a problémát és így kijelöljük céljainkat és további teendőinket.

Nagyságrendekkel több információt kapunk, ha családlátogatásra érkezünk, és/vagy környezettanulmányt készítünk. A család intim szférájába lépünk be, ami rendkívüli és kölcsönös bizalmat igényel (VARGA–UDVARI 2008). Mindehhez a legfontosabb, hogy segítőként a gyermek és így a család érdekeit képviselem. Természetesen és kedvesen viselkedem. Igyekszem a legkisebb változást és felbolydulást hozni érkezéssel. És beszélgetünk közben. Nagyban függ az előzményektől, hogy mi a tétje a látogatásnak. Ha bejelentés érkezett, jelzés a családsegítőnek, akkor a beszélgetés során ez óhatatlanul előkerül. Hiszen nem állítok valótlant. De számára érthetően elmondom, hogy mi történik most. Érdeemes tudniuk, hogy részei és alakítói a tevékenységnek és nem pusztán passzív elszenvedői vagy élvezői. Figyelek arra, hogy nem minősítem a szülőt és soha nem támadom szülői identitását.

Jelenlétemkor nemcsak maga a lakás vagy ház, hanem annak közvetlen környezete is tájékoztat. Belépve a rend, a tisztaság mértéke, a bútorozottság szintje, az infokommunikációs eszközök rendelkezésre állása, a konyha felszereltsége mind-mind segítséget nyújt ahhoz, hogy képet alkothassak a családról. Gyermekjóléti szakemberként az ilyen jellegű látogatáskor tisztában vagyunk vele, hogy amennyiben a komfort és az ezzel összhangban lévő szülői gondoskodás nem ér el egy szintet, automatikusan indul egy új tevékenységünk; a gyermekek veszélyeztetettségére, illetve annak mértékére és megszüntetésének lehetőségére fókuszálunk. A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 5. § (n) pontja kimondja, hogy a „veszélyeztettség: olyan magatartás, mulasztás vagy következtében kialakult állapot, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja, vagy akadályozza”.

A kliensnek hiszünk, a segítő kapcsolat alapja a bizalom. Az első kapcsolatfelvételtől így működik ideális esetben a segítő tevékenység. A család otthonában igazolást nyernek vagy cáfolatot az eddig szóban közöltek. Akár telefonon, akár személyesen a család- és gyermekjóléti szolgálatba betérve a kapcsolattartás része, hogy a családsegítő rákérdez a nehéz körülmények között, rossz anyagi helyzetben lévő család konkrét helyzétére.

Konkrét, mert nem elég a „Hogy vannak? Köszönöm jól!” típusú felszínes érdeklődés. Téli időszakban a tüzelő megléte, az ablakok állapota, a tető és födém szigetelőképesége rendkívül fontos. Ha a kliens arról tájékoztat, hogy van elég tüzelő, mert az önkormányzattól kapott fa elegendő, a kémény jól szelel, az ablakok jól záródnak, a fal ép, akkor mindez bizakodásra ad okot. Sajnos, előfordul, hogy a fenti párbeszéd után a családdhoz érkezve, a valóság más. Ekkor a segítő igyekszik a külső motivációt belsővé tenni, hogy a család is magáénak érezze ezt a problémát és hajlandó legyen együtt dolgozni a családsegítővel a megoldáson a veszélyeztetés megszüntetése érdekében. Amennyiben ez a közös erőfeszítés nem eredményes, a tevékenység új szintre emelkedik és újabb intézmény lép a segítő folyamatba.

A család- és gyermekjóléti központ

A család- és gyermekjóléti központ fenntartója a járasszékhely önkormányzata, amely a járasszékhely településen működik. A család- és gyermekjóléti központ egyrészt a gyermekvédelmi gondoskodás keretébe tartozó hatósági intézkedésekhez kapcsolódó tevékenységeket lát el, másrészt speciális szolgáltatásokat nyújt, valamint speciális szakembereket biztosít, továbbá a járás család- és gyermekjóléti szolgálatának szakmai munkáját támogatja.

Az előbbi tevékenységet esetmenedzser státuszban dolgozó munkatársak látják el. Amennyiben a család- és gyermekjóléti szolgálat szakmai tevékenysége által nem sikerül a veszélyeztetettséget megszüntetni, a család ügyében a családsegítő esetkonferenciát hív össze. Ide mindenkit érdemes meghívni, aki a gyermekkel kapcsolatba került. Az én feladatom volt a moderálás és a megállapodás szakmai kereteinek biztosítása. Az esetkonferencia teret engedett minden résztvevőnek, hogy a saját tapasztalatait ismertesse, valamint a közös munka során a lehetséges megoldások rögzítésében részt vegyen, majd az opciók közül a legígéretesebb választásában együttműködjön. És az összes kreatív megoldási forma mellett áthúzódik egy eldöntendő kérdés; védelembe vegyük a gyereket, vagy sem. Ha igen, akkor javaslatot tehetnek a szereplők a kormányhivatal gyámügyi osztályának a védelembe vételre, és a szakügyintéző dönt. Ha igen, akkor hoz egy határozatot, és a család- és gyermekjóléti központ belép hivatalosan is az ügymenetbe. Egy esetmenedzser fog a családsegítővel együtt azon dolgozni, hogy a veszélyeztetés megszűnjön.

Az esetmenedzser hivatalosan a különféle szolgáltatásokat közvetíti a kliensnek. Gyakorlatilag „félhatósági” munkát végez. Nem gondoz családot és leginkább a családsegítő munkatárs szakmai véleményeire alapozza döntéseit. És itt érdemes megállnunk, mert ha valaki segítő attitűddel végzi ezt a tevékenységet, hiányérzete lesz, ha nem ismeri a családot. A felelősség ugyanis nagy; nem hatóság ugyan, de az ő javaslata nyomán jön létre, szűnik meg vagy marad fenn a védelemben vételi határozat. És ugyanígy a nevelésben vételi határozat is az ő szakmai értékelése és véleménye alapján jön létre. Mindez a kliensek életében jelentős változást hoz. A döntéselőkészítésnek sokrétűnek és szakmai alapon nyugvónak kell lennie.

Jelzőrendszeri tanácsadói munkám során moderátorként egy rövid helyzetértékelést kaptam a családsegítőtől és/vagy esetmenedzsertől, majd az esetkonferencián arra kellett ügyelnem, hogy minden jelenlévő artikulálhassa gondolatait. A kliens megismerése azt a célt szolgálta, hogy elfogadjon jelen lévő szakemberként és elhiggye, hogy az ő véleménye és megélése is teret kap a rendezvényen.

A GYERMEKEK ÁTMENETI GONDOZÁSA

A gyermekek átmeneti gondozása helyettes szülői ellátás, gyermekek átmeneti otthona (GYÁO) vagy családok átmeneti otthona (CSÁO) formájában működik.

A családok átmeneti otthona

A családok átmeneti otthonának működtetése minden harmincezer főnél több lakost számláló települési önkormányzat kötelező feladata. Családok átmeneti otthonába az otthontalanná vált szülő kérelmére az egész család, egyes családtagok és gyermekeik, valamint a válsághelyzetbe került várandós anya és születendő gyermeke kerülhet elhelyezésre legfeljebb tizenkét hónapig, ami hat hónappal, szükség esetén a tanítási idő végéig meghosszabbítható. A szükség szerinti ellátást biztosító intézményben legalább 12, legfeljebb 40 fő együttes elhelyezésére van lehetőség.

A biztonságos lakhatáson túl az intézmény munkatársai többek között a gyermekeknek nyújtott fejlesztő programokkal, iskolán kívüli felzárkózást elősegítő és közösségi programokkal segítenek. A szülőknek életvezetési, munkaerőpiaci, jogi,

illetve pszichológiai tanácsadást biztosítanak. Mindez azt szolgálja, hogy a család megerősödjön, és a lelki sérülések negatív hatásai csökkenjenek.

A családok átmeneti otthonának igénybevétele egy szakmai ajánlás alapján történik (RÁCSOK 2010). A munkahelyemen egy formanyomtatványt bocsátottunk az érdeklődő rendelkezésére, melyben mindenekelőtt a jelentkező család felvételét indokló élethelyzet szociális szakmai leírása szerepel. Emellett az eddig igénybe vett szociális ellátási formákat, az őket érintő hatósági intézkedéseket, egészségügyi állapotukat veszi sorra. Fontos eleme az ajánlásnak az, hogy az átmeneti ellátásba való felvétel várhatóan milyen pozitív hatást gyakorol a család életére. Az anyagot általában családsegítő készíti, ha másik átmeneti otthonból érkezik a család, akkor az ottani segítő. A CSÁO-ban dolgozó családgondozónak (illetve egy szakmai teamnek és az intézményvezetőnek) kell eldöntenie, hogy felvételt nyer, vagy sem. A család megismerése tehát itt kezdődik a – legtöbbször – családsegítő munkatárs által kitöltött formanyomtatvány által. A kérdésekre adott válaszok alapján kerül eldöntésre az, hogy a potenciálisan beköltöző család megismerése következő szintre emelkedik-e; egyeztetünk-e időpontot a személyes interjú lebonyolítása céljából, vagy sem. Az első találkozás telefonos szervezésekor figyelünk a vonal másik végén beszélő élethelyzetének súlyosságára, ezzel összhangban a motiváltságára is. A személyes találkozó alkalmával a megismerés folytatódik, hasonló módon a korábban tárgyalt, a család- és gyermekjóléti szolgálat intézményrendszerében zajló első interjúhoz vagy segítő beszélgetéshez. Itt azonban több speciális kérdést kell feltennünk magunknak, melyet legkésőbb a beszélgetés végeztével meg is kell válaszolnunk (BUDAI–GÚR–PROSZONYÁK–PAPP–RÁCSOK 2015):

- A hozott problémák az átmeneti ellátás biztosításával megoldhatók-e?
- Látom-e az ellátást igénybe vevőn, hogy képes előrejutni és megoldásokat találni segítségünkkel?
- Mi történik, ha elutasítjuk jelentkezését és nem vesszük fel a családot ellátásunkba? Nem kerül-e nagyságrendekkel rosszabb helyzetbe?
- Az ellátás hozzájárul-e ahhoz, hogy a gyerekek veszélyeztetettsége megszűnjön vagy csökkenjen?
- Mire alapozom nemleges döntésemet?

Másfél hónapja dolgoztam a családok átmeneti otthonában, amikor egy várandós kismamáról kaptunk ígéretes ajánlást. Enyém lett az ügy. Miután volt üres helyünk,

telefonon beszéltem az ajánlást küldő alapítvány vezetőjével, aki rendkívül kedvező képet festett a kismamáról. A felvétel mellett döntöttünk és egyeztettünk az érkezés időpontjáról. Ekkor derült ki, hogy a segítő eljön a klienssel Budapestről, kérdésemre – hogy miért van erre szükség – közölte, hogy olyan régi a kapcsolat közöttük, hogy ez már túlmutat a szimpla szakmai nexuson.

Taxival érkeztek az intézménybe, ahol együtt ültünk le az első interjúra. Vissza-fogott, csendes hölgyet ismertem meg a nyolcadik kerületből. A babával sehova nem tud költözni, miután kijön a kórházból, a segítő eddig is a támogató kapcsolatrendszer hiányáról beszélt. A házirendet megértette, elfogadta, hármásban megnéztük a szobát, és tetszett neki. Ellátottjaink már nagyon várták, és a találkozás is jól sikerült, vidám hangulatban biztosították, hogy nemcsak „Tamás bácsiék”, hanem ők is mindent megtesznek, hogy a pici születésére megfelelően felkészüljön.

Három nap telt el az érkezése óta, mikor műszakváltáskor azzal fogadtak kollégáim, hogy a hölgy őrjöng, mert a szobájából elloptak negyvenezer forintot, és már rendőrségi feljelentést tett. A rendőrök felvették a jegyzőkönyvet, munkatársaim visszanézték a kamerafelvételeket, de senki nem járt a szobájában. Rögtön leültem vele beszélni, de csak ordított, hogy adjuk vissza a pénzét, nézzük vissza a biztonsági kamerák felvételét, mert ő valakit biztosan megöl. Amikor nyugodt hangon kértem, hogy ne beszéljen így, mert az intézményben lakó gyerekek megijednek, vegyük sorra a lehetséges helyeket, ahova a (soha, senki által nem látott) pénzt tehetne, felpattant, feltépte a tanácsadó helyiség ajtaját és minősíthetetlen szavakkal, üvöltve követelte, hogy adjuk vissza a pénzét, különben mindenkit elpusztít. Ekkor már habzott a szája, és úgy közelített felénk, hogy testi épségünket veszélyben éreztük. Hölgykollégáim az irodában, férfikollégám mellettem várta, hogy mentőt hívunk vagy a rendőrséget, esetleg mindkettőt. Bármilyen, amit mondtam, hatástalan volt. Közölte, hogy ő innen távozik. Biztosítottam afelől, hogy ez egy remek ötlet és az ő javát szolgálja. Ekkor váratlanul lecsendesedett, elfogadott egy papírzsebkendőt és illedelmesen megkért, hogy hívjak neki egy taxit, negyedóra alatt összekapakol és távozik.

Amíg pakolt, felhívtam az alapítvány vezetőjét és tájékoztattam a kialakult helyzetről és pártfogoltja hazautazásáról. Mondta, hogy volt már ilyen eset, csak nem ilyen mérvű. A várandós hölgy távozott, én pedig átgondoltam a történeteket. Miért nem láttam, miért nem éreztem a „veszélyt”, hogy csúszott félre ennyire a kliensmegismerési folyamat? Találtam válaszokat.

- Az alapítvány vezetőjével kommunikáltam, nem az elláttal.
- Szerettem volna elhinni, hogy minden rendben lesz. Olyan szép, kerek a történet. Bajban van egy kismama, a segítőtje mindenben támogatja, megtalálják az intézményünket, ahol a szoba, az otthon ideálishoz közeli helyszínt teremt. Én pedig tudásom legjavát adva részese lehetek a sikertörténetnek.
- A segítő azért vonatozott együtt a hölgygel a CSÁO-ig, mert motiváció híján sosem ért volna oda.

Hibát hibára halmoztam a kliens helyzetéről, szükségleteiről és elvárásairól alkotott kép készítése során. Ez az eset kiváló lecke volt számomra az otthonba való bekerülés döntéselőkészítési folyamatát illetően.

És ha minden mintaszerűen megy végbe, felvételt nyer egy rászoruló család, akkor gyermekkorú tagjainak veszélyeztetettsége vajon átmeneti ellátásuk révén automatikusan megszűnik?

Sajnos az átmeneti gondozás önmagában nem garantálja a sikert. A CSÁO-ban elhelyezést nyert szülő vagy szülőpár az esetek döntő többségében az átmeneti otthonon kívüli világban nem képes megfelelni a többségi társadalom elvárásának. Az intézményben dolgozó szakembereknek figyelniük kell arra, hogy a bent lakók a házirendben foglaltakat betartják-e és ezzel összhangban gyermekeiket nem veszélyeztetik-e. ZOMBAI (2014) permanens intervencióról beszél, mert folyamatosan „történik valami”, ami beavatkozásra készíti a szakembereket. Bentlakáskor a szülői felügyeleti jog nem szünetel. A szülő nem hagyhatja magára gyermekét, óvodába, iskolába járatnia kell, gondoskodnia kell róla, hogy semmiben ne szenvedjen hiányt. A CSÁO szakemberei mindennap látják a gyerekeket. Látják cseperedni, a mozgásfejlődést, a táplálást, a betegségeket a védőnővel együtt kísérik figyelemmel. Hánykor keltek, mosdottak-e, mennyit reggeliztek, öltözékük az időjárás viszonyokhoz igazodik-e. És az intézménybe való beköltözéssel a magánszféra is zsugorodik. VARGA ÉS UDVARI (2008) a környezettanulmányt a család magánszférájába történő invazív beavatkozásként definiálja és elemzi. A családok átmeneti otthonában naponta kell ellenőriznünk, hogy milyen higiénés körülmények között élnek ellátottjaink; lakószoba, konyha, toalett, illemhely, közös helyiségek. Ha a gyerekek a folyosón végigdobálják és a falon végigkenik az élelmiszermentésből származó kakaócsigát, azt rögtön érzékeljük. Jelezzük a szülőnek, aki kitakarít és elmagyarázza gyermekeinek,

hogy mit kell másképp tenniük. Természetesen ez nem veszélyeztetés, de ha a gyereket délután kettőkor egyedül találjuk a szobában, és kiderül, hogy édesanyja reggel távozott, az már aggodalomra ad okot és fokozott figyelmet igényel. Rendkívüli részletességgel tárulnak fel az ellátottak mindennapjai számunkra. A fentiekből adódóan a CSÁO szakembereit a beavatkozás – be nem avatkozás dilemmája (ANDOK–TÍMÁR 2002), a bizalmi kapcsolat sérülékenysége és az autonómia tisztelete megfontolttá teszi stratégiai lépéseinek meghatározásában. Ha a családgondozó számára minden ennyire látható, a család autonómiája, az önálló döntések meghozatala kizárólag a töretlen bizalmi kapcsolat által működik.

ZOMBAI (2014) szerint nem az a kérdés, hogy a szociális munka kontroll-e vagy támogatás, mivel az együttműködés lényege mindkettő: kontrolláló támogatás. De láttam arra is példát, hogy a szakmabeliek is visszatartanak információkat azért, hogy felvegyük ügyfelüket az átmeneti gondozást nyújtó intézménybe, ahol jó kezekbe kerül. Tehát nemcsak a klienseinkkel, hanem a munkatársainkkal, a társszakmák képviselőivel is bizalmas, kétirányú kapcsolatot érdemes kialakítanunk, melynek alapja az őszinteség és a felelősségvállalás.

IRODALOM

- ANDOK Ferenc – TÍMÁR Szilvia (2002): Dilemmák a szociális munkában. *Esély. Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat* 13/4. 92–94.
- BANG, Ruth (1980): *A segítő kapcsolat*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BUDAI Bernadett – GÚR Péter – PROSZONYÁK Ida – PAPP Krisztina – RÁCSOK Balázs (2015): Az ellátotti kör meghatározása. In: *Az átmeneti ellátás gyakorlati kérdései*. Szerk. Rozsik Ágnes. ATOSZ (Átmeneti Gondozást Ellátók Országos Érdekvédelmi Szövetsége), Gödöllő. 4–17.
- RÁCSOK Balázs (2010, szerk.): *A Családok Átmeneti Otthonainak szakmai protokollja*. Magyar Ökumenikus Segélyszervezet Országos Módszertani Családok Átmeneti Otthona, Miskolc.
- SÁNDOR-LENKEI Aida (2009): *A segítő beavatkozás hatékonysága*. (Munkaanyag.) Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest. https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi_dokumentumok/Bemeneti_kompetenciak_meresi_ertekelesi_eszkozrendszerenek_kialakitasa/2_1896_005_100908.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. július 7.)

- VARGA István – UDVARI Kerstin (2008): A környezettanulmány, avagy a magánszféra sérthetlenségének dilemmái. *Esély. Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat* 19/3. 106–128.
- ZOMBAI Tamás (2014): Dilemmák, lehetőségek – Szociális munka a családok átmeneti otthonaiban. *Esély. Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat* 25/4. 100–126.

AZ ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTÉS GYAKORLATA MAGYARORSZÁGON

Tapasztalatok a bevezetés óta eltelt öt év távlatából

Az alábbi írásomban a család- és gyermekjóléti központokban 2018 szeptemberétől új szolgáltatásként bevezetett óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet fogom bemutatni, azon belül is kifejezett figyelemmel a gyakorlatban történő megvalósulásra.

Először is fontos leszögezni, hogy a törvényhozó meghatározott bizonyos technikai, infrastrukturális és humánerőforrás-feltételeket a szolgáltatás bevezetéséhez, ám ezek egy része nem mindenhol tudott teljes mértékben megvalósulni idáig. Ennek mértjére később még adok válaszokat, de most lássuk inkább magát a szolgáltatást.

A tevékenységet a 2018. szeptember 1-jén hatályba lépő – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló – 1997. évi XXXI. számú törvény (továbbiakban Gyvt.) módosítása iktatta be. Ennek fő célja az volt, hogy minden köznevelési intézményben legyen elérhető egy olyan szociális szakember, aki képes a család- és gyermekjóléti központok összes szolgáltatását az intézményekben összehangolni az ott rejlő lehetőségekkel. Fontos kiemelni, hogy ezen szakember „külsősként” jelenik meg a köznevelésben, azaz a munkáltatója nem maga a köznevelési intézmény fenntartója, hanem a területileg illetékes család- és gyermekjóléti központ. Ha visszatérünk a szakma történetére, láthatunk többféle modellt, és minden esetben az vált be leginkább, ha nem az intézmény saját köreiből származik a szakember, hiszen így ténylegesen semleges tud maradni.

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetésekor nem állt rendelkezésre alapos leírás arra vonatkozóan, hogy a gyakorlatban pontosan hogyan is kell alkalmazni ezt a területet, azonban néhány dokumentum elkészült, amelyek kijelöltek bizonyos irányt a kezdéshez. Ezeket az alábbiakban felsorolt útmutatókat a szakemberek még ma is napi szinten forgatják, amikor tisztázni kell a kompetenciákat, hatá-

rokat, módszereket. Itt tenném hozzá, hogy a 2., 3. és 4. pontban felsorolt útmutatók a nevelési-oktatási intézmények számára készültek, hogy megismerjék a szociális segítői tevékenységet, valamint itt nemcsak a segítő, hanem az intézmények számára is meg vannak fogalmazva az alapelvek és betartandó útmutatások a közös munkára vonatkozóan:

1. Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez. Szakmai ajánlás. EMMI, dr. Andrászi-Tóth Veronika. Szociális és Gyermekjóléti szolgáltatások Főosztály, 2018. augusztus.
2. Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlathoz az óvodában. Oktatási Hivatal, Budapest 2019.
3. Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlathoz az iskolában. Oktatási Hivatal, Budapest 2019.
4. Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlathoz a kollégiumban. Oktatási Hivatal, Budapest 2019.

A később, 2022 őszén megszületett – várva várt – módszertani útmutató, amely már sokkal átfogóbban és összeszedve tartalmazza a szociális segítő számára is a tevékenység fogalmát, célját, tartalmát, a munkaformákat, a személyi és tárgyi feltételeket, valamint a színtereket is. Részletesen kidolgozta a dokumentációt és a folyamatokat, amelyek segítik a szakembereket eligazodni a mindennapi munkában. Ez az anyag úgy született, hogy a megelőző négy év tapasztalatait összegyűjtötték, és azt figyelembe véve igyekeztek még részletesebben útmutatást adni a munkához.

A Gyvt. 40/A. § (2) bekezdés ag) pontja szerint a család- és gyermekjóléti központ alapfeladata által – amely a gyermek családban történő nevelkedésének elősegítése – speciális szolgáltatásként – a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése érdekében – biztosítja az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet minden köznevelési intézményben. Ez a szolgáltatás kötelező és a köznevelési intézményeknek lehetővé kell tenniük a szociális segítő szakember bejutását az intézménybe, az ő munkafeltételeinek a biztosítása pedig közös feladat a család- és gyermekjóléti központtal, amelynek tisztázására együttműködési megállapodást kötnek egymással, ebben részletezve a szociális segítő munkaidejét, munkaformáit, kompetenciáit, jogait, kötelességeit, tárgyi és egyéb feltételekkel kiegészítve azt. Az együttműködési megállapodáson túl a felek aláírnak egy megbízólevelet is, amiben a szociális segítő jelenléti és ügyfélfogadási

ideje is meg van határozva, és amelytől csak kivételes esetben térhet el, és erről mindig tájékoztatja a köznevelési intézmény vezetőségét. Erre azért van szükség a gyakorlatban, mert a segítőnek kiszámítható formában és mennyiségben kell jelen lennie az óvodákban, iskolákban, kollégiumokban, hiszen egyik fő alapja ennek a munkának a bizalom, a megbízhatóság, az állandóság. Ha egy szociális segítő kifüggeszti a fogadó helyiségére, hogy mikor érhető el, és a szolgáltatást igénybe vevő kliens nem találja ott, akkor a szociális munka szemlélete értelmében nem valósult meg a kölcsönösség és a megbízhatóság elve, azaz a szolgáltatás nem működik az előírt módon. Ennek aztán hosszabb távú következményei is lehetnek, amelyek vonatkozhatnak az egész köznevelési intézményre is: ha az terjed el a szakemberről, hogy elérhető és megbízható, akkor várhatóan gyakran és sokan fogják keresni, ám ha az elérhetőség akadozik, akkor a folyamatok nem fognak tudni meggyökeresedni.

Ez sajnos előfordulhat nemcsak a segítő hibájából, hanem a feltételek hiányosságából is. Pl. sok olyan önkormányzat van, amely nem tudja biztosítani az előírt – 1000 ellátott/segítő – létszámot a településeken, akár anyagi források, akár szakemberek hiánya miatt. Nem minden régió és település vagy intézménytípus vonzó egyformán a szakemberek számára. Gondoljunk csak bele, hogy a szociális segítők ugyanazt a bérezést kapják akkor is, ha egy „elit” intézményben vagy ha egy halmozottan hátrányos helyzetű kistépülésen, egy lemorzsolódással küzdő intézményben kell ellátniuk a feladatot. Tehát mind a mai napig nem egységes a szolgáltatás országos elérhetősége és színvonala, köszönhetően *ez több tényezőnek*.

Visszatérve a bevezetésre, miután az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység megjelent a köznevelési intézményekben, lassan kezdett kialakulni egy szorosabb kapcsolat a szakemberek és a kliensek között. Nézzük meg, hogy kit is tekintünk kliensnek ezen a területen! Mind a gyermekeket, szüleiket, családtagjaikat és mind a pedagógusokat az óvodákban, iskolákban és kollégiumokban dolgozó pedagógiai vagy más jellegű technikai dolgozókat (iskolaegészségügy, iskolaőr, vagy akár a portás is), hiszen ők is közvetlenül kapcsolatban állnak a gyermekekkel, előfordulhat hát, hogy be kell vonni őket is a munkába. Természetesen megvan a határa minden célcsoportnál a munka formájának, módszereinek és az adatok szigorú kezelésének, a titoktartásnak is. Ez változhat aszerint, hogy éppen kivel dolgozik a segítő közvetlenül.

Kik lehetnek azok a szereplők, akikkel az óvodai és iskolai szociális segítő kapcsolatba kerülhet a köznevelési intézményekben?

- gyermekek, tanulók
- szülők
- pedagógusok
- intézményvezetők
- iskolaegészségügy szakemberei (iskolavédőnő, iskolaorvos)
- óvoda- és iskolapszichológus
- gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus
- gyermek- és ifjúságvédelmi felelős
- iskolarendőr/bűnmegelőzési tanácsadó
- iskolaőr
- iskolatitkár, gazdasági és technikai dolgozók

A szociális segítő minden esetben a szociális munka módszereinek és eszközeinek felhasználásával, valamint a szociális munka etikai kódexének betartásával segíti a gyermekeket, családjaikat és a köznevelési intézmény alkalmazottait abból a célból, hogy az óvodás- és iskoláskorú gyermekek veszélyeztetettségét megelőzze, kiszűrje és annak megszüntetésében közreműködjön úgy, hogy közben szoros együttműködést alakítson ki a szociális, oktatási és egészségügyi ágazat szereplői között.

Összefoglalva, ez egy ágazatközi ellátás, amelynek fő célja, hogy az intézményekben ellátott gyermekek segítséget kapjanak egy professzionális szakembertől, aki a szociális és gyermekvédelmi rendszert jól ismeri. A 2022-ben kiadott Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója alapján egyéni, csoportos és közösségi munkaformák, továbbá gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok.

Fontos kiemelni, hogy a szociális segítő nem csupán a fentebb említett veszélyeztettség megelőzésében és megszüntetésében vállal szerepet, hanem kifejezetten az óvodás- és iskoláskorú gyermekek tanulmányi kötelezettségeik teljesítéséhez szükséges kompetenciák és készségek elsajátításában nyújt segítséget. Segíti a gyermek beilleszkedését és lehetőségeinek a kibontakoztatását. Azon túl, hogy a gyermekvédelmi jelzőrendszer tagja, segíti a családokat nevelési kérdésekben vagy olyan konfliktushelyzetek feloldásában, amelyben érintett az adott köznevelési intézmény is. Tevé-

kenysége elsősorban prevenció, ám a felmerülő problémák kezelésében is aktívan el kell járnia, saját kompetenciáinak betartása mellett.

Az óvodákban és iskolákban a szociális segítőnek szüksége van egy olyan helyiségre, amelyet – legalább az ügyfélfogadási ideje alatt – kizárólag ő használ, tehát biztosítva kell, hogy legyen az, hogy miközben dolgozik, senki nem fog indokolatlanul rányitni, a helyiségbe bemenni. Emellett az intézménynek biztosítania kell számára a szükséges irodai bútorok és technika használatát is, amely szintén rögzítve van a már említett együttműködési megállapodásban (MÁTÉ 2015). Sajnos itt is ki kell térnem a gyakorlatban tapasztalható nehézségekre, amelyek abból adódnak, hogy a köznevelési intézmények nem mindig rendelkeznek a leírt szükséges infrastruktúrával és gyakran legjobb szándékuk ellenére sem tudják biztosítani a külön helyiséget a segítő számára. Ilyenkor a segítő kénytelen üres tantermeket keresni, vagy előfordul az is, hogy a folyosón, udvaron, egyéb helyiségekben igyekszik ellátni a munkáját. Ez nyilvánvalóan megnehezíti a színvonalas segítő tevékenység megvalósítását, de semmiképpen sem állhat útjába a szolgáltatás nyújtásának. A szakemberek folyamatosan jelezni szokták feletteseiknek a problémákat. Remélhetőleg ezek a tapasztalatok idővel mind hozzájárulnak a szakma és a körülmények fejlesztéséhez. Számtalan konferencia és fórum jön létre annak érdekében, hogy a szociális segítők meríteni tudjanak egymás helyzetéből és továbbbíthassák a döntéshozók felé a szükséges javaslataikat az esetleges változtatásokra.

Most lássuk az egyes munkaformákat kicsit közelebbről. Az ajánlás szerint, megoszlását tekintve a legnagyobb arányban csoportos és közösségi tevékenységeket végezzen elsősorban a segítő, egyéni formában pedig igyekezzen csupán 20%-ban megnyilvánulni. Ennek fő oka, hogy amikor egyéni megsegítésre van szükség, akkor felmerülhet a továbbdelegálás szükségessége más szolgáltatások felé, valamint az óvodai és iskolai szociális segítség elsődlegesen jobb, ha a prevencióra épül, amely pedig a csoportos és közösségi munka területén tud hatékonyan megjelenni. A gyakorlat azt mutatja, hogy ez az arány nehezen tartható, mert a kliensek részéről az igény elsősorban és legnagyobb számban, mégis az egyéni tanácsadásra mutatkozik, és ez a szakembereket annyira leterheli, hogy kevesebb idejük marad a csoportos és közösségi munkára. Ha az előírt 1000 gyermek/segítő létszám kisebb lenne, vagy volna arra mód, hogy ne gyermek- hanem intézményszámra legyen lebontva a beosztás (még optimálisabb esetben ezt lehetne súlyozni is az adott intézmény problémásűrűségére

nézve), akkor az ajánlott megoszlás jobban tartható lenne, és az eredeti cél is fenntarthatóbbá válna, miszerint a szociális segítő számára az első a prevenció legyen. A 2022-es útmutató a súlyozásra ad némi lehetőséget a munkáltató részére, azonban a létszámot nem csökkenti le. A súlyozás ebben az értelemben véve arra tud vonatkozni, hogy az intézményben eltöltött idő tekintetében van nagyobb szabadsága a segítőnek, hogy a kevésbé problémás óvodák és iskolák terhére több időt tölthessenek ott, ahol égetőbb szükség van a rendszeres jelenlétre. A tapasztalatok szerint a legideálisabb az lenne, ha egy szociális segítőhöz csupán 1-2 intézmény tartozna.

Következzenek a tevékenységek, részletesebben kifejtve.

Közösségi tevékenység

Ennek a munkaformának a középpontjában a közösség tagjai állnak. Ők azok, akik meghatározzák a munka célját, módszereit és a feladatokat, a segítő egyfajta katalizátorként van jelen a folyamatban.

Közösségi tevékenységnek számíthat

- szociális akciók támogatása (pl. adománygyűjtés)
- kortárssegítők, diákönkormányzatok támogatása
- szülők akcióinak támogatása (pl. szülőklub)
- külső és belső szakemberek együttműködését kezdeményező tevékenységek támogatása
- a helyi közösség és az intézmény közösségeinek együttműködését segítő tevékenységek támogatása

Konkrétabban:

- – esetmegbeszélések
- – kirándulások, táborok, sport- és szabadidős programok
- – kulturális programok
- – szülői értekezletek
- – nevelőtestületi értekezletek

Csoportos tevékenység

Az óvodai és iskolai szociális segítő a szociális csoportmunka eszközeinek alkalmazásával, prevenciós céllal végez csoportos tevékenységet az óvodákban és az iskolákban, valamint a kollégiumokban. A csoportfoglalkozások során a segítő a kompetenciáiba tartozó témakörökben és módszerekkel nyújt speciális szolgáltatást úgy, hogy a gyermekek, a szülők és a pedagógusok is jobban megismerhessék a prevenció színtereit, a gyermekeknek pedig fejlődjenek a társas és megküzdési stratégiáik. A foglalkozások által várható, hogy a gyermekek, szülők és pedagógusok bizalma a segítő irányába kialakuljon, és ezáltal szívesebben forduljanak hozzá problémáikkal.

A csoportmunka egyéb céljai lehetnek

- megismerés, megfigyelés
- készségfejlesztés (szociális, kommunikációs és konfliktuskezelési készség fejlesztése)
- prevenció, edukáció
- pályorientáció
- szabadidő hasznos eltöltése (pl. szünidei foglalkozások)
- családi életvitel és nevelés támogatása (pl. szülőcsoportok)
- szakmatámogatás (együttműködések elősegítése, pl. csapatépítés a pedagógusoknak)

Csoportos tevékenységnek számíthat

- óvodai és iskolai csoportok/gyermekek megfigyelése csoporthelyzetben
- prevenciós, edukációs, pályorientációs készségfejlesztő csoportmunka
- konfliktuskezelés
- klubfoglalkozás
- szociometriai vizsgálat
- szülőcsoport

A csoportos tevékenységek folyamata több lépésből is áll, ezek közül a legfontosabbak:

- csoporttagok kiválasztása
- információgyűjtés, témakör kiválasztása
- tematika összeállítása

- személyi és tárgyi feltételek megteremtése
- csoportfoglalkozások megtartása
- utánkövetés, értékelés

Egyéni tevékenység

Az óvodai és iskolai szociális segítő a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése és megszüntetése érdekében, valamint hogy segítse az óvodai és iskolai beilleszkedést, egyéni szociális segítő tevékenységet is végez.

Egyéni tevékenységnek számíthat

- tanácsadás gyermekeknek, szülőknek, pedagógusoknak
- konzultáció gyermekekkel, szülőkkel, pedagógusokkal, szakemberekkel
- információnyújtás
- hivatalos ügyek intézésében való segítségnyújtás
- családlátogatás
- gyermek/tanuló megfigyelése tanórán és tanórán kívül
- krízisintervenció
- konfliktuskezelés, közvetítés
- delegálás
- jelzés fogadása, küldése
- esetmegbeszélés szervezése
- részvétel fegyelmi tárgyaláson

Itt megjegyezném, hogy az óvodai és iskolai szociális segítő klasszikus esetvezetést, gondozást nem végez. Segítő folyamatot folytat, amelynek során felméri a gyermek és családja helyzetét, és ha néhány alkalom után kiderül, hogy más, az ő kompetenciáján kívül eső szolgáltatásra is szükség van (pl. pszichológus, családsegítés stb.), akkor továbbdelegálja a megfelelő szakemberhez. A szociális segítőnek nagy felelőssége van abban, hogy helyesen meg tudja ítélni a helyzet súlyosságát és a szükséges szolgáltatások bevonását. Ehhez kellő információval is rendelkeznie kell, azaz ha delegálni kell valahová a gyermeket, akkor abban is naprakésznek kell lennie, hogy éppen hol van az elérhető legközelebbi szakember és a kapcsolatfelvételben is segítséget kell nyújtania.

Addig tart a felelőssége, amíg ez a delegálás meg nem történt, azután azonban már nem kötelessége nyomon követni a folyamatot, csak akkor, ha a bevont szakemberrel együttműködésben fogják folytatni az egyéni munkát.

Az egyéni tevékenység lehet egyszeri vagy többalkalmas is, attól függően, hogy fennáll-e veszélyeztetettség vagy nem. Ha igen, akkor szükséges lehet jelzés küldése a család- és gyermekjóléti szolgálat felé, ennek indokoltságáról a segítő nem egyszemélyben, hanem a mögötte álló szakmai teammel közösen győződik meg – esetmegbeszélést, esetkonferenciát hív össze a részletek tisztázására. Kivételt képeznek ez alól az azonnali intézkedést igénylő bántalmazásos esetek, olyankor haladéktalanul jelezni kell.

Ha jelzés történt, és belép a családsegítő vagy más szakember is, akkor sem szűnik meg feltétlenül a szociális segítő szerepe a folyamatban. Gyakori, hogy szoros együttműködésben folytatják a munkát, megosztva a feladatokat.

Az egyéni tevékenység folyamata

- probléma észlelése, fogadása
- információgyűjtés
- döntés a segítő folyamat megkezdéséről, a delegálásról vagy jelzésről
- segítő kapcsolat kidolgozása a köznevelési intézményben (amennyiben nem volt szükség delegálásra vagy jelzésre)
- lezárás

Az egyéni tevékenység eszközei

- tanácsadás
- konzultáció
- információnyújtás
- hivatalos ügyek intézésében való segítségnyújtás
- gyermek megfigyelése
- kapcsolattartás szakemberekkel
- családlátogatás
- delegálás
- krízisintervenció
- konfliktuskezelés, közvetítés

Az óvodai és iskolai szociális segítő szakember egyik legfontosabb feladata az együttműködés kialakítása a köznevelési intézményben dolgozó külső szakemberekkel, partnerekkel. Ennek érdekében megszervezheti az ún. mentálhigiénés teameket, illetve javasolt aktívan részt venni annak működtetésében akkor is, ha a csapat az intézmény már életre hívta.

Kik lehetnek ezek a szakemberek és partnerek?

- a nevelési oktatási intézményben dolgozó szakemberek (pedagógusok, illetve az intézmény által foglalkoztatott egyéb szakemberek)
- a nevelési oktatási intézményen kívül dolgozó szakemberek (pl. pszichológusok, gyógypedagógusok, családsegítők, esetenedzserek, egészségügyi dolgozók, szenvedélybeteg-segítők, rendőrségi dolgozók, civil szervezetek munkatársai stb.)

A mentálhigiénés team az egyik leghatékonyabb formája a szakmaközi együttműködésnek az intézményekben. Lehetővé teszi olyan külső szakemberek bevonását az esetek megoldásába, akik egyébként nem kerülnének kapcsolatba a gyermekekkel, szülőkkel és pedagógusokkal, azonban a szerepük nagyban elő tudja segíteni egy probléma gyors megoldását. Több nézőpont és információ találkozik egymással, és a cél mindig a segítés, az együttműködés.

Az óvodákban, iskolákban és kollégiumokban úgy érdemes megszervezni a mentálhigiénés teameket, hogy annak legyen állandó tagsága. Idetartozhatnak az óvodai és iskolaegészségügyi szakemberek, óvodai és iskolai szociális segítő, pedagógus az óvodából, iskolából, óvoda- vagy iskolapszichológus, kollégiumi nevelő. Rajtuk kívül tagok lehetnek még más meghívott, külső vagy belső szakemberek, partnerek (pl. családsegítő, gyógypedagógus, szaktanár, iskolavezetés, hatósági szakemberek, speciális szolgáltatást nyújtók, pl. szenvedélybeteg-segítők stb.). A meghívottak lehetnek rendszeres vagy egyszeri résztvevők is. A lényeg, hogy az óvoda-, illetve iskolavezetés mindenképpen támogassa a teamülések megvalósulását elméleti és gyakorlati úton is, pl. az adott részt vevő belső tagoknak munkaidőkedvezményrel, valamint a team számára technikai feltételek megteremtésével. Levezethető, hogy az ily módon vizsgált és kezelt esetek gyorsabban és hatékonyabban oldhatók meg, mint amikor egy szakember vagy pedagógus egyedül próbál megoldást találni egy problémára.

ÖSSZEGEZVE: Az óvodai és iskolai szociális segítő jelenléte a köznevelési intézményekben olyan megoldást kínál a gyermekek, családjaik és az óvodák, iskolák, kollégiumok részére egyaránt, amely proaktív módon képes reagálni a felmerülő nehézségekre, problémákra, kiegészítve azzal, hogy számos prevenció lehetőségét is tartogat magában, amely pedig hosszú távon lehet hasznos a felek számára, de akár társadalmi szinten vizsgálva is.

A 2018-as bevezetés óta a gyakorlat azt mutatja, hogy országosan ugyan változó mértékben és módon, de törekvéseiben és alapjaiban egységesen elindult a szolgáltatás. A lelkes és jól képzett szakemberek elárasztották az óvodákat, iskolákat, kollégiumokat, és körülményeikhez mérten igyekeznek minél jobban elvégezni a munkájukat.

Az általános szociális munka módszereivel, a prevenció és korrekció munka terén sok nehézséggel is szembe kell nézniük a szakembereknek. Olyan intézményekben kellett ezt a szemléletet és munkaformát megismertetni, elfogadtatni, bevezetni, ahol egyébként teljesen más prioritás és gyakorlat uralkodik. Nem célom az általánosítás, hiszen valóban vannak olyan köznevelési intézmények, ahol jellegükből is adódóan sokkal szociálisabb a hozzáállás a gyermekekhez, azonban ha az általános pedagógiai módszerekre és az oktatás-nevelésre tekintek elsősorban, akkor sajnos nyilvánvaló, hogy nem a szociális segítői gondolkodás az alapvetően elterjedt szemléletforma.

Ha megpróbáljuk összevetni az általános szociális munkás, illetve segítő, valamint az óvodai és iskolai szociális segítő munkamódszereit, működésük alapvető jellemzőit, azt figyelhetjük meg, hogy változás történik a szakmában. Az óvodákban, iskolákban és kollégiumokban dolgozó szociális szakemberek másfajta kihívásokkal szembesülnek, mint az évtizedek óta terepen dolgozó kollégáik (családsegítők, esetenként mentesítők, egyéb gyermekvédelmi intézményekben dolgozó szakemberek). A köznevelési intézmények légkörébe a segítőnek nem könnyű beépülni, mivel két egymástól eltérő szemléletű területről van szó még akkor is, ha mindkét fél a gyermekekkel foglalkozik. Az oktatás, nevelés kizárólag pedagógiai szemmel nézve egy jól körülírt, tematikusan felépített, régi módszerekkel dolgozó rendszerben foglal helyet, ahol a pedagógusoknak határozottan körbeírt feladataik vannak. A szociális segítők azonban a szolgáltatás bevezetésekor saját magukra utaltan kerültek be az intézményekbe azzal a megbízatással, hogy teremtsenek meg egy olyan szemléletet – külsőként – az intézményekben, amely nem hogy ismeretlen, de szinte elfogadhatatlan vagy olykor összeegyeztethetetlen is az addig megszokottal. Példaként hoznám fel, hogy amikor

egy tanuló az iskolában elkezd máshogyan viselkedni vagy nem a tanórán elvárt viselkedést nyújtja, akkor a pedagógus a saját módszereivel – az osztályközösség és az iskola egészének figyelembevételével – próbálja változásra bírni őt. Ez lehet pl. valamilyen büntetés (beírás, rossz jegy, szülő behívása, igazgató értesítése), vagy akár olyan cselekmény, amely az adott tanulót nemhogy segítené, de a problémáját akár tovább is mélyíti. Előfordulhat ez pl. úgy, hogy kérdőre vonja a többi tanuló előtt, a problémát nyilvánossá teszi stb.. Ha ugyanezt a jelenséget egy szociális segítő is elkezd kezelni, akkor már a kiindulási pontban figyelembe fogja venni a tanuló mentális és szociális érdekeit, és azzal az érzékenységgel, empátiával közelíti meg a problémát, amelyre a pedagógusok szakfeladatuk ellátása miatt kevésbé tudnak fókuszálni. Nincs rá módjuk, idejük, hogy alkalmazzák azt, mert a tanórával haladniuk kell, a közösség többi tagjával is foglalkozniuk kell.

A szociális segítőknél az évek során nehéz volt elfogadtatni és megismertetni a pedagógusokkal azt a szemléletet és munkaformát, ami teret és lehetőséget ad a gyermekek és a problémák alternatívabb megközelítésére, mert a fókusz elsősorban mindig a tanórák teljesítésén van. Hosszú idő kell ahhoz, hogy észrevehető hatása legyen annak, hogy a gyermekek – és ezáltal az egész közösség – jólléte nem egy-egy matematika- vagy történelemórán fog múlni, hanem sokkal inkább a lelki egészség megőrzésén, ahhoz pedig olyan szakemberekre van szükség az intézményekben, mint a szociális segítők.

Minden kétséget kizáróan szükség van erre a szolgáltatásra, óriási hiányokat pótol a köznevelés területén, és jól összekapcsolja az egyes szakmai területeket, amelyek között korábban nagy szakadék tátongott. Fontos, hogy a leendő szociális szakemberek kifejezetten erre a szakterületre legyenek kiképezve, mert ez nagy szeletét öleli fel a szakmának és nemcsak rövid, hanem hosszú távon is hasznos és indokolt a fenntartása, fejlesztése mind az egyén, mind a közösség szempontjából.

Befejezésként ki szeretném emelni azt a változást, amely az óvodai és iskolai szociális segítők megjelenésével alakult ki a szakmában. Abból adódóan, hogy eltérőek a munkamódszerek (inkább prevenciós és több csoportos, közösségi munka), és hogy külső helyszínen, ahhoz alkalmazkodva kell dolgozniuk, más szemlélettel találkozhatunk. Előfordul, hogy a család- és gyermekjóléti szolgálatokban, központokban dolgozó szakemberek jóval nagyobb terhelést élhetnek meg a szociális és gyermekvédelmi rendszer irányából, mint az óvodai és iskolai szociális segítők. Kívülről tűnhet úgy,

hogyan nincs akkora felelősség vagy teher rajtuk, azonban „első szűrő”-ként a terepen ugyanolyan komoly szerepük van a szakmában. Mivel a tevékenységük eltérő, ezért egyfajta eltávolodás figyelhető meg a két terület között. Az óvodai és iskolai szociális segítők a hét négy napját a nevelési-oktatási intézményekben töltik, csupán egy napot töltenek a központokban, amikor adminisztrációval és teamülésekkel telik el az idő, tehát a többi szakemberrel szinte nem is találkoznak. Az intézményeikben egyedül vannak kint, kevesebb a rálátás a munkájukra, mint a központ vagy a szolgálat esetében. Úgy tűnik, hogy megfigyelhető egy leválási folyamat a szociális munka itthon eddig ismert formájáról, és kezd kialakulni egy különállóbb, speciális ismereteket és készségeket követelő csoport, az óvodai és iskolai szociális segítők közössége, akiknek fel kell építeniük és ki kell alakítaniuk a saját intézményesült formájukat. Remélhetőleg az eddig befektetett munka igazolni látszik ennek a területnek a létjogosultságát és hosszú távon is meghozhatja az eredményeket, mert nagyon sok feladat és lehetőség van az óvodákban, iskolákban, azokon a helyeken, ahol a gyermekekkel és pedagógusokkal közvetlenül lehet találkozni, együtt dolgozni, velük foglalkozni.

IRODALOM

- Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez.* Szakmai ajánlás. EMMI, dr. Andrácz-Tóth Veronika, Szociális és Gyermekjóléti szolgáltatások Főosztály, 2018. augusztus.
- A család- és gyermekjóléti szolgáltatás keretében biztosított szociális segítő munka folyamatairól.* Protokoll. Czibere Károly államtitkár, EMMI, 2017. augusztus. www.macsgyoe.hu (szakmai információk), www.szocialisportal.hu (tudástár)
- MÁTÉ Zsolt (2015): Iskolai szociális munka. Mozaikok a gyerekek védelmének hazai helyzetéről. *Esély* 26/4. 77–95.
- Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység módszertani útmutatója.* Slachta Margit Nemzeti Szociálpolitikai Intézet, Belügyminisztérium Szociális Ügyekért Felelős Helyettes Államtitkárság, Budapest 2022.
- Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlathoz az óvodában.* Oktatási Hivatal, Budapest 2019.
- Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlathoz az iskolában.* Oktatási Hivatal, Budapest 2019.

Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlásához a kollégiumban. Oktatási Hivatal, Budapest 2019.

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

15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről.

RAJNAI LÁSZLÓ

KAVICSOK A TÓBAN

Egy gimnáziumi mentálhigiénés program bemutatása

Az alábbi tanulmány a KAVICS elnevezésű gimnáziumi mentálhigiénés innovátori mesterprogramot mutatja be, amelyet a Kaposvári Munkácsy Gimnáziumban indítottunk el 2021-ben.

PROBLÉMAFELVETÉS

A pedagógiai munkát a közgondolkodás leginkább az oktatói tevékenységgel kapcsolja össze, az oktató-nevelő munkában jártasabbak tudják, hogy a nevelés legalább annyira fontos része a jól végzett pedagógiai munkának, mint a tananyag feldolgozása. Ahogy JUNG (1953) fogalmazott, a lélek a biológiai redukcionizmus miatt elveszik a pszichológiából; meglátásom szerint a pedagógiai munkából is leginkább a nevelés van kiveszőben.

Sorvezetőnek tekintem MASLOW *arany kalapács szabályát* (1966), eszerint „ha az embernek a kalapács az egyetlen szerszáma, hajlamos mindent szögnek nézni”. Ha fenomenológiai észlelésünk szűkre van szabva, akkor az iskolában tapasztalható jelenségeket hajlamosak leszünk leegyszerűsítetten látni.

Alapvetés, hogy a problémás gyerekek aránya egyre nő Magyarországon. A családok diszfunkcionális működése (pl. válás, hátrányos helyzet, sajátos nevelési igények) megjelenik az iskolai életben is, így ha pedagógusként a kihívásoknak meg akarunk felelni, akkor a pedagógiai munka értelmezési és cselekvési keretét is ki kell bővítenünk. 2011-től az oktatói munkán felül – legalábbis formálisan – egyre nagyobb hangsúlyt kap a nevelői tevékenység is, ezt jól mutatja az a tény, hogy az oktató-nevelő tevékenységről szóló törvény a *Köznevelési törvény* nevet viseli.

Elviekben a legtöbb iskolában működik iskolapszichológiai szolgáltatás, így a segítséget általában ehhez szoktuk rendelni, ugyanakkor hibásnak vélem azt a fajta pszichológizáló megfontolást, amely a tanulókkal felmerülő problémákat rögtön a pszichológus hatáskörébe rendeli. A pedagógus előtt a diák teljes egészében jelenik meg, őt átfogóbb módon érzékeli, hálózati beágyazottsága miatt több és mélyebb információt kaphat róla, így segítői potenciálja is nagyobb.

Ha használjuk a pedagógusok tudását és tapasztalatát a rendszerben, akkor a tanár mint gyógyító erő jelenhet meg a nevelés képletében csakúgy, mint BÁLINT Mihálynál az „orvos-gyógyszer” (1989). A pedagógus így mentálhigiénés kapuőrként tudja ellátni feladatát, és kihasználhatja saját intuitív megérzéseit a többrétű nevelési kérdésekkel kapcsolatban; nyitottabb, innovatívabb lesz megoldásaiban, ez a nyitottság pedig az egész tanítási-tanulási-nevelési folyamatra kihat.

A fentieket figyelembe véve az oktatási keret mellett markánsan meg kell(ene), hogy jelenjen a nevelési is. Amikor iskolámban elkezdtem segítői szaktudásomat használni, rendre értetlenség és kérdések fogadtak. Emiatt tartottam szükségszerűnek felmutatni, hogy az innovátori mesterprogramban milyen formában, milyen tevékenységeket végzek; ez segít abban, hogy az iskolahasználók számára egyértelmű legyen a mentálhigiénés-preventív folyamatok célja és kerete.

ELMÉLETI MEGFONTOLÁSOK

A program teljes szakmódszertani alapjának ismertetése ennek a tanulmánynak a kereteit meghaladná, így az alábbiakban csak a leglényegesebb kérdésekre szorítokozom. Az iskola elsősorban nem egészségügyi közeg, mégis nagy jelentősége van az itt végzett preventív munkának. Mivel az iskolaköteles korban a serdülők folyamatosan elérhetőek az oktatási-nevelési rendszer számára, így a problémákkal terhelt diákok esetében a klasszikus 4d kialakulása előtt (*deviancia, distressz, diszfunkció és az ez által okozott veszély*) képesek lehetünk a preventív tevékenységre (COMER 2005).

Selye kutatásai óta ismert, hogy a stressz az élet „sava-borsa”, annak elkerülhetetlen velejárója (SELYE 1976). Az emberi életet kísérő kihívások okozta szorongás és negatív előhangoltság evolúciós szempontból szükségszerű, mert ez végső soron a *küzdj-vagy-menekülj!* reflexeket tartja készenlétben (MCCARTY 2016). Viszont a

modern társadalmakban az egyént érő kihívások (fejlődési krízishelyzetek) is változnak, a diákok által érzékelt stresszorok leginkább mentális, absztrakt feladat jellegűek. Mivel az iskola „kötelező elemmé” vált, ezek az elvárások elkerülhetetlenül stresszt, ezzel pedig adaptációs kényszert okoznak. Így, bár a szorongások archaikus (a jelen időn és téren túli) eredőből indulnak, társadalmi formát öltenek, az egyén életében csapódnak le, és azután negatívan hatnak az egyéni és társas működésre is egyaránt. A szorongások oldására klasszikusan relaxációs módszereket ajánlanak, ezek között kiemelt szerepet kap az autogén tréning is, amely a program szerves részét képezi.

Ugyancsak lényeges megfontolás az eriksoni krízistan (BERNÁTH–SOLYMOSSI 1997): a serdülőkor a *normatív* (normál fejlődéshez kapcsolódó) és *akcidentális* (véletlenszerűen, az egyén egyedi élethelyzetei mentén kialakuló) krízisek együttes szakasza. Ha e kettő egy időben hat az egyénre, akkor úgynevezett *krízismátrix* alakulhat ki, amely a személyiségfejlődést hátráltatja. Ezért a személyiségfejlesztési folyamat célja többek között a stresszorokkal való megküzdés segítése, a képessé tétel, ún. *enabling* folyamatán keresztül (HOY–SWEETLAND 2001).

A mindennapi helyzetekben való stresszérzékelésünk persze számos tényezőtől függ. Ezek közé tartozik az egyéni biológiai hajlam, a társadalmi-gazdasági helyzet, az iskolai végzettség, a családi és kulturális háttér. Ezek együttesen határozzák meg, hogyan reagálunk a stresszes helyzetekre (STAUDER 2007). Jól látható, hogy csak a fentiek bizonyos részeire lehet ráhatásunk, mégis mindent figyelembe véve nem tekinthetünk el a stresszorok kezelésétől, ebben segíthetnek kognitív-viselkedésterápiás beavatkozások, mint például a segítő beszélgetés vagy a szociális készségfejlesztő William Életkészségek program is.

A fentieket alátámasztja egy 2024 tavaszán végzett felmérés, amelyben ország-szerte gimnáziumvezetőket kérdeztem intézményük mentálhigiénés ellátottságáról. A válaszok (93 intézménytől) kiértékelése után egyértelmű kép jelenik meg: míg a válaszadók kb. kétharmadában működik iskolapszichológusi ellátás, szolgáltatásuk maximálisan heti kb. 20, átlagosan 12 órában érhető el. A 93 válaszadóból 41 nyilatkozott arról, hogy van egyéb rendelkezésre álló segítői potenciál az általuk vezetett intézményben, mégis átfogó mentálhigiénés program csak elenyésző számú iskolában (18) található, azok nagy része a diákokat (10), kisebb részük több partnert is célcsoportként kezel. Egyetértés mutatkozik abban is, hogy legtöbbször (82) szívesen látna ilyen átfogó programot az intézményében, ennek azonban akadályai vannak. Az

akadályozó tényezők közül a pedagógusok leterheltsége emelkedik ki, ezután az anyagi források szűkössége, majd pedig a szervezési nehézségek szerepelnek. Ebből arra következtethetünk, hogy az ilyesfajta programokra az igény nagy, de a protokollok és a ráfordítható idő-pénz hiányoznak a rendszerből.

A pedagógusi segítői tevékenység a munkaidőn belül órarendbe illeszthető, így az óraterhelésbe beleszámítható tevékenység lehetne. Az elérhető humán erőforrás-potenciál kihasználható, ha az intézményben van pedagógusi pluszkompetencia (alkalmazott pszichológiai, mentálhigiénés, szociálpedagógiai, egyéb terápiás), akkor ezeket a rendszerbe kellene emelnünk.

A kompetenciahatárok kérdése sem kerülhető meg, a segítő pedagógusnak ismernie kell az intézményi és egyéni kereteit is: pedagógus fejlesztői keretben csak egészséges diákokkal dolgozhat. A fejlesztői munkában érvényesíteni érdemes a rogersi *a feltétel nélküli elfogadást* (FRANKEL–RACHLIM–YIP–BANNICQ 2012), ez nehezen kivitelezhető egy szoros és feltételek között működő, elvárásokat támaztó rendszerben (BUDA 1998), és végső soron pedagógusi szerepkonfliktusokhoz vezethet. Ennek az ellentmondásnak a feloldására alkalmas lehet egy mentálhigiénés fókuszú pedagógiai iskolai alrendszer.

A megszokott didaktikus működés *mellett* egy önfelfedező intézményi folyamat indulhatna el, ez lehetővé teszi egy intézményi szintű *mentalizációs keret* kialakítását. Ez olyan folyamat, amelynek során a viselkedésben a *teljes személyt* érzékeljük és megpróbáljuk megérteni meggyőződéseit, céljait és motivációt (FONAGY–BATEMAN 2020). Ha meg tudjuk teremteni ezt, akkor szinergikus működésmódot érhetünk el, amelyben az egyén (személyes fejlődés), család (beágyazottság), iskola és a társadalom (szocializáció) igényei egy pontban találkozhatnak.

Mindezt összefoglalva a segítői-fejlesztői folyamat eredményeként a környezettel való konfliktusos helyzetek száma csökken. Ennek hatására a szervezet egészén kimutatható pozitív változásokat figyelhetünk meg (STAUDER és mtsai 2016) a teljesítményalapú iskolai működésben is, mert a serdülők tapasztalatai és készségei az ún. *mastery transfer* segítségével életük más területein is alkalmazhatóak lesznek (BUDA 1998).

A KAVICS MENTÁLHIGIÉNÉS PROGRAM FELÉPÍTÉSE

A program neve magyarázatra szorul: a szó mozaikszó, amely a *Kognitív, Affektív, Viselkedésfejlesztő: Így Csináld* szavakból áll össze. A program pillérét képező tevékenységek az alábbiak:

1. *Személyiségfejlesztés a diákok körében:*
 - a) segítő beszélgetés – egyéni esetvezetés
 - b) csoportban végzett támogató munka
 - i. soft skillek, szociális készségfejlesztés
 - ii. személyközpontú csoport
 - iii. Autogén Tréning csoport – relaxációs tréning, önismereti és szorongáscsökkentő fókusszal
 - c) delegálás a szakszolgálat felé.

2. *Az egész intézményt érintő munka:*
 - a) mentálhigiénés munkacsoport működtetése, célja az intézményi szintű mentalizáció megteremtése (tagjai: az iskolai védőnő, a Családsegítő és Gyermekjóléti Központ munkatársa – iskolai szociális segítő, az osztályfőnöki munkaközösség vezető pedagógusa, a Diákönkormányzatot segítő pedagógus és az iskolavezetés képviselője)
 - b) reziliencia (lelki ellenállás) fejlesztő program helyi adaptációja és bevezetése az osztályfőnöki munkaközösség munkájában
 - c) pszichoeducációs foglalkozások – diákok és kollégák részére
 - d) esetmegbeszélések

A személyiségfejlesztési alprogram

Az egyéni segítség fő eszköze a segítő beszélgetés, amely által növelhetjük az önismeretet és csökkenthetjük az (intra- és interperszonális) konfliktusos helyzetek számát, intenzitását. Sok esetben már a kliensközpontú ítéletmentes odafordulás is sokat segít abban, hogy a segítségkérők jobban megértsék problémáikat és önmagukat.

Rogers, a személyközpontú szemlélet megalkotója szerint minden kliens a saját életének a legjobb ismerője (TRINGER 1985), így a tanácsadás arról szól, hogy együtt gondolkodva találunk megoldást az eredeti kérdésre és bővítjük a viselkedési repertoárt.

Az együtt kimunkált megoldásokat végigvezetjük, a kliens pedig gyakorlással készséggé teszi azokat. Az eredeti cél szerint a tanácsadás a program perifériáján helyezkedett volna el (mivel az iskolapszichológus elérhető volt a program kezdetén), de miután munkahelyet váltott és az egészségügyben helyezkedett el, ez a munkaforma előtérbe került.

A csoportmunka során autogén tréninggel dolgozunk. Ez egy nondirektív, az erősségekre építő, támogató jellegű, inkább testi átéléseken és szimbolizáción alapuló transzformatív módszer, amely mentálhigiénés védőeszközként alkalmazható sérülékeny fiatalok esetében is. Emellett segíti az önismeret és a személyiség fejlesztését, kiemelő továbbá az iskolai alkalmazásban a stressz- és feszültségoldó hatása (BAGDY-KORONKAI 1988; NÉMETH-SZŐNYI 2015).

A másik módszer a rogersi elven működő személyközpontú csoport, amely a szociális készséghiányok feltöltésére használható.

A személyiségfejlesztési alprogramban bevezettünk *konfliktuskezelési, stresszkezelési programokat*, mint például a nemzetközileg igazolt Williams Életkészségek program, amelynek van diákokra és pedagógusokra kialakított modulja is (STAUDER és mtsai 2016). Emellett rezilienciafejlesztő programot adaptáltunk a helyi viszonyokra.

A szervezeti alprogram

A program másik oszlopaként életre hívtuk az *iskolai mentálhigiénés munkacsoportot*, amelynek célja a mentálhigiénés tevékenység megszervezése és működtetése, kapcsolattartás a iskolát támogató szervezetek és a tantestület között (iskolaorvosi szolgálat, iskolai szociális munkás, iskolapszichológus).

Mivel az iskola bizonyos szocializációs funkciókat átvesz a családtól, a pedagógus szükségszerűen találkozik olyan helyzetekkel, amikor már a tanár-szakmai segítség nem elegendő: itt húzódnak a kompetenciáinak határai. Az esetmegbeszélő csoport megerősíti az ún. *negatív túrést* is a pedagógusban (BÁLINT 1989). Ez annyit tesz: belátni, hogy vannak dolgok, amelyeket nem tudok megoldani, vagy nem itt és most, nem egyedül. Ezáltal a pedagógus frusztrációtűrése növekszik, a hálózati működés erősítésével delegálja a feladatokat a szakszolgálatok felé. Ennek keretében konkrét esetekre fókuszálunk, építő jellegű műhelymunkát végzünk, munkánk eredményeit időszakosan a tantestület elé tárjuk.

Másik előnye, hogy működése eredményeképpen a terhelt, elakadásban lévő diákok az iskolai munkában tarthatók, a lemorzsolódás így csökkenthető.

Ugyancsak a szakmai munka részét képezik az évenkénti workshopok, amelyek más-más problématerületre fókuszálnak, ez a megszerzett tudás multiplikációját és az intézményi tudás-szaturáció növekedését hozza magával.

Tapasztalatok

A KAVICS program első évében a kitűzött célok csak részben teljesültek, ami elsősorban a Covid-19-járvány miatti online munkának tudható be. A január végi harmadik hullám lecsengésekor úgy tűnt, hogy javulnak a kilátások, ám a fertőzésszámok alakulása nem tette lehetővé a jelenléti munkát.

A tanév egészét tekintve mégis jelentős előrehaladás történt. Összesen 89 óra dokumentált egyéni online esetvezetés valósult meg, ezek az alábbi kérdésköröket érintették:

- szorongások,
- beilleszkedési és tanulási nehézségek,
- pályaválasztási kérdések,
- párkapcsolati és baráti kapcsolati krízisek,
- egyéb krízisintervenciók.

Az online munka és a digitális oktatás a második évben is jelentős terhet jelentett, ekkor ez már közel fél évet ölelt fel. Ez idő alatt megnőtt a szorongásos, beilleszkedési problémákkal küzdő tanulók száma. Számukra nagy segítséget jelentett volna a csoportmunka, de a járványhelyzet ezt nem tette lehetővé, így a konzultációk csak online formában folytatódhattak.

Az esetmegbeszélő csoport novemberben elindult, az online térben való működése nem jelentett akadályt. A második év során a kitűzött célok teljesültek, és bár eredetileg a csoportmunka állt a program központjában, az egyéni munka (egyéni esetvezetés, segítő beszélgetés, egyéni AT-vezetés, tanácsadás) iránt nagyobb igény volt. Összesen közel 120 órányi dokumentált egyéni esetvezetést végeztem.

Egy végzős tanulócsoporthoz teljes AT-protokollos foglalkozáson vett részt, ami nagyban hozzájárult a résztvevők önismeretének javulásához és a vizsgahelyzeti szorongást is oldotta.

Ettől az évtől az esetmegbeszélések inkább eseti jelleggel zajlanak – ez a jelek szerint jobban illeszkedik a napi iskolai működéshez –, a munkatársi csoportban főleg pedagógiai tartalommegosztás történik, a nagyobb munkacsoportokban mentálhigiénés témákkal foglalkozunk.

Számos iskolai eseményen pszichoeducációs foglalkozásokat tartottunk. Az iskolai rezilienciafejlesztő program elkészült, azt több osztályban bevezették.

Jól mutatja a szemléletváltást a harmadik évtől megtapasztalható növekvő esetszám, ez azonban leginkább annak köszönhető, hogy az iskolapszichológus más területen folytatta tovább munkáját, helyére mindaddig nem sikerült másikat szakembert felvenni. Csak néhányszor volt szükség delegálásra, a legtöbb esetet tanácsadási keretben sikerült megoldani, így összesen 232 órányi dokumentált esetvezetés, csoportmunka és konzultáció történt.

KÖVETKEZTETÉS

A KAVICS program eddigi működéséből levonható tapasztalatok végeredményben néhány egyszerű következtetésre futnak ki. Egyértelműnek tűnik, hogy egyedüli mentálhigiénés szakemberként dolgozni egy ekkora iskolában embert próbáló kihívás.

Az egyéni esetvezetés sok időt vesz el, sokan várni kényszerülnek, emiatt a kliensek kikerülhetnek a segítségi folyamatból. Az ellátatlan problémás esetek száma nő: az érintettek vagy nem jelentkeznek, vagy mivel már „megégették” magukat egy előző tanácsadási folyamatban, kicsi toleranciával bírnak.

A program kezdetén meg kellett küzdenünk az általános beidegződéssel, mely szerint aki mentálhigiénés segítséget kér, az bizonyára „beteg”. Ugyancsak fontos szempont, hogy delegálják-e a tanulót a segítségbe, mivel ha a szülő küldi, az néha nem találkozik a tanuló igényeivel; ha pedig pedagógus teszi, akkor mintha megrendelésre dolgoznánk.

A mentalizációs keret kialakítása kezdetben az újdonság erejével hatott, annak pozitív és negatív eredményeivel. Nagy volt az érdeklődés, ahogyan a hozzá fűzött remények is. A mézeshetek elmúltával láttuk, hogy nehezen kezelhető esetek és problémák is felmerülnek, ezek sokszor hosszúra nyúlnak, a kompetenciahatár pedig túlmutathat az iskolai kereten.

A munkavégzés helye minden tekintetben érdekes kérdés, gimnáziumunk ebben a tekintetben szerencsés helyzetben van, mert van külön erre a célra tanácsadói iroda, másutt azonban nehézséget jelenthet a megfelelő hely megtalálása.

Fontos kérdés, hogy ki végezze a segítői tevékenységet. A segítői képzések általában egyesületi szervezésben, ritkábban egyetemi posztgraduális továbbképzések formájában zajlanak, és ezek pénzbe és időbe kerülnek. A pedagógusok leterheltsége miatt kérdéses, hogy elvárható-e tőlük újabb szakképzettség megszerzése. Azt gondolom, hogy megfelelő fenntartói támogatással (pl. a képzésekhez való anyagi és időbeli hozzájárulás), és az ilyen programok elismerésével, multiplikációjával ösztönözni lehet az arra alkalmas és hajlandó kollégákat, hogy továbbképezzék magukat.

A szakmai fórumok hiánya is nagy dilemma. A pszichológiai és szociális munka már jól keretezett tevékenység, az iskolai munkába beépülő mentálhigiénés munka törvényi és lokális szabályozása még várat magára. Hosszú távú cél lehet egy iskolai mentálhigiénés egyesület megalapítása, ezáltal a szakmai beágyazottságot növelhetnénk, és tudományos igényű közösségként működhetnénk. Protokollokat kellene kidolgozni és kísérleteket folytatni, ezáltal az általános neveléstudományi kérdések a gyakorlati alkalmazásban is megjelennének.

IRODALOM

- BAGDY Emőke – KORONKAI Bertalan (1988): *Relaxációs módszerek*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- BÁLINT Mihály (1989): *Az orvos, a betegek és a betegség*. Animula Kiadó, Budapest.
- BERNÁTH László – SOLYMOSSI Katalin (1997, szerk.): *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Tertia Kiadó, Budapest. 21–22.
- COMER, Ronald J. (2005): *A lélek betegségei. Pszichopatológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- FÓNAGY Peter – BATEMAN, Anthony W. (2020): *A mentalizáció alapú terápia kézikönyve*. Oriold és Társai, Budapest.
- FRANKEL, Marvin – RACHLIN, Howard – YIP-BANNICQ, Marika (2012): How nondirective therapy directs: The power of empathy in the context of unconditional positive regard. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies* 11/3. (September) 205–214.

- HOY Wayne. K. – SWEETLAND, Scott R. (2001): Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly* 37/3. 296–321.
- JUNG, Carl Gustav (1953): *Psychology and alchemy*. Pantheon Books.
- MASLOW, Abraham Harold (1966): *The Psychology of Science: A Reconnaissance*. Harper & Row.
- MCCARTY, Richard C. (2016): *The Fight-or-Flight Response. Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*. doi:10.1016/b978-0-12-800951-2.00004-2
- NÉMETH Marietta – SZŐNYI Magda (2015): Relaxációs és szimbólumterápiák. In: *A pszichoterápia tankönyve*. Szerk. Szőnyi Gábor. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 306–307.
- SELYE János (1976): *Stressz distressz nélkül*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- STAUDER Adrienne (2007): Stressz és stresszkezelés. In: *Egészségpszichológia a gyakorlatban*. Szerk. Kállai J., Varga J., Oláh A. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 153–176.
- STAUDER Adrienne – BALOG Piroska – KOVÁCS Mónika – SUSÁNSZKY Éva (2016): A Williams ÉletKészségek® stresszkezelő és pszichoszociális készségfejlesztő program magyar adaptációja és 10 éves tapasztalatai. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 17/2. 81–95.
- TRINGER László (1985): Rogers és a modern lélekgyógyászat. *Vigilia* 50/6. 461–467.

GORKA-FOCHT MÁTÉ

HOGYAN VÁLHAT EGY FILM TÁRSADALMI MÁRKÁVÁ? – GONDOLATOK A MAGYAR FILMMARKETINGRŐL

„A film sajátosságából nő a kísérlet nehézsége, a jó filmalkotások éltető talaja, mert a filmhez termelési és értékesítési apparátus tartozik, amelynek a szervezete a kéziratától az előadáson, a kamerán, a hangon, rendezésen és vágáson keresztül a sajtópropagandáig, a kölcsönzésig és a színházparkig nyúl. Az egykori vurstlimutatványból csak így lehetett a világot átfogó üzlet.”¹

(Moholy-Nagy László)

BEVEZETÉS

Megjelenése óta sokan sokféle módon tekintenek a filmre. Legyen szó alkotókról, elméleti szakemberekről vagy a közönségről. Mindenki más és más aspektusból vizsgálja: egyesek az alkotói látásmód egyfajta kiteljesítéseként, mások üzletként vagy kulturális, társadalmi jelenségként, míg vannak, akik könnyed szórakozás forrásaként. Még az egyes szereplők viszonyában is találunk eltéréseket, gyakorlatilag a definíciók lehetőségek végtelenek. Michel Foucault szerint eme „fura”² (FOUCAULT 1984) entitás megítélése az egyes korszakokon keresztül is változott a hangsúlyok eltolódásával.

A különböző szereplők viszonyulási aspektusai és a történeti hangsúlyok sokszor váltokoztak, mégis magával a film megjelenésével jelen volt az igény a filmek népszerűsítésére: „Lumière első filmjei óta kihasználja az azonosulás örömet és a felismerés igényét, azt a tanácsot adja operatőreinek, hogy filmezzék le az embereket az utcán, vagy akár csak tegyenek úgy, mintha forgatnának, »hogy becsalják« az embereket az előadásokra.” (MORIN 1956.) Ezt nevezzük reklámnak, teljes folyamatát pedig filmmarketingnek.

¹ MOHOLY-NAGY 1934: 156.

² „...a mozi fura, négyzögletes tere, melynek mélyén, egy kétdimenziós vásznon látunk kivetülni egy háromdimenziós teret...” (FOUCAULT 1984.)

A FILM ÉS A MARKETING KAPCSOLATA

Az igény a filmmarketingre a film megszületésétől kezdve állandó, ám a célja változó. Természetesen könnyű lenne azt mondani, hogy célja mindig az, hogy „becsalja” az embereket a moziba, de ez nem pontos válasz. A film anyagi sikeressége – véleményem szerint – csak hozadéka, hatása a jó filmmarketingnek, de célja meghatározása-ként többre hivatott, mint egyszerű profittermelés.

Jelen tanulmány célja, hogy a hazai filmmarketing elméleti dimenzióit tágítva, egy a magyarországi körülményekre specifikált, egyedi filmmarketing-módszertan elméleti alapjait fektesse le. Ez magától értetődően nem egy minden magyar nagyjátékfilmre alkalmazható, uniformizált marketingkampány kötelező lépéseit egybe-egyejtő rendszert jelent, sokkal inkább egy új megközelítési keretrendszert, valamint szemléletváltást.

A FILM MINT TERMÉK

A hollywoodi stúdiórendszer kialakulása a jelen témafelvetés szempontjából azért fontos, mert ekkor születtek meg az első, valóban nagyipari módszerekkel dolgozó filmvállalatok, amelyek integrálták a filmipar három vertikális területét: egyaránt foglalkoztak filmgyártással, forgalmazással és mozilánccok üzemeltetésével (VAJDOVICH 2001). Ekkora méretű vállalatok fenntartásának elengedhetetlen feltétele volt, hogy az előállított filmek anyagi értelemben megérjék a befektetést, profitot termeljenek. Gyakorlatilag innentől kezdve a nagy filmstúdiók *elvárása* volt saját filmjeikkel szemben a piaci siker, a bevételtermelés, mert ettől függött a stúdió jövője, évről évre további filmek gyártása és ezek anyagi feltételeinek megteremtése. A filmmarketing ennek a piaci tevékenységnek a hatékonyságát szolgáló területté vált, és működésével minél sikeresebbé próbálta tenni a termékeket. Elvárás a fennmaradásért.

Az 1960-as években viszont még ez a szemlélet is kevésnek bizonyult. Olyan filmek, mint a *Cápa* (Steven Spielberg, 1975), a *Csillagok háborúja* (George Lucas, 1977) (FÜZI 2013) ellentétben a független kultuszfilmekkel, mint például az *Easy Rider* (1969), látványos képi megoldások garmadájával óriási tömegeket vonzottak be a mozikba. A sikernek azonban ára volt: a blockbusterek, bár nagy bevételeket tudtak

termelni globális szinten, előállításuk a korábbiakhoz képest csillagászati összegekbe került. Így megjelent egy újabb fogalom, aminek kezelése szintén jelentősen módosította a filmmarketing szakmát: a *kockázat*. A stúdiók elvárásai nőttek filmjeik piaci szereplésével kapcsolatban, és a filmek sikerét nagyrészt a marketing feladataként határozták meg. Emellett a filmmarketinget támogató piackutatások szerepe is erősödött, hiszen a kockázatot, amit a hirtelen megnövekedett nagy kiadások jelentettek, úgy akarták csökkenteni, hogy a közönség igényeinek monitorozásával már tudatosan a megfelelő filmek fejlesztését indították el.

Az előbbi folyamatok és fogalmak tükrében indokolt, hogy Hollywood számára a film mint piacra vezetett termék miért kulcsfontosságú, és miért vált ez a termékközpontú felfogás is a filmmarketing kiindulópontjává. Az, hogy ez a szemléletmód a világ többi országában is uralkodóvá vált, annak köszönhető, hogy a filmmarketinggel foglalkozó munkák is a globális sikertörténeteket állítják követendő példaként a szakma elé. Hiába szólnak egyes kézikönyvek kifejezetten független filmeseknek, érvelésük origója ebből a szemléletmódból fakad. Robert Marich *Marketing to Moviegoers* című könyve meghatározó jelentőségű a filmmarketing szakirodalmában. A szerző a mű első fejezetét a következő mondattal nyitja: „*The most important concept to keep in mind when creating movie ads is that most film releases are analogous to »new product« launches.*”³ (MARICH: 2013: 13–15.) Ezzel a *tétellel* indítja munkáját, amit következetesen be is tart. A folyamatot bemutató fejezetben a szerző felveti, hogy ideális helyzetben a marketingkoncepciót már a film elkészülte előtt tanácsos fejleszteni. A kreatív folyamat kiinduló pontjánál több, a közönséget emocionális szinten bevonó területen keresi az adott film egyedi *selling point*-ját, aminek alapján a marketingkoncepció kidolgozásra kerülhet (MARICH 2013). Nemcsak Marich, hanem a szintén jelentős kutatója a témának, John Durie – szerzőtársaival – is hasonló *selling point*-okat határoz meg, igaz, kevésbé emocionálisélmény-generáló szinten. Meglátása szerint mind a filmben szereplő sztárok, a rendező, a műfaj, illetve a történetösszetevők, mind a díjak, fesztiváleredmények, mind pedig a más nyelvterületeken elért sikerek lehetnek értékesítési pontok (DURIE–PHAM–WATSON 2000). Igaz, a két modell eléggé eltérő, amelynek oka, hogy míg Marich a filmek közönség felé való értékesítése mentén állítja fel szempontrendszerét, addig Durie és szerzőtársai alapvetése, hogy a független és európai filmek célpiaca egy forgalmazó, aki aztán

³ „A filmreklámok készítésekor a legfontosabb szem előtt tartandó koncepció az, hogy a legtöbb filmbe-mutatás analóg az »új termék« piacra dobásával.” (Saját ford. G-F. M.)

továbbértékesíti a filmet saját piacán a nézőknek (DURIE–PHAM–WATSON 2000). A lényeg, hogy a *selling point* – mint egyértelműen marketinges terminus technicus – a hagyományos filmmarketing területén jelenik meg.

Bár mindkét említett szerző a hollywoodi stúdiórendszerrel független filmek marketingstratégiájával foglalkozik írásaiban, mégis megközelítési módjukban tetten érhető a Hollywood által diktált marketing-szemléletmód. Tehát joggal tehetjük fel a kérdést, hogy az ilyenfajta, független filmmarketinges szemléletmód, amely alapjaiban termékközpontú, mennyire állja meg a helyét egy olyan speciális környezetben, mint Magyarország?

Termék a magyar filmiparban és piacon

Példaként szem előtt tartva az általánosan elfogadott film mint „piaci termék”-központú felfogást, kérdésem nem az, hogy Magyarországon ez milyen mértékben van jelen, hanem az, hogy a hazai filmipar jellegzetességeit figyelembe véve egyáltalán jelen lehet-e, van-e létjogosultsága itthon ennek a szemléletnek?

Ahogy láttuk, a globálisan dominánsnak tekinthető hollywoodi filmmarketing-szemléletmód gyökerei magában a hollywoodi filmipari struktúrában keresendők. Finola Kerrigan és Mustafa Özbilgin európai filmmarketinget kutató tanulmányában számos okot sorakoztat fel, amelyek az európai filmgyártás hátrányai az amerikaival szemben. A nyelvi terjeszthetőségen túl filmpolitikai – és ebből adódó filmipari – strukturálatlanságok folytán a fókusz sok esetben a filmek gyártásán van, nem pedig azok közönséghez való eljuttatásán (KERRIGAN – ÖZBILGIN 2004: 234–235).

Magyarországon a hollywoodi modellel ellentétben nincsenek vertikálisan terjeszkedő stúdiók, amelyek nemcsak a gyártást, a forgalmazást és bemutatást, hanem a finanszírozást is biztosítják filmjeikhez. Ami ennél is fontosabb, hogy a filmek fő anyagi finanszírozója a 2011-ben alapított *Magyar Nemzeti Filmalap* jogutódja, a *Magyar Nemzeti Filmintézet*. A Filmintézet tehát egy finanszírozó és fejlesztő intézmény, illetve az elkészült filmek többségi tulajdonosa. Mégis a filmek bemutatását végző mozik, televíziók és egyéb felületek esetében csak érdekképviseleti lehetősége van, vertikális terjesztési csatornája korlátozott.

A fenti célorientált, rövid bemutatásból is élesen kirajzolódik, hogy a magyar filmipar erősen szegmentált, sok szereplőből álló, főként állami támogatásokból működő terület. Egy állami támogatással működő szektorban nincs relevanciája

sem a korábban bemutatott *elvárásnak*, sem pedig a *kockázatnak* a filmek irányában. Ezek hiánya a filmkészítők oldalán azt eredményezi, hogy hiányzik a *felelősségvállalás*. A jelenlegi struktúra alapján a filmek anyagi sikeressége – és ennek, a lehetőségeknek megfelelő maximalizálása, ami hagyományosan a filmmarketing fő feladata – nem érdekük a benne résztvevőknek. Ezzel korántsem azt állítom, hogy nincsenek kivételek az alkotók, készítők között, nincsenek olyanok, akik a piaci sikerességet tekintik céljuknak, hanem azt, hogy a magyar filmipar strukturális berendezkedése folytán ezek a célok nem tartoznak a rendszer alappilléreihez úgy, mint például az amerikai mintában. Tény, hogy a magyar piac kis méretének köszönhetően nem is lehetséges anyagilag sikeres filmet készíteni. Szintén tény, hogy a nyelvi korlátok miatt a nemzetközi piacra lépés is kevésbé várható, mint például olyan országoknál, amelyek filmgyártása angol nyelvű vagy olyan világnyelvű, amit számos más országban is felirat nélkül megértenek (francia, spanyol). Továbbá a magyar filmtörténet alapján látható az is, hogy a széles tömegeket megmozgató közönségfilmek helyett inkább a szerzői, művészfilmek voltak és vannak is túlsúlyban a hazai filmek között.

Felmerülő további kérdés, hogy ebben a rendszerben milyen a filmmarketing ma Magyarországon? Mivel a filmmarketinghez a már említett folyamatok alapján a piaci eladásösztönzést, profittermelést társítják globális szinten is, a hazai filmes világ szintén ambivalensen áll ehhez a szakterülethez. Számos alkotó számára már maga a termékesítés fogalma is negatív konnotációval bír, és mivel rendszerszinten nincs „elvárva” ez a szemlélet, így beágyazottsága is elmaradt Magyarországon. Gyakorlata eseti, alkotófüggő. Mégis a *Magyar Nemzeti Filmalap* megalakulásával, a fejlesztési struktúra megszilárdításával, illetve Andy Vajna hollywoodi múltjának és személyiségének hála, erősödött a filmmarketing szerepe. Vajna külföldi szakemberek bevonásával – például a már többször említett szaktekintély, John Durie – teremtett lehetőséget arra, hogy a filmmarketing-tevékenység megjelenhessen már a gyártás előtt álló filmek esetében. Szemlélete tovább él, biztató lépés, hogy a filmmarketing már az említett három támogatási lépcső közül a második, gyártás-előkészítő fázisban – ugyan csak egy marketingstratégia formájában –, de megjelent a filmtervek közelében⁴.

⁴ Magyar Nemzeti Filmintézet Pályázati kiírás filmszínházban bemutatandó filmalkotások értékesítését elősegítő marketing tevékenység támogatására: <https://nfi.hu/hu/palyazatok/aktualis-palyazatok/egyedi-palyazati-kiiras-filmertekesitest-elosegito-marketing-tevenyseg-tamogatasara> (Utolsó megtekintés: 2022. május 8.)

Viszont a marketingkoncepció a fejlesztés első fázisában nem párhuzamosan fejlődik a filmtervvel, ezért tevékenysége mindig csak követő lehet, így maga a filmmarketing egy utólagos és csak magára a marketingkampányra fókuszáló területre korlátozódik.

Összességében elmondható, hogy egy hagyományos filmmarketing-látásmód van jelen Magyarországon, amely éppen a hazai filmiparból fakadó anomáliák miatt folyamatosan reagáló, követő szerepkörre korlátozódik. Meglátásom szerint ennek megváltoztatásához a hazai filmmarketinges gondolkodást kell alapjaiban megreformálni egy, a hazai rendszerre és igényekre reflektáló szemléletmóddal.

PIACI TERMÉKET FELVÁLTÓ TÁRSADALMI MÁRKA

Piaci szereplőből társadalmi jelenség

Bár a Hollywood által diktált irányelvek alapján a filmekre bemutatásuktól kezdve piaci szereplőként tekintünk, a nagy stúdiórendszerek működésében már a fejlesztés első lépésétől szerepet játszanak a piaci elvárások. Leegyszerűsítve, abból az ötletből lesz film, ami magas piaci potenciált hordoz magában, és elkészülve – mint piaci szereplő – profitot termel, amit aztán újabb filmekbe – vagy a sikert meglóvágoló folytatásokra – fordít a stúdió. Ez a nagy stúdiók ipari körforgása, ami biztosítja fennmaradásukat.

Viszont Magyarországon erre a fajta fenntarthatóságra és az ebből fakadó piaci fókuszra nincsen intézményrendszerből fakadó nyomás. Ebben az esetben a kulcs, hogy miként definiáljuk marketing szempontból magát a filmet. A filmet nemcsak mint piaci szereplőt, hanem mint társadalmi, kulturális jelenséget is értelmezhetjük (KERRIGAN 2009: 175–177).

Ugyanakkor míg az első értelmezés magában hordozza azt a veszélyt, hogy az adott film nem piacképes – a magyar filmipar számos, perifériára szorult alkotása is –, addig társadalmi jelenséggként minden film értelmezhető a megfelelő absztrakciós szinten. Sőt, gondolatom szerint a magyar filmekre hagyományosan jellemző a társadalmi kérdések, jelenségek bemutatása. A jeles német író, Siegfried Kracauer már a 30-as években így fogalmaz a filmek erős társadalmi szerepéről: *A rangos filmkritikus [...] csak társadalomkritikusként képzelhető el [...]. Küldetése abban áll, hogy megvilágítsa a tömegfilmekben rejlő társadalmi elképzeléseket, leleplezze az azokban rejtett ideológiai állításokat, és ezzel leleplezze magukat a tömegfilmeket is.* (SÁNDOR 1997.)

Mindezek mellett még egy fontos szempontot megemlítünk, amely a társadalmi nézőpontot tágíthatja. Alain Badiou francia filozófus szerint a film nem csupán képekből áll. Szoros kapcsolat fűzi más művészeti ágakhoz is. Például a színházhoz, regényhez, zenéhez, építészethez, mivel ezek mindegyike különböző szinten együtt mozog magával a filmmel, s gyakran a film jellemző részévé válik, olykor új jelentéssel ellátva azt. (BADIOU 2014.)

Termék kontra márka

Abban a kérdésben, hogy a filmmarketing miként közvetítheti ezt a társadalmi, kulturális konstruktumot, érdemes ellépni a közvetlen tárgytól. Mindennapi életünkben termékeket használunk, de a márkáknak van hatása személyiségünkre. Közhelyes megfogalmazás, de a terméket *használjuk*, a márkát *éljük*. Ennek oka, hogy míg a termékhez racionális indíttatások kötnek, addig a márkához emocionálisak. Robert Marich *Marketing to Moviegoers* című könyvéből már korábban idéztük, hogy egy film esetében a fogyasztók emocionális megszólítása a cél. Ezzel lehet bevonni a nézőt a film világába, mielőtt még egyáltalán látná azt. Globális szinten ma már a márkák az uralkodók, és nem a termékek, s a filmes világban is egyre inkább elterjedt a filmek márkaként való azonosítása.

A hollywoodi gyakorlat szerint a márka a termékevolúció csúcса. Például mikor egy sikeres filmet folytatások követnek – akár különböző médiumokban más és más történetek –, és ennek nyomán megszületik egy franchise. Egy globális jelenség, mint például a *Star Wars*, a *Pirates of The Carribean*, vagy a *Transformers*. Ez alapján arra következtethetnénk, hogy egy sikeres film (termék) növi ki magát franchise-á (márka), de ez az evolucionista szemléletmód több oldalról is megkérdőjelezhető. Már a filmes világban is tapasztalható, hogy ahogy Jeffrey C. Ulin is fogalmaz a *The Business of Media Distribution* című könyvében, egy film fejlesztésének első lépésében két út áll a fejlesztők előtt: a *márkaépítés* és a *márkakiterjesztés* (ULIN 2010). Utóbbira példaként hozható az előbbi két franchise, a *Pirates of The Carribean*, ami egy sikeres *Disneyland* látványosság átültetéseként kezdte filmes karrierjét, míg a *Transformers* első animációs adaptációja a népszerű gyerekjáték nyomán született meg. Ugyanakkor tudatos márkáépítésre is találunk példát, a 2009-es *Avatart*. Ez idáig egyetlen egy film készült csak el, mégis olyan erős márkaként építették fel, hogy meghatározó jelenség a mai napig is.

Bár találunk a filmes világban is példát, mégis ez a szemlélet lemaradásban van a legfrissebb marketingtrendektől. *„A márka ugyanis nem a polcokon, hanem a fejekben és szívekben él: az ember zsigeri belső érzése egy termékről, szolgáltatásról vagy vállalatról.”* (PAPP-VÁRY 2007.) A marketing nem evolúciós fejlődésként tekint a termék – márka viszonyra, hanem mint a fogyasztóval más szinten történő kapcsolatteremtésre. *„A termék bármi lehet, amit a piacon figyelemre, megszerzésre, használatra, vagy elfogyasztásra kínálnak, amellyel szükségletet vagy igényt elégítenek ki, és ugyanakkor a márka valójában termék, de olyan, amely a terméket számos új dimenzióval bővíti, hogy meghatározott módon megkülönböztesse a többi, ugyanazt a szükségletet kielégítő terméktől.”* (NÁDASI 2013: 136.) Regiszterkülönbség van a két entitás között, így kommunikációs szinten egymástól stratégiaileg eltérő irányokat követnek.

A filmes világban lévő evolucionista márkafogalom abból fakad, hogy a márkára mint piaci potenciálra tekintenek. Egy globális franchise minden szinten pénzforrást biztosíthat a nagy stúdióknak. Viszont Magyarországon, ahol a filmes ipar rendszeréből fakadóan a piaci fókusz kivitelezhetetlen, lehet-e létjogosultsága a filmnek mint márkának? Papp-Váry Árpád így fűzi tovább az előbbi idézetet: *„Fontos, hogy »zsigeri érzésről« van szó, nem pedig valamiféle racionális, tudományos tényekkel alátámasztott megállapításról.”* (PAPP-VÁRY 2007.) Tehát a márka az emóciókat célozza meg a termék racionalizmusával szemben az emberek fejében. Ennek tükrében minden egyes film marketingje esetében a leghatásosabb út, ha márkaként tekintünk magára a filmre, és ennek a „fejekben való” építésére helyezzük a hangsúlyt.

A társadalmi márka létjogosultsága

Ennek alapján a filmek népszerűsítésekor hatékonyabb az érzelmi bevonást építő márkafogalom jelentősége/hangsúlyozása, mint a racionális meggyőzésen alapuló termékjelleg. Fontos, hogy elszakadjunk a márka filmpiaci értelmezésétől, és sokkal inkább egy emocionális azonosulási felületként tekintünk rá, szemben a termék racionális érvrendszerével. Ennek kapcsán érdemes megemlíteni a filmek megváltozott fogyasztási szokásait is. Korábban a filmek a mozikban „léptek ki a piacra”, majd ezt követően kerültek további hordozókra és jutottak el a nézőkhöz más felületeken is. Ezt a modellt természetesen a fesztiválszereplések a mozikba kerülés előtt vagy azt követően még árnyalhatták, de ez volt a hagyományos útja egy filmnek, a mozitól pár

évvél később a kereskedelmi tv-csatornák délutáni matinéjáiig. Ezt a fokozatosságot, piacról piacra való kiszámítható „vándorlást” még képes volt követni a termékmarketing. Mára ez a rendszer gyökeresen megváltozott. Nemcsak a streaming-szolgáltatók előretörésével. A dinamikus fogyasztói kultúrának köszönhetően a filmek folyamatos szereplői lehetnek a társadalmi, kulturális közbeszédnek. A termék *statikus*, míg a márka egy *dinamikus* jelenség. Dinamikája abból fakad, hogy nem a polcokon, hanem a fejekben létezik. A termék a passzív fogyasztókra épít, míg a márka egy társadalmi jelenség, amely az aktív befogadókkal történő párbeszéd során születik meg – a befogadói szempontok érvényesülésének jelentősége párhuzamosan más tudományterületek diskurzusaiban is fokozatosan erősödő vizsgálati szempont, ezzel igazolva a szemléletváltás kortárs relevanciáját. (GERMAN 2022: 564–573.)

KONKLÚZIÓ

A filmmarketing elméleti megközelítése számos ponton hordoz kihívásokat. Nemzetközi szakirodalmi feldolgozottsága erősen Hollywood-fókuszú, ezáltal a tudományterület alappillérei is az amerikai stúdiórendszerben kialakult módszereket tükrözik. A film, mint piaci termék a filmmarketing szempontjából egy olyan kiindulási pont, ami bár a hollywoodi filmgyártásban sikeresen működik – számos szerző kritikája alapján is –, az európai filmgyártásba kevésbé ültethető át. Ennek oka nem abban rejlik, hogy a hollywoodi módszerek hibásak, sokkal inkább abban, hogy Európában a filmkészítés intézményrendszere más alapokon nyugszik. Ezt az alapvető különbséget tovább erősítik a nyelvi korlátok, valamint a legtöbb európai országra jellemző szűk piaci lehetőségek folytán létrejött egyedi filmipari légkör. Ezen összetevők már strukturálisan is jelzik, hogy globálisan alkalmazható filmmarketing-módszertan helyett mindig az adott ország filmiparára épülő és filmkészítési kultúrájára reflektáló lokális filmmarketing-módszertan fejlesztésére van szükség.

A *filmkommunikáció* – a filmfejlesztés első fázisától jelen lévő – organikusan magával a filmmel együtt fejlődő módszertan, amely elsősorban abban különbözik az eddig megszokott eljárásoktól, hogy nem statikus piaci termékként, hanem dinamikus társadalmi márkaként tekint a filmre. Dinamizmusának alapja, hogy beemeli a film történetének horizontális, narratív síkon történő bővítésének lehetőségeit, miközben

ezt a komplex történetuniverzumot vertikálisan is mozgatja – mint kulturális és társadalmi konstruktumot – a közönség, és más, a mindennapi életünket meghatározó jelenség referenciarendszerében.

Magyarországon az alapoktól kell felépíteni ezt az új szemléletet. Ennek első lépése mégis annak a hagyományos megközelítési rendszernek a megkérdőjelezése, amely a hollywoodi példákat állítja középpontjába. Ezek felülvizsgálata adja meg annak alapját, amelynek mentén végezetül definiálásra kerül a filmmarketing egy újfajta megközelítése. Ezt nevezhetjük filmkommunikációnak. A filmkommunikáció organikus, a filmmel együtt fejlődő kommunikációs folyamat, amely – mint hangsúlyoztam – nemcsak horizontálisan tágítható történetuniverzumnak tekint a filmre, hanem vertikálisan is elmozdítja a megszokott piaci termék szerepből azt. Társadalmi, kulturális jelenséggént tekint rá, képes arra, hogy közelebb hozza egymáshoz a különböző társadalmi csoportokat, kulturális közösségeket, ugyanakkor nyitottabbá tegye a nézőket érzékenyen reagálva környezetükre, s ezt egy társadalmi márkaként közvetítse a közönség felé. Közösséget épít – és bevonva a közösséget – a márkát képes továbbfejleszteni abból a párbeszédből, ami kialakul az alkotók és befogadók között.

IRODALOM

- BADIOU, Alain (2014): *Film és filozófia*. <https://merce.hu/2023/06/13/alain-badiou-film-es-filozofia/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 5.)
- DURIE, John – PHAM, Annika – WATSON, Neil (2000): *Marketing and Selling Your Film around the World*. Silman-James Press, Los Angeles.
- FOUCAULT, Michel (1967): *Más terekről. Heterotópiák*. <https://exindex.hu/nem-tema/mas-terekrol-1967/> (Utolsó megtekintés: 2024. március 22.)
- FÜZI Izabella (2013): *Elbeszélés a tömegfilmben – Kasszasikerfilmek („blockbuster”)*. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Elbeszeles_kesz/kasszasikerfilmek_blockbuster.html (Utolsó megtekintés: 2024. január 13.)
- GERMAN Kinga (2022): Interferenciák és konfliktus felületek a művészettörténeti, kurátori és a múzeumpedagógusi gyakorlatban. In: *Látkép 2021 – Művészettörténeti tanulmányok*. Szerk. Árvai-Józsa Kitty, Nagy Eszter, Sisa József, Székely Miklós, Tatai Erzsébet. Budapest, Bölcsészettudományi Kutatóközpont, Művészettörténeti Intézet, Budapest. 564–573.

- KERRIGAN, Finola (2009): *Film Marketing* (1st edition). Routledge.
- KERRIGAN, Finola – ÖZBILGIN Mustafa (2004): Film marketing in Europe: Bridging the gap between policy and practice. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing* 9/3. (Henry Stewart Publications, London) 229–237.
- Magyar Nemzeti Filmalap Közhasznú Nonprofit Zrt. (2018): *Éves beszámoló a Képzési és Innovációs igazgatóság működéséről*. <https://nfi.hu/files/img/articles/5fa66f66d5e5f3a30687b2e093b5eed6/Képzési%20és%20Innovációs%20igazgatóság%202018.%20évi%20beszámolója.pdf> (Utolsó megtekintés: 2024. január 21.)
- MARICH, Robert (2013): Marketing to Moviegoers. *A Handbook of Strategies Used by Major Studios and Independents*. Focal Press, Burlington (MA). 3.
- MOHOLY-NAGY László (1934): Nyílt levél a filmről. In: *Mozgóképkultúra és médiaismeret. Szöveggyűjtemény*. (n. a.) 156.
- MORIN, EDGAR (1956): Az ember és a mozi. In: *Mozgóképkultúra és médiaismeret. Szöveggyűjtemény*. (n. a.) 18–24.
- NÁDASI Katalin (2013): Márkakommunikáció. In: *Marketingkommunikáció. Stratégia, új média, fogyasztói részvétel*. Szerk. Horváth Dóra – Bauer András. Akadémiai Kiadó, Budapest. 136.
- PAPP-VÁRY Árpád (2007): *Márkaépítés, mint a modern marketing egyik kulcseleme*. http://www.papp-vary.hu/markazas/Markaepites_mint_a_modern_marketing_kulcseleme.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. január 19.)
- SÁNDOR Tibor (1997): Kracauer zur Einführung. *Metropolis* 1997/4. <http://www.c3.hu/scripta/metropolis/9704/sandor.htm> (Utolsó megtekintés: 2024. január 19.)
- ULIN, Jeff C. (2010): *The Business of Media Distribution. Monetizing Film, TV and Video Content in an Online World*. Focal Press, Elsevier Inc, Oxford (UK). 25–29.
- VAJDOVICH Györgyi (2001): *Filmtörténet tizennégy részben (VII.) A nagyipari filmgyártás kialakulása – A hollywoodi stúdiórendszer kiépülése*. <https://www.filmtett.ro/cikk/1252/filmtortenet-a-nagyipari-filmgyartas-kialakulasa-a-hollywoodi-studiorendszer-kepulese/> (Utolsó megtekintés: 2024. január 19.)

NEGYVENÉVES KOR FELETT ANYÁVÁ VÁLNI

A késői gyermekvállalás kvalitatív vizsgálata

BEVEZETÉS

A nyugati világban a nők egyre későbbi életkorban vállalják első gyermeküket, 35 éves kor felett ugyanakkor az életkor előrehaladtával a gyermekvállalás esélye egyre csökken, és egyre nagyobb kockázattal jár. Bár az asszisztált reprodukciós eljárások sok esetben lehetőséget teremtenek a szülővé válásra későbbi életkorban is, ezek hatékonysága is csökken az életkor előrehaladtával (SIPOS 2020; SZALMA 2016). Mindazonáltal nemcsak az életkor és az ezzel szorosan összefüggő biológiai lehetőségek játszanak szerepet a gyermekvállalással kapcsolatos döntésekben, hanem számos olyan egyéb tényező is, mint a pártalálás vagy hogy a gyermeket életkoruk függvényében várhatóan fel tudják-e nevelni a szülők (SZALMA–TAKÁCS 2014).

Vannak, akik azt hangsúlyozzák, hogy 35–40 éves kor felett tudatosabban vállalnak gyermeket az emberek, jobb esélyeket tudnak biztosítani gyermekeiknek (MC-LANAHAN 2004, idézi BEAUJOUAN–SOBOTKA 2017; VANYA–SZILI–DEVOSA–BÁRTEAI 2015), de a társadalom önzőként, karrieristaként, felelőtlenként gondol az idősebb szülőkre (SHAW–GILES 2009; BUDDS–LOCKE–BURR 2013, idézi BEAUJOUAN–SOBOTKA 2017).

A GYERMEKVÁLLALÁS KÉSŐBBI ÉLETKORRA TOLÓDÁSÁNAK OKAI

A nyugati világban évtizedek óta megfigyelhető tendencia az első gyermek vállalásának egyre későbbre tolódása. A jelenségre értelmezési keretet nyújthat az úgynevezett második demográfiai átmenet (LESTHAEGE–VAN DE KAA 1986, idézi PAKSI–KIRÁLY–LUKSANDER 2014), amely az 1960–70-es évek óta a világ számos országában megfigyelhető változásokra utal. Ezek többek között a megváltozott gazdasági és munka-

piaci körülmények, anyagi jólét, az individualizáció térnyerése, az oktatási expanzió, az egyre későbbre tolódó felnőtté válás, melyekkel párhuzamosan a társadalmi normák, értékek, szerepek is változásnak indultak (PAKSI–KIRÁLY–LUKSANDER 2014).

AZ ANYÁVÁ VÁLÁS ÉLETKORI VÁLTOZÁSAI MAGYARORSZÁGON

Magyarországon 1960-ban az első gyermek születésekor a nők átlagéletkora 22,8 év volt, 2001-ben 25,2 év, 2004-ben 26,5 év, 2008-ban pedig 27,7 év (PAKSI–KIRÁLY–LUKSANDER 2014; KSH 2005, idézi BERNARD–KRIZSA 2006). 2011-ben a gyermeket vállaló nők átlagéletkora elérte a 30 évet (KAPITÁNY–SPÉDER 2012). A nők ma már nem ritkán 35. életévük után vállalnak gyermeket, a 40–49 éves nők termékenysége is emelkedik (KSH 2021), ugyanakkor 2001-es és 2011-es adatok szerint Magyarországon az összes élve született gyermek 99,8%-a megszületett az anyák 40 éves koráig, a 40 éves kor felett anyává váló nők száma rendkívül alacsony, évente kétszáz körüli (KAPITÁNY 2015).

A GYERMEKVÁLLALÁS ÉLETKORI HATÁRAI

Míg a demográfiai, szociológiai tudományos munkák a 15 és 45 év, illetve 15 és 49 év közötti nőket tekintik szülőképes korúnak (KSH 2021, idézi LAKATOS–PÁPAY–ÁDÁM–BALOG 2014; SPÉDER 2006), a gyermekvállalásnak van egy biológiai szempontból optimális életkora, a nők 25 és 34 éves kora között (SÍPOS 2020). Ennek oka egyrészt, hogy 35 éves kor felett csökken a női termékenység, másrészt az ennél fiatalabban vagy idősebben vállalt gyermekek esetén nagyobb az egészségi kockázat az anya és a gyermek szempontjából is. Az idősebb, előrehaladott anyai életkort a 35. életévtől, míg az igen előrehaladott életkort a 45. életévtől számítja a szakirodalom (WHO 2008, idézi VANYA és mtsai 2015).

Míg egy egészséges 30 éves nőnek egy-egy ciklus során átlagosan 20%-os esélye van a teherbe esésre, 40 éves korban 5% alatti (*Age and Fertility* 2012, idézi SZALMA 2016). A petesejtek száma csökken az életkor előrehaladtával, 40 éves kor felett a petesejtek minősége is nagymértékben romlik, és ezzel párhuzamosan hormonális változások

is zajlanak, amelyek a petefészek elégtelen reproduktív működéséhez vezethetnek. Mindezek mellett az életkor előrehaladtával nő a fertilitásra negatív hatást gyakorló betegségek, például az endometriózis, a kismedencei gyulladások előfordulási gyakorisága is (BERNARD–KRIZSA 2006).

Bár az orvostudomány folyamatosan kitolja a gyermekvállalás biológiai határait, az asszisztált reprodukciós eljárások sikerességének valószínűsége is csökken az életkor előrehaladtával, illetve a legtöbb európai országban ezek az eljárások csak bizonyos életkorig vehetők igénybe (SZALMA 2016). Az asszisztált reprodukciós eljárások gyermekszülésben mért sikerességi rátája megkezdett ciklusokra vonatkoztatva 17-18% körüli (GRESZ 2012, idézi SZIGETI–PÁPAY–PERCZEL FORINTOS 2015).

Magyarországon a 2010-es egészségügyi minisztériumi protokollban ellenjavallatként fogalmazták meg a 45. évben meghatározott reprodukciós korhatár túllépését (SZALMA–TAKÁCS 2014, idézi SZALMA 2016). Az eltérő életkori korlátozások, illetve például a petesejt-donáció, embriódonáció országoként eltérő szabályozása miatt megfigyelhető a reprodukciós turizmus jelensége, hazánkból például Csehországba, Szlovákiába.

Az idősebb anyai életkorban vállalt terhesség fokozottabb kockázatokkal jár a gyermek és az anya szempontjából is. Emelkedik például a kromoszómarendellenességek, a vetélés, a koraszülés és a császármetszés gyakorisága (KATONA 2002, WHO 2008, idézi VANYA és mtsai 2015).

Fontos megemlíteni továbbá, hogy az emberek általában túlbecsülik a nők fogamzásra való képességét és az asszisztált reprodukciós eljárások sikerességi arányát is (LAMPIC–SKOOG SVANBERG–KARLSTRÖM 2006, idézi PÁPAY–GELLÉRT 2015). Sokszor még a magas iskolai végzettségű nők fertilitástudatossága is alacsony, hiányos a tudásuk a biológiai működéssel, termékenységgel és a késői gyermekvállalás esélyével és rizikótényezőivel kapcsolatban (LAMPIC és mtsai 2006; DANILUK–KOERT–CHEUNG 2012, idézi BEAUJOUAN–SOBOTKA 2017; PÁPAY 2012).

A KÉSŐI GYERMEKVÁLLALÁS OKAI, ELŐNYEI ÉS HÁTRÁNYAI AZ ÉRINTETTEK SZEMSZÖGÉBŐL

Bár a közhiedelem szerint a késői gyermekvállalás háttérében többek között a karriercélok elsőbbsége áll (SHAW–GILLES 2009; BUDDS–LOCKE–BURR 2013, idézi BEAUJOUAN–SOBOTKA 2017), több előrehaladott korban anyává váló nővel készült

kvalitatív kutatás (BROWNING 2007; COOKE–MILLS–LAVENDER 2012; SCHLOSSBERG RUZZA 2008) rámutatott, hogy a késői gyermekvállalás sok esetben nem döntés kérdése. Leggyakrabban a megfelelő partner meglétének hiánya áll a háttérben (BROWNING 2007; COOKE–MILLS–LAVENDER 2012).

BROWNING (2007) olyan amerikai nők körében végzett kvalitatív kutatást, akik 35 éves koruk felett vállalták első gyermeküket. Előnyként a következőkről számoltak be: stabil anyagi helyzet, flexibilis karrier, új társas kapcsolatok, illetve a meglévők javulása; míg hátrányként jelentkezett: csökkenő fertilitás, egészségi nehézségek, energiahiány, változások a társas kapcsolatokban, anyagi kötelezettségek, félelem a genetikai rendellenességektől, aggodalom, hogy vajon aktívan részt tudnak-e majd venni gyermekük életében, látják-e majd gyermeküket felnőni.

SCHLOSSBERG RUZZA (2008) 19 amerikai, 40 év felett anyává váló nő kvalitatív vizsgálatával azt találta, hogy a gyermekvállalásig vezető hosszú, küzdelmes út miatt az anyák elsöprő erejű szeretetet éreznek a gyermekük iránt, és jobban tudják értékelni őket. Ugyanakkor az átélt veszteségek, az aggodás és a jövővel kapcsolatos félelmek a koruk és az anyaságig vezető hosszú út miatt szintén hangsúlyosan megjelentek. Megjelent még hátrányként a kapcsolatok megváltozása, a szexuális élet háttérbe szorulása, és az, hogy állandóan tudatában vannak az idő múlásának.

COOKE és munkatársai (2012) vizsgálatában hangsúlyosan megjelent az is, hogy azok a vizsgálati személyek, akik nem vettek részt asszisztált reprodukciós eljárásban, nem voltak tisztában a 35 év feletti gyermekvállalás számos kockázatával. VICSEK Lilla (2018) fókuszcsoporthoz tartozó kutatása hasonló eredményt hozott magyar mintán: a fiatal nők mind saját fertilitásuk, mind a lombikeljárás kapcsán számos pozitív tévhittel élnek, az életkor szerepét bagatellizálják, helyette olyan kontrollálható tényezőket emelnek ki a fertilitás kapcsán, mint az egészséges életmód.

Célkitűzések

Vizsgálatom célja feltárni a késői gyermekvállalással kapcsolatos tényezőket, főbb mintázatokat Magyarországon: milyen okok vezetnek a késői gyermekvállaláshoz, hogyan él meg az érintettek, milyen előnyöket, hátrányokat tulajdonítanak annak, hogy 40 éves koruk felett váltak anyává, milyen félelmek kapcsolódnak ehhez, és hogyan viszonyul hozzá a környezetük.

Vizsgálati személyek

A vizsgálati személyek toborzása hólabda módszerrel, kényelmi mintavétellel történt. A vizsgálatban kizárólag olyan nők vehettek részt, akik 40 éves koruk felett vállalták első gyermeküket, mert bár az idősebb, előrehaladott anyai életkort a 35. életévtől számítják, a 40. életév felett a gyermekvállalás esélyének csökkenése még kifejezettebb. Öt személy vett részt a vizsgálatban.

Vizsgálati módszer

Kvalitatív vizsgálatom során, mely egyéni keretben, online platformokon zajlott, félig strukturált interjú felvételére került sor, online formában. Az interjúkérdések a 40 éves kor feletti anyává válás indokaira, ennek megélt előnyeire, hátrányaira, a késői gyermekvállalással kapcsolatos félelmekre, a környezet viszonyulására vonatkoztak.

Eljárás

Az adatok elemzéséhez a tematikus analízis módszerét alkalmaztam (BRAUN–CLARKE 2006; TERRY–HAYFIELD–CLARKE–BRAUN 2017). A tematikus analízis módszerének lépéseit követve az átírt szöveget kódoltam, a kódokat kategóriákba rendeztem, majd elneveztem e kategóriákat, tematikus csoportokat.

Eredmények

Demográfiai jellemzők

Az öt vizsgálati személy átlagéletkora 45, a legfiatalabb vizsgálati személy 42, a legidősebb 48 éves. Minden vizsgálati személy házasságban él, felsőfokú végzettséggel rendelkezik, anyagi helyzetét átlagosnak vagy átlagosnál jobbnak ítéli meg. Három vizsgálati személy a fővárosban, ketten kisvárosban élnek.

Az alábbi táblázat néhány főbb jellemzőt foglal össze.

	Párkapcsolat időtartama (év)	Próbálkozások kezdete és a gyermek születése között eltelt idő (év)	Gyermekvállalást nehezítő egészségi tényezők	Foganás körülményei	Életkor a gyermek születésekor (év)	Vizsgálati személy életkora (év)
1. v.sz.	16	10	PCOS here-visszértágulat	természetes fogamzás	41	42
2. v.sz.	8	3	korai petefészek-kimerülés	embriódonor lombik-eljárás	45	48
3. v.sz.	25	10	glutén-érzékenység pajzsmirigy-problémák inzulin-rezisztencia férfi oldali nehézségek	lombikeljárás	40 és 44	47
4. v.sz.	10	8	endo-metriózis korai petefészek-kimerülés	petesejt-donáció lombik-eljárás	43	44
5. v.sz.	10	2	–	természetes fogamzás	41	44

Mintázatok

A késői gyermekvállalás tematikus analízise 9 fő témát, mintázatot tárt fel, melyeket a következőkben bemutatok.

1. *A késői gyermekvállalás nem tudatos döntés eredménye és küzdelmes út vezet hozzá*
Különböző okokból ugyan, de egy interjúalany sem tudatos döntés alapján vállalt gyermeket 40 éves kora fölött. A gyermekvállalás kitolódásának hátterében a következő okok jelentek meg: termékenységi nehezítettség (pajzsmirigyproblémák, inzulinrezisztencia, PCOS, korai petefészek-kimerülés, endometriózis, herevisszértágulat, több sikertelen asszisztált reprodukciós eljárás), késői pártalálás, egyéb életesemények, életkörülmények.

Minden esetben fizikálisan és lelkileg is megterhelő, veszteségekkel teli időszak előzte meg a sikeres gyermekvállalást. Kérdésemre, hogy ha a vizsgálati személy könyvet írna a gyerekvállalással kapcsolatos történetéről, milyen címet adna neki, a rögös, nehéz utat, a küzdelmet emelték ki, illetve a küzdelmes út gyümölcsét.

2. *Nem az életkor a meghatározó*

A gyermekvállalás legfontosabb előfeltételeként, kritériumaként négy vizsgálati személy a megfelelő párkapcsolatot, partnert határozta meg, akivel valóban közösen tudják nevelni a gyermeket. Második kritériumként négy vizsgálati személy a viszonylag stabil anyagi hátteret említette, illetve a társat, aki a gyermek első éveiben el tudja tartani a családot.

A gyermekvállalás életkori határai kapcsán két interjúalany gyermekei születése előtt a 40 éves kort tartotta lélektani határnak, ami után már nem vállalna gyermeket, ugyanakkor ez a gyermekvállalásig vezető nehezített úton változott. Abban, hogy ki hány éves koráig próbálkozott, illetve próbálkozott volna a gyermekvállalással, az életkor helyett inkább más tényezők, például a sikertelen próbálkozások veszteségélményei és az anyagiak játszottak szerepet. Arra a kérdésre pedig, hogy legkorábban és legkésőbb hány éves korában ajánlatos egy nőnek az első gyermekét vállalnia, a legtöbb interjúalany megengedő válaszokat adott. Az életkor helyett inkább azt tartották fontosnak, mikor érzi úgy a nő, hogy felkészült a gyermekvállalásra.

3. *Félelem attól, hogy beteg gyermek születik*

Három anya, akiknek a gyermekei saját ivarsejttel fogantak, arról számolt be, hogy szorongtak amiatt, hogy beteg gyermekük születik-e. Tudtak a késői gyermekvállalással járó genetikai és egyéb rendellenességek kockázatának növekedéséről.

4. *Hiányos és eltérő információk a késői gyermekvállalás esélyeiről, kockázatairól*

A késői gyermekvállalás, gyermekszülés kockázataival és esélyeivel kapcsolatban eltérő ismeretekkel rendelkeztek a vizsgálati személyek. Egyikük arról számolt be, hogy 40 felett az egészségügyi rendszerben „ketyegő bombaként” kezelték, egy másik interjúalany pedig azt mondta, egy orvos sem tájékoztatta arról, hogy a kora miatt bármilyen kockázata lenne a várandósságnak, szülésnek. A természetes szülés vagy császármetszés kérdése majdnem minden interjúalanyánál felmerült, hasonlóképp el-lentmondásos módon.

A 40 éves kor feletti gyermekvállalás sikerességének esélyéről szintén eltérő elképzelésekkel, információkkal rendelkeztek a vizsgálati személyek. Volt, aki nem gondolta, hogy kisebb esély lenne a teherbe esésre és a magzat kihordására az életkor előrehaladtával, egy másik interjúalany pedig azt hangsúlyozta, hogy a statisztikák csak számok. Egy interjúalany szerint a bulvársajtó is nagy szerepet játszik abban, hogy az emberek nincsenek tisztában a késői gyermekvállalás nehézségeivel, valós esélyeivel.

5. *A késői gyermekvállalás előnye: érettség, bölcsesség, fiatalosnak kell maradni*

Minden interjúalany megfogalmazta a késői gyermekvállalás előnyeként, hogy már higgadtabbak, kiforrottabb személyiségek, bölcsőbbek, több az élettapasztalatuk, türelmesebbek, máshogy tudnak már foglalkozni egy gyermekkel, mint korábban tették volna. Anyagilag, a karrierjükben már kitaposott úton járnak. Már nem foglalkoztatja őket, hogy nem éltek, nem utaztak, valóban a gyermek a prioritás. Mindemellet előnyként arról is beszámoltak, hogy a gyerekek rákényszerítik őket arra, hogy fiatalosak maradjanak, odafigyeljenek magukra, egészségesen éljenek.

6. *A késői gyermekvállalás hátránya: egyke marad a gyerek, szorongás a jövőtől, fizikálisan megterhelőbb*

A késői gyermekvállalás hátrányai között leghangsúlyosabban az jelent meg, hogy nem lesz testvére a gyermeknek. A másik hangsúlyos mintázat a késői gyermekvállalás

lás hátrányai közül az attól való szorongás, félelem, hogy meddig tudnak majd jelen lenni gyermekeik életében, meddig tudják őket kísérni, nem lesznek-e a gyermekeik terhére. Megjelent még, hogy 40 felett fizikálisan nehezebb szülőnek lenni, mint korábban lett volna, nehezebben hajolgatnak, éjszakáznak, fáradtabbak.

7. A környezet pozitív viszonyulása a gyermekvállaláshoz

Minden interjúalany arról számolt be, hogy a családjuk, a barátaik, kollégáik, bizalmasaik nagyon drukoltak nekik, és velük együtt örültek a gyermeknek. Senki nem tett megjegyzéseket arra, hogy miért ilyen későn szültek, mindenki támogató volt. Az orvosok, egészségügyi személyzet támogatását is többen kiemelték.

8. A küzdelmes út következményei: hála és megbecsülés, szorongások, elvárások

Szinte minden interjúalany megfogalmazta, hogy nemcsak esetükben, de az ismerősi körükben is a küzdelmes út miatt születtek későn a gyermekek, és emiatt jobban megbecsülik a gyermekáldást. Egy vizsgálati személy a gyermekvállalás nehezítettségének tulajdonította, hogy gyermeke első életévében folyton szorongott, nehogy valami baja essen a gyermeknek, egy másik interjúalany pedig arról számolt be, ennyi küzdelem és várakozás után azt várta magától, hogy tökéletes anya lesz.

9. Donáció: adomány és szorongások

Az öt vizsgálati személyből ketten donorivarsejttel szültek. Egyikük azt emelte ki, hogy nagyon hálás, „isteni adomány”, hogy ma már erre is van lehetőség. A donorembrió édesanya pedig félelmét fejezte ki amiatt, hogy nem lehet tudni, kik a gyermeke biológiai szülei.

ÖSSZEGZÉS

A késői gyermekvállalás tematikus analízise a következő 9 fő témát, mintázatot tárta fel: 1. A késői gyermekvállalás nem tudatos döntés eredménye és küzdelmes út vezet hozzá; 2. Nem az életkor a meghatározó; 3. Félelem attól, hogy beteg gyermek születik; 4. Hiányos és eltérő információk a késői gyermekvállalás esélyeiről, kockázatairól; 5. A késői gyermekvállalás előnye: érettség, bölcsesség, fiatalosnak kell maradni; 6. A

késői gyermekvállalás hátránya: egyke marad a gyerek, szorongás a jövőtől, fizikálisan megterhelőbb; 7. A környezet pozitív viszonyulása a gyermekvállaláshoz; 8. A küzdelmes út következményei: hála és megbecsülés, szorongások, elvárások; 9. Donáció: adomány és szorongások.

Vizsgálatom a témában végzett korábbi vizsgálatokkal (BROWNING 2007; COOKE–MILLS–LAVENDER 2012; SCHLOSSBERG RUZZA 2008) egybehangzóan megállapította, hogy a késői gyermekvállalás legtöbbször nem tudatos döntés kérdése, meddőségi problémák, a megfelelő partner hiánya, illetve egyéb életesemények, életkörülmények vezetnek ahhoz, hogy a nők későbbi életkorban vállalnak gyermeket.

A késői gyermekvállalás hátrányaként korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan kutatásomban is megjelent a csökkenő fertilitás, félelem attól, hogy a magzatnak genetikai rendellenessége lesz, illetve a félelem attól, hogy aktívan részt tudnak-e majd venni a szülők gyermekük életében, látják-e majd felnőni. Hátrányként megjelent továbbá az is, hogy az idős életkor miatt testvére már nem lesz a gyermeknek.

A 40 éves kor feletti anyává válás előnyeként SCHLOSSBERG RUZZA (2008) vizsgálatához hasonlóan mintámban is megjelent azt, hogy a gyermekvállalásig vezető küzdelmes út miatt jobban tudják értékelni a gyermeküket, és úgy érzik, valóban készen álltak a gyermekvállalásra, erre az életkorra érettebbek lettek. Megjelent emellett az is, hogy a gyermek rákényszeríti arra az anyát, hogy fiatalos és egészséges maradjon.

COOKE és munkatársai (2012) vizsgálatának eredményeivel összecsengett az is, hogy nem minden vizsgálati személy rendelkezett teljes körű információval és ismeretekkel a késői gyermekvállalás kockázataival kapcsolatban, illetve vizsgálatomban is problémaként jelent meg a késői gyermekvállalás torzított ábrázolása a sajtóban.

A vizsgálat eredményei rámutatnak olyan, a késői gyermekvállalással kapcsolatos tényezőkre, amelyeket az egészségügyi ellátásban, pszichológiai támogatásban és a médiában is érdemes figyelembe venni, és felhívják a figyelmet a fertilitástudatosság növelésének és az ismeretterjesztésnek a fontosságára.

Dolgozatom további kérdésfeltevéseket implikál, melyeket a jövőbeni kutatásokban érdemes lenne vizsgálni. Célszerű lenne nagyobb mintán vizsgálni a késői gyermekvállalás kérdéskörét annak feltárására, hogy milyen további mintázatok jelennek meg a gyermekvállalás életkori kitolódásában. Későbbi vizsgálatokban érdemes lehet figyelmet szentelni a donorivarsejtekkel történő késői gyermekvállalás kérdéskörének, illetve differenciálni a tekintetben is, hogy milyen idős a gyermek.

Vizsgálatom érvényességét több módszertani korlát is behatárolja. Az eredmények általánosíthatósága problematikus, a kis mintaszám és a kényelmi mintavétel miatt gyenge a vizsgálat általánosíthatósága. Mintám nem reprezentatív, abban felülreprezentáltak a házas, felsőfokú végzettségű és átlagos, átlag feletti anyagi helyzetben lévő nők. Mindezen tényezők vizsgálatom eredményeit torzíthatják.

A mintaszám növelése és a célzottabb mintavétel növelhetné a vizsgálat általánosíthatóságát, eredményeim mindazonáltal rámutatnak arra, hogy a késői gyermekvállalás vizsgálata releváns kutatási terület.

IRODALOM

- Age and Fertility* (2012): *Age and Fertility: A Guide for Patients*. American Society for Reproductive Medicine, Birmingham (AL).
- BEAUJOUAN, Éva – SOBOTKA, Tomáš (2017): Late motherhood in low-fertility countries: Reproductive intentions, trends and consequence. Vienna Institute of Demography Working Papers, 2, Austrian Academy of Sciences (ÖAW), Vienna Institute of Demography (VID).
- BERNARD Artúr – KRIZSA Ferenc (2006): A meddőségről általában. In: *A meddőség korszerű diagnosztikája és kezelése*. Szerk. Steven G. Kaáli. Medicina, Budapest. 13–23.
- BRAUN, Virginia – CLARKE, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3/2. 77–101.
- BROWNING, Tabitha (2007): *Reasons, perceived disadvantages, and perceived advantages of delaying childbearing until after the age of 35: A qualitative study*. Dissertation. The Chicago School of Professional Psychology.
- BUDDS, Kirsty – LOCKE, Abigail – BURR, Viv (2013): Risky Business: Constructing the ‘choice’ to ‘delay’ motherhood in the British press. *Feminist Media Studies* 13/1. 132–147.
- COOKE, Alison – MILLS, Tracey A. – LAVENDER, Tina (2012): Advanced maternal age: Delayed childbearing is rarely a conscious choice: A qualitative study of women’s views and experiences. *International Journal of Nursing Studies* 49. 30–39.
- DANILUK, Judith C. – KOERT, Emily – CHEUNG, Anthony (2012): Childless women’s knowledge of fertility and assisted human reproduction: Identifying the gaps. *Fertility and Sterility* 97/2. 420–426.
- GRESZ Miklós (2012): Válogatás az in vitro fertilizációról szóló adatgyűjtés 2010. évi adataiból nemzetközi kontextusban. In: *GYEMSZI Egészségügyi Évkönyv 2011. II. rész. Számok*

- a Magyar Egészségügyről*. Szerk. Borbás Ilona és Mihalicza Péter. Gyógyszerészeti és Egészségügyi Minőség- és Szervezetfejlesztési Intézet, Budapest. 15–20.
- KAPITÁNY Balázs (2015, szerk.): Terjed a gyermektelenség Magyarországon. *Korfa*. Népesedési hírlevél 15/1. 1–4.
- KAPITÁNY Balázs – SPÉDER Zsolt (2012): Gyermekvállalás. In: *Demográfiai Portré 2012. Jelentés a magyar népesség helyzetéről*. Szerk. Öri Péter és Spéder Zsolt. KSH Népeségutódományi Kutatóintézet.
- KATONA Márta (2002): A késői gyermekvállalás egészségügyi és társadalmi hatásai: a neonatológus gondjai a későn szülő nők újszülöttjeivel. *Védőnő* 12. 22–25.
- KSH (2005): *Demográfiai évkönyv*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- KSH (2021): *Népmozgalom*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- LAKATOS Enikő – PÁPAY Nikolett – ÁDÁM Szilvia – BALOG Piroska (2014): Paradigmák a meddőség értelmezésében. *Pszichológia* 34/3. 261–287.
- LAMPIC, Claudia – SKOOG SVANBERG, Agneta – KARLSTRÖM, Per-Olof – TYDÉN, Tanja (2006): Fertility awareness, intentions concerning childbearing, and attitudes towards parenthood among female and male academics. *Human Reproduction* 21. 558–564.
- LESTHAEGHE, Ron – VAN DE KAA, Dirk J. (1986): Twee demografische transitie's? (Two demographic transitions?) In: *Bevolking – Groei en Krimp, Mens en Maatschappij*. Szerk. Ron Lesthaeghe – Dirk J. van de Kaa. Deventer, Van Loghum Slaterus. 9–24.
- MCLANAHAN, Sara S. (2004): Diverging destinies: How children are faring under the second demographic transition. *Demography* 41/4. 607–627.
- PAKSI Veronika – KIRÁLY Gábor – LUKSANDER Alexandra (2014): A gyermekvállalás időzítésével kapcsolatos lakossági attitűdök egyes bizonytalansági tényezők tükrében. *Szociológiai Szemle* 24/3. 84–112.
- PÁPAY Nikolett (2012): A reprodukív egészség és a termékenységi problémák pszichoszociális kontextusa. Doktori disszertáció. ELTE PPK, Budapest.
- PÁPAY Nikolett – GELLÉRT Fruzsina (2015): Termékenység és meddőség mentális reprezentációinak szerepe a reprodukív egészségmagatartás alakulásában. In: *Reprodukív egészségpszichológia*. Szerk. Pápay Nikolett – Rigó Adrienn. ELTE Eötvös Kiadó. 189–208.
- SCHLOSSBERG RUZZA, Caren (2008): A phenomenological inquiry into the experience of first-time motherhood after age forty. Dissertation, The Graduate School of Education of Fordham University.
- SHAW, Rachel L. – GILES, David C. (2009): Motherhood on ice? A media framing analysis of older mothers in the UK news. *Psychology and Health* 24/2. 221–236.
- SIPOS Miklós (2020): A meddőség okai és in vitro kezelése. Előadás. ELTE PPK, meddőségi, reprodukív és örökbefogadási szaktanácsadó képzés.

- SPÉDER Zsolt (2006): Mintaváltás közben: A gyermekvállalás időzítése az életútban, különös tekintettel a szülő nők iskolai végzettségére és párkapcsolati státusára. *Demográfia* 49/2–3. 113–149.
- SZALMA Ivett (2016): Az asszisztált reprodukciós eljárások elterjedtsége és elfogadottsága Magyarországon, európai kitekintésben. *Magyar Tudomány* 177/2. 149–158.
- SZALMA Ivett – TAKÁCS Judit (2012): A gyermektelenséget meghatározó tényezők Magyarországon. *Demográfia* 55/1. 44–68.
- SZALMA Ivett – TAKÁCS Judit (2014): Gyermektelenség – és ami mögötte van. Egy interjú vizsgálat eredményei. *Demográfia* 57/2–3. 109–137.
- SZIGETI F. Judit – PÁPAY Nikolett – PERCEL FORINTOS Dóra (2015): Az asszisztált reprodukció pszichológiai kihívásai. In: *Reproduktív egészségpszichológia*. Szerk. Pápay Nikolett – Rigó Adrienn. ELTE Eötvös Kiadó. 247–273.
- TERRY, Gareth – HAYFIELD, Nikki – CLARKE, Victoria – BRAUN, Virginia (2017): Thematic analysis. In: *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. (2. kiad.) Szerk. Carla Willig – Wendy Stainton Rogers. SAGE Publications. 17–37.
- VANYA Melinda – SZILI Károly – DEVOSA Iván – BÁRTFAI György (2015): Magzati és anyai betegségek kockázata 40 évesnél idősebb édesanyák esetén. *Orvosi Hetilap* 156/49. 1987–1990.
- VICSEK Lilla (2018): Egyetemi hallgatók gyermekvállalási tervei és értelmezései a korhoz kapcsolódó fertilitás-csökkenésről. *socio.hu*, 3. doi: 10.18030/socio.hu.2018.3.80
- WHO (2008): World Health Organization: *Atlas of Health in Europe*. 2nd edition. World Health Organization <http://www.euro.who.int/Document/E91713.pdf> (Utolsó megtekintés: 2021. október 22.)

PÁSZTOR KATALIN

MEDDŐSÉGI ÉLETHELYZETEK A CSALÁDÁLLÍTÁS SZEMSZÖGÉBŐL

(ANGSTER MÁRIA: *Babatörténetek – Átvett sorsok és saját múltunk a baba útjában.* Ursus Libris, Budapest 2021. 232 oldal. ISBN 978 615 578 636 5)

Ismeretterjesztő, egyben önsegítő könyv, mely a családállítás szemszögéből vizsgálja az ismeretlen eredetű meddőség kérdéseit. Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) legfrissebb jelentésében olvasható, hogy minden hat párból egy meddő a világon, ennek megfelelően egyre több írás foglalkozik a témával, más és más aspektusból megközelítve azt. Ez a könyv a családállítás nyújtotta lehetőségekkel igyekszik megismertetni az olvasókat, és a fizikai okokkal nem magyarázható gyermektelenség mögötti vélt sorsátvállalásokat keresi.

A kötet szerzője dr. Angster Mária, klinikai gyermek-szakpszichológus és pszichoterapeuta, egyben családállítás-vezető és -kiképző. Tanulmányait Németországban kezdte a családállítás területén, majd itthon is kiképzővé vált. A praxisában összegyűlt tapasztalatok alapján kezdett el intenzívebben foglalkozni a kérdéssel, melyről először 2009-ben írt egy magazin hasábjain. Időközben több kötetben is szerepelt társszerzőként, majd az 2013-ban megjelent *Ikertörténetek* című könyvében is jelentek már meg olyan történetek, amelyek a sikertelen babavárással voltak kapcsolatosak. Ez a kötet ezen korábbi munkák összeérése, hogy új megközelítéseket mutasson az érintettek számára.

A könyv kitűzött célja, hogy a babaváráshoz köthető nehéz sorsokkal ne csak a filmekben és regényekben találkozunk, hanem az ezt átélő emberek legintimebb történetei mások segítségére legyenek abban, hogy reményt adjanak és felhívják a figyelmet újfajta megoldási lehetőségekre is. A családállítás pedig egy minél többek által ismert és használt módja legyen az ilyen és hasonló nehéz történetek feldolgozásának, hogy ezek a vélt sorsátvállalások elgördüljenek a megszületendő gyermekek útjából.

A könyvet fellapozva látható, hogy nagyon széles körűen igyekszik meríteni az ismeretlen hátterű meddőség és a családállítás területén is. Hogy elég empirikusan

közelíthesse meg a kérdést, a kötet elején a meddőségi kezelések területén elismert orvosokkal olvashatunk interjúkat. Ezeknek a beszélgetéseknek fókuszában az a kérdés áll, mit tud tenni az orvos, ha nincs fizikai ok a sikertelenség mögött, emellett a megkezdett kezelések is hatástalannak bizonyulnak. A meddőségi kérdések világviszonylatban és hazai mércével mérve is évről évre egyre nagyobb méreteket öltenek. Habár az orvostudomány fejlődésével a megmagyarázhatatlan esetek száma arányaiban csökken, mégis előfordulnak olyan helyzetek, amikor az orvosok tehetetlenek. Ezzel párhuzamosan indul el a családállítás bemutatása annak érdekében, hogy a későbbi esetismertetésekben előkerülő helyzetek és „oldások” érthetőek legyenek azok számára is, akiknek még nem volt közelebbi kapcsolatuk ezzel a területtel. A harmadik egységben az ismeretlen eredetű meddőséggel küzdő párok családállításainak esetei olvashatóak. Ezeket a szerző két csoportra bontotta. Egyrészt a család múltjából származó sorsátvállalásokról, másrészt a saját életükben bekövetkező nehéz eseményekről ír. Az utolsó egység pedig egyfajta tudományos kitekintés az egyértelmű fizikai okokkal nem magyarázható meddőség jelenlegi bio-pszicho-szocio-spirituális kereteire, valamint a családállítás hatékonyságára.

Szerkezetileg a szöveg nagyon gördülékeny, az egyértelmű fizikai okokkal nem magyarázható meddőséget és a családállítást több szempontból közelíti meg, majd fonja össze, hogy azok számára is élvezhető legyen a könyv, akiknek ez a témakör még új terep. A feloldozó mondatokat olvasva egy-egy állítás végén, mintha ezek ránk, olvasókra is hatással lennének és saját béklyóinktól is megszabadíthatnának. Olvasás közben azok a történetek is megkönnyebbülést jelenthetnek a léleknek, amikkel látszólag nem tudunk sorsközösséget vállalni, mivel azok a mondatok, amelyek kimondják a sokszor titokban tartott nehézségeket, mindenkire felszabadító hatással bírhatnak. Emellett az empirikus bizonyítékokat is felsorakoztatja azok számára, akiknek a „csak” személyes történetek nem elég meggyőzőek, így egy részletes szakirodalom is található minden fejezet végén.

A családállítás hatékony módszer lehet a hozzáértők kezében a transzgenerációs traumák feldolgozására, esetleg a hiteles szakemberek által képviselt technika kaphatna nagyobb hangsúlyt is a reprodukív egészség terén. A könyv újdonsága abban rejlik, hogy mindenből vesz egy keveset és könnyedén összefűzi. A mű gondolatmenete gördülékeny és stílusában könnyen fogyasztható. A történetek szépen megágyaznak egymásnak, így mintegy folytatásos regényben követik egymást az újabb és újabb helyzetek.

Azt gondolom, Angster Mária elképzelései megvalósultak a tekintetben, hogy a nehéz élethelyzettel hozzá forduló pároké a főszerep, melyet finoman körülölelnek a témában releváns információk.

Egy olyan könyv, mely sok mindenből ad és ezt a megfelelő arányban teszi. Tudományos megállapítások, ismeretterjesztés, személyes történetek, teherletétel és egyfajta feloldozás egyben, így azoknak is izgalmas olvasmány lehet, akik nem érintettek a nehezített babavárás kérdésében.

Mindeközben nem mehetünk el amellett, hogy a pszichoszomatikus kifejezés használatát is visszahozhatja a meddőségi kérdések terén. Természetesen a kötet nem mondja azt, hogy az ismeretlen eredetű meddőségi élethelyzet a meddő nő, férfi esetleg pár közös hibája, mégis azt sugallja, hogy a családállítás gyakorlata alatt megtörtént „oldással” a helyzet megoldható, azaz a páciens maga gyártotta „betegségét”. Ezzel pedig sok terhet róhat az érintettekre. A pszichogén modell általánosítása nem felel meg a tudományosság ismérveinek, azonban nem zárhatjuk ki azt sem egyértelműen, hogy egyedi esetekben lehet igazság a modell állításaiban.

Mivel a pszichés tényezők közül – melyek hozzájárulhatnak a meddőségi élethelyzethez – a legjelentősebb a krónikus stressz, személyes véleményem szerint, ha ez a könyv az egyéni terhek által keletkező szenvedésnyomáson és az ezzel párhuzamosan jelentkező stresszen tud enyhíteni, akkor elérte célját.

KÁLLAY CSILLA

HELYREÁLLÍTÓ ORVOSLÁSSAL A REPRODUKTÍV EGÉSZSÉG SZOLGÁLATÁBAN

(SCHAFFLER ORSOLYA: *Gyermekáldás természetesen. Beszélgetések a NaPro Technológiáról.* Magyar Kurír – Új Ember kiadványok, 2017. 104 oldal. ISBN 978 963 998 169 0)

Világszerte jelentős azoknak a pároknak a száma, akik nehezített gyermekvállalással küzdenek. A mesterséges eljárások és az örökbefogadás a leginkább közismert megoldások erre a problémára. Létezik azonban egy harmadik lehetőség is, amely kevésbé ismert, ellenben egy kifejezetten dinamikus fejlődő terület az orvostudományon belül: a helyreállító reprodukciós orvoslás. A könyvünkben bemutatott NaPro Technológia (Natural Procreation Technology) idetartozik. A 2017-es kiadású kötet aktualitását az adja, hogy 2022 júniusától a Semmelweis Egyetemen elindult a Rekonstruktív Reproductív Medicina Centrum, ahol olyan pároknak nyújtanak segítséget, akik a várandósságot természetes módon, az asszisztált reprodukciós eljárások nélkül szeretnék elérni. A könyv rávilágít annak jelentőségére, hogy a segítő szakmákban dolgozó szakemberek számára is szükséges a termékenységtudatosság és az erre épülő orvoslás naprakész ismerete.

A kötet szerzője Schaffler Orsolya, a Katolikus Szeretetszolgálat Természetes Gyermekáldás Projektjének szakmai vezetője, okleveles Creighton- és FEMM-oktató. Könyve egyedülálló a magyar nyelvű kiadványok között a helyreállító reprodukciós orvoslás témakörében. Műfaját tekintve pszichológiai, illetve egészségügyi irodalom, egymást követő, a téma fonala mentén egymásra épülő riportok segítségével fejt ki mondanivalóját a szerző. Szándéka, hogy minél szélesebb körben ismertté váljanak a helyreállító orvoslás adta lehetőségek. Egyrészt orvosi, egészségügyi okból, másrészt erkölcsi megközelítésből tartja ezt fontosnak. Megszólalnak egészségügyi szakemberek, két orvos és egy oktató, illetve házaspárok, akik a módszer használatával elérték a várva várt gyermekáldást.

A könyv bemutatja a cikluskövetési módszerek szerepét és jelentőségét a nő egészségének megfigyelésében és helyreállításában. A cikluskövetés a nő önmegfigyelésén alapuló módszer. A nő saját biomarkereinek napi szinten történő megfigyelésével és azok feljegyzésével nyomon követheti reproduktív és teljes testi egészségét. Az így kialakuló ciklusmintázat releváns egészségügyi adatokat tartalmaz egy nő egészségi állapotáról. A helyreállító orvoslás egyik diagnosztikus és a terápia követésére alkalmas eszköze a nő önmegfigyelésén alapuló ciklustáblázat. A könyvben rövid és jól érthető összefoglalást kapunk a reproduktív helyreállító orvoslásról, annak eredetéről, megalkotóiról, a diagnosztikus és kezelési módszerekről. Orvoslásról, amely a meddőséget nem betegségnek, hanem tünetegyüttesnek tartja. Ennek megfelelően keresi a háttérben álló kóros állapotot. Az alapos és részletes kivizsgálás során a meddőség háttérben álló okok diagnosztizálása, majd ezek gyógyítása, az egészséges és termékeny állapot visszaállítása a reproduktív helyreállító orvoslás célja. Így a foganás természetes úton és egy egészséges nő testében valósulhat meg.

A kötet első részében két neves, NaPro Technológiát alkalmazó lengyel nőgyógyással folytatott beszélgetést olvashatunk. A megszólaltatott orvosok közül egyikük kiemeli a cikluskövetés fontos szerepét és azt, hogy az élet és az ember iránti tisztelet megadása szükséges a fogantatástól a halálig mindenki számára. Hangsúlyozza azt, hogy a NaPro Technológia ajándékként tekint a gyermekre. Olcsóbbnak, hatékonyabbnak és emberhez méltóbbnak tartja a helyreállító orvoslást. Beszél a meddőség háttérben meghúzódó női és férfi okokról, illetve ezek gyógyításának lehetőségeiről. A másik orvos hosszú éveken át dolgozott lombikprogramban, „belülről” ismeri mindkét módszert. Meglátása szerint mind orvosilag, mind erkölcsileg jobb és helyesebb az a módszer, amely „a betegséget keresi és gyógyítja; visszaállítja a természetes, biológiai egészséget”. Beszél olyan tényezőkről, amelyekről általában nem értesülünk: mennyivel kisebb eséllyel fordulnak elő veleszületett rendellenességek, iker- és méhen kívüli terhességek, vetélés, koraszülés, születéskori halálozás a természetes fogantatást elősegítő eljárások következtében. Felhívja a figyelmet az anyát érő pszichés, érzelmi és anyagi terhekre, a genetikai imprinting jelenségére és a gyermek egészségét veszélyeztető és befolyásoló körülményekre, amennyiben az anya megfelelő gyógyítás nélkül kerül lombikeljárásba. Említi az orvostudomány fejlődésével alkalmazható legújabb eljárásokat, így új perspektívába helyezi a módszert, amely a természetes fogantatást hivatott elősegíteni.

A könyvben megszólaló Creighton-oktató érthetően tájékoztat a módszer mibenlétéről, az oktatásról és a gyakorlati lehetőségekről. Rövid összefoglalójából pontos képet kaphatunk a cikluskövetésről. Az interjút záró néhány kérdés segítségével eldönthetjük, hogy vajon nőként mennyit nyerhetünk, ha követjük saját ciklusunkat.

A kötet második részében öt házaspár szól arról, hogyan alakult az életük a NaPro Technológia megismerése előtt és után. Miképpen adtak nekik reményt és emberséget a velük foglalkozó orvosok és oktatók. Mindegyik történet egy kicsit más, de az egészségügyi dolgozók gyógyítás iránti elkötelezettsége – amellyel először itt találkoztak – összecseng bennük. Nemcsak orvosi, hanem emberi szempontokról is hallhatunk történeteikben, ami még inkább megerősíti a helyreállító orvoslás és az ebben dolgozó szakemberek rátermettségét és empátiáját.

A szerző szándékával összhangban kiemelten fontosnak tartom a helyreállító orvoslás gyakorlatának egyre szélesebb körű ismeretét. Szükséges, hogy a párok kellő információt kapjanak arról, hogy ez az orvoslás a gyógyulásukat tűzi ki célul, hogy így a babák természetes módon foganhassanak, és egészséges körülmények között fejlődhessenek a várandósság során. A prevenció lehetőségét nyújtja a legújabb generáció számára az, ha már magzatként méhen belül egészségesen fejlődhet. Különösen magával ragadónak élttem meg az orvosi tanúságtételeket az élet védelme és szolgálata mellett. Megdöbbentő a párok kiszolgáltatottsága a „hagyományos” kivizsgálás során. A könyv olvasmányos, az interjúk terjedelme és a szerkesztés kiegyensúlyozott. A könnyen olvashatóság mellett ugyanakkor komoly egészségügyi ismeretanyagot tartalmaz, amelyet feldolgozható módon kapunk meg. Ezt segíti elő a kötet szerkesztése kérdés-felelet formájában, illetve a számos kiegészítő magyarázat a lábjegyzetben. A leírt szakmai információk helytállóak. Hiányossága, hogy szakmai téren a pszichológiai megközelítést nem szólaltatja meg.

Összességében értékes és hasznos olvasmány, hiánypótló a maga nemében. Véleményem szerint a szerző eléri a tájékoztatásra irányuló szándékát. Az emberi méltóságra való nagy tisztelettel közelíti meg a témát, hangsúlyozza az emberi felelősségérzetet az élet továbbadásának kérdésében, és összekapcsolja ezt a katolikus egyház állásfoglalásával. Új diagnosztikai és gyógyítási lehetőségeket tár fel a meddőség okainak kezelésében. A jövő generációjának az egészségprevenciója fogalmazódik meg.

Szükséges, hogy az egész társadalomban minél ismertebbé váljon a helyreállító reprodukciós orvoslás, illetve a NaPro Technológia módszere és lehetősége a meddőség kezelésében. A könyvet ajánlom azoknak, akik éppen a gyermekvárás állapotában vannak, elsődlegesen a nehezített gyermekvállalással küzdő pároknak, azoknak, akik nem vállalják a mesterséges eljárásokat – hívőknek és nem hívőknek egyaránt. Segítségre, új megoldási lehetőségekre találhatnak az olvasottakból. Ajánlom továbbá a párokat segítő orvosoknak, egészségügyi, mentálhigiénés és lelkipozó szakembereknek. A szakterületen ténykedők talán szakmailag nem mélyreható, de mindenképpen figyelemfelkeltő betekintést kaphatnak jelen korunknak ezen kiemelten fontos területébe.

Annak ellenére, hogy a könyv nem napjainkban került kiadásra, aktualitása mégis jelentős, többek között a közelmúltban egyetemi intézményen belül is működő reprodukciós helyreállító orvoslás elérhetősége miatt. Hasznos volna egy új kiadás a hazánkban működő ambulanciákon dolgozók és résztvevők tapasztalataival kiegészítve.

NAGY BEÁTA MAGDA

NEKED MIÉRT NINCS GYEREKED? – VALLOMÁSOK A SZÜLŐSÉG UTÁNI VÁGYRÓL ÉS AZ ELMARADÓ GYERMEKÁLDÁSRÓL

(VARGA KATALIN: *A babád útja hozzád: 30 élettörténet a nehezített gyermekáldásról.* Scolar Kiadó, Budapest 2021. 336 oldal. ISBN 978 963 509 313 7)

Ahogy Tolsztoj szerint „minden boldogtalan család a maga módján az”, a gyerekek és a gyermektelenek is mind a maguk egyedi és a saját élettörténetükbe ágyazott okból és módon azok. A kép rendkívül színes, ha csak a gyerekeseket nézzük is: Vannak, akik szeretnének szülővé válni, és születik is legalább egy gyermekük. Van, hogy egy párnak a mesterséges megtermékenyítés segít. Vannak, akiknek biológiai úton nem lehet gyerekük, így örökbefogadás révén lesznek szülővé, és akadnak olyanok is, akik a szülői szerepet partnerük gyermekének nevelésében élik meg. Megannyi egyéni történet, és megannyi formája a szülőségnek. A gyermektelenek szintén nem képeznek homogén csoportot. Egy részük azért nem vált szülővé, mert végiggondolva és mérlegelve a kérdést, arra jutott (akár egyénként, akár párként), hogy nem szeretne gyereket. Őket tudatosan gyermekteleneknek vagy gyermekmenteseknek (childfree) szokás nevezni. Vannak, akik örömmel vállalnának (vagy vállaltak volna) gyereket, de azt valamilyen, közvetlenül a gyermeknemzéssel, a fogantatással vagy a várandósság kihordásával kapcsolatos, illetve más testi vagy mentális betegség lehetetlenné tette. És végül a gyermekteleneknek van egy olyan csoportja, akik szerettek volna gyereket, de ehhez vagy a körülmények nem voltak adottak (nem volt megfelelő, stabil párkapcsolatuk, amiben gyereket vállaltak volna, egzisztenciális vagy egyéb nehézségek miatt nem volt alkalmas a helyzet a családalapításra stb.), vagy – akár épp a fenti okok miatt – kicsúsztak az időből, és már nincs esélyük gyermeket vállalni (biológiai úton legalábbis).

Ami biztos: a szülőség vagy gyermektelenség kérdésében mindannyian érintettek vagyunk, akár a saját utódaink kapcsán, akár úgy, hogy gyermeke vagyunk a szüleinknek.

Varga Katalin (Katka) könyve kapcsán elsőként olyan, némiképp közhelyes szavak jutottak eszembe, mint „hiánypótló”, „úttörő” és „szemléletformáló”. A nehezített gyermekáldás kérdéséről napjainkban sokat hallunk, már csak gyakorisága okán is. Mégis ritka, hogy egy csokorba gyűjtve kapjon az olvasó olyan élettörténeteket, amelyek egyediek és – akár kiindulópontjukat, akár lefutásukat tekintve – nagyon különbözöek, ám e sokszínűségben felfedezhetők azok az ismétlődő mintázatok, amelyek gyakorta jellemzik a meddőséggel küzdő párok életét.

A könyv voltaképp történetek gyűjteménye, nem interjúk, inkább vallomások sorozata. Rövidebb-hosszabb elbeszélések egymásutánja, amelyek egyes szám első személyben mesélnek a gyermekáldás sokszor küzdelmes útjáról, olykor fájdalmasan és mély szomorúsággal, máskor teli optimizmussal és életigenléssel, de mindig megrendítő személyességgel. A sorokat olvasva szinte tapinthatóvá válnak az érintettek által megélt nehézségek, a bizakodás és csalódás ismétlődő fázisai, az öröm és beteljesülés vagy a belenyugvás és elfogadás stádiumai.

A szerző, aki a harminc élettörténetet összegyűjtötte és közreadta, mentálhigiénés segítő szakember, maga is vállaltan érintett a nehezített várandósság témájában. Egykori kliensei, egyéni konzultáción vagy női, sorstársi csoportjában részt vettek életútjának bemutatásán át beszél arról, hányféleképp lehet megélni, ha nem születik meg a várt gyermek egy családban.

A kötet rövid, ám rendkívül informatív, jól érthető és egyben szakmailag is precíz összefoglalóval kezdődik a nehezített teherbeesésről, a veszteségekről és magáról a mentálhigiénés segítő kapcsolatról. A valódi történetek révén átélhetővé és megérthetővé válik, mennyi bizonytalanságon, félelmen és kudarcon át vezet a meddőséggel küzdők útja, és mindezt mennyire meg tudják nehezíteni a külső elvárások, az (akár jószándékú) megjegyzések, a rosszul vagy rosszkor feltett kérdések. Hiszem, hogy ez a rálátás segít, hogy elfogadóbbá váljunk nemcsak a gyermekáldásra kitarlóan és rendületlenül, ám hiába vágyók, a gyermekért „mindent” megtevők iránt, hanem azok felé is, akik a sajátunktól eltérő okokból vagy motivációval készülnek a családalapításra vagy épp elutasítják azt.

Becslések szerint hazánkban minden negyedik-ötödik párnál szándékuk ellenére és rendszeres szexuális élet mellett sem történik meg a kívánt fogantatás. Sokan érintettek tehát, akik számára hatalmas és sokszor mással nem helyettesíthető segítséget nyújtanak az egyre fejlődő orvosi eljárások, akár az asszisztált reprodukció különbö-

ző módszerei, akár a Magyarországon is örvendetesen terjedő, a várandósságot természetes módon elősegítő reproduktív helyreállító orvoslás. Ettől azonban nem lesz kevésbé nehéz, érzelmileg igénybe vevő és a párkapcsolatra is súlyos terheket róó helyzet a várt gyermekáldás késlekedése vagy elmaradása. Azok a sorsok, amelyekbe a szerző és az elbeszélők által bepillantathatunk, talán segítenek abban, hogy az érintettek kevésbé érezzék egyedül magukat nehéz helyzetükben. Talán tudnak kapaszkodót találni mások történeteiből, talán sikerül ezáltal elkerülniük az önhibáztatás zsákutcáját, könnyebben átvészelni az egyéni és párkapcsolati mélypontokat. A könyv egyben meggyőző érvelés a problémák megosztása, a segítségkérés fontossága és a sorstársi csoportok revelatív ereje mellett, hisz a történetek szereplőinek életében fontos mérföldkő, sokaknak sorsfordító élmény volt a mentálhigiénés segítővel, Varga Katalinnal és a csoporttagokkal végzett közös munka.

A gyakorisági adatok alapján feltételezhetjük, hogy mindannyiunk családjában, baráti vagy tágabb ismeretségi körében van legalább egy, a meddősségi élethelyzetet belülről ismerő személy. A megosztott életutakból kiviláglik, milyen nehéz a gyermekáldásra régóta eredménytelenül várakozók számára az, hogy helyzetüket, megélt érzelmeiket, döntéseiket megosszák a „kívülállókkal” (néha még férfi partnerükkel is), milyen fontos ugyanakkor, hogy a környezetükben lévők, a számukra fontos és szeretett mások értsék és megértsék a velük történeteket. Varga Katalin könyve számukra is segítség lehet abban, hogy megszabaduljanak egy sor, közkeletű, ám téves elképzeléstől és információtól, amelyek erősítik a téma tabusítását és az előítéletes gondolkodást, így akadályozva a megértést és elfogadást, amire pedig – amint azt a történetekből is kiolvashatjuk – az érintetteknek talán mindennél nagyobb szükségük van.

Elégge elterjedt, ám nem feltétlenül igaz az a vélekedés, amely szerint jobban tud segíteni az a szakember, aki maga is érintett egy problémában, hisz a professzionális segítő szerep épp az objektivitásra épül, lényegi része a privát szféra kívül hagyása a segítő kapcsolaton, a saját megélésektől való elvonatkoztatás képessége abból a célból, hogy a túlazonosulás elkerülhető legyen, és a fókuszban a kliens és az ő élethelyzete maradjon. A megértést és a hatékony megsegítést ugyanakkor – a mély empátia és a szükséges szakmai ismeretekkel való felvérteztség mellett természetesen – rendkívüli mértékben tudja támogatni az egyéni élettörténetek, megélt sorsok ismerete és átgondolása, azoknak az elméleti információkkal való összevetése, esetleg ütköztetése. Emiatt nagyon sajnálatosnak gondolom, hogy mind a szakmai olvasóközönség, mind

pedig a tudománykommunikáció alábecsüli kissé azoknak a könyveknek, kiadványoknak az értékét, amelyek épp az érintettek beszámolóinak révén hozzák közelebb hozzánk az adott témát, és adják meg a segítő szakmák művelői számára a mélyebb megértés lehetőségét. A segítő tapasztalatainak közvetlen átadása és az egyes emberek/párok megélt történeteinek bemutatása azonban mindig hordozza azt a kockázatot, hogy túl szubjektív lesz az ez által kialakított kép. Varga Katalin munkájának külön erénye, hogy úgy sikerült a narratívák összeválogatása, hogy azokból egy átfogó kép alakul ki a témában nem vagy kevésbé jártas olvasó számára is a nehezített fogantatás sokakat érintő problémájáról, miközben egy pillanattal sincs az a kellemetlen érzése, hogy mások titkait kileső, illetéktelen kíváncsiskodó lenne.

Mindezek miatt lehet Varga Katalin könyve letehetetlenül érdekes, informatív és megvilágosító erejű olvasmány nemcsak az érintettek, valamint a segítő szakmát művelők, hanem a tágabb olvasóközönség számára is, kiváló példája annak, hogyan lehet egy rendkívül szenzitív témáról hitelesen, befogadhatóan és támogató módon beszélni.

SEBESTYÉN ÁGNES

„TUDOD KI TERHES?” – A MEDDŐSÉGGEL KÜZDŐK LELKI MÉLYSÉGEI

(MONIKA BAUDIŠOVÁ: *Gyermektelen*. Csirimojó Kiadó, Budapest 2022. 144 oldal. ISBN: 9786156323019)

Ez a szerző által illusztrált képregénykönyv a meddőséggel küzdők nehézségeit, fájalmát, frusztrációját mutatja be fanyar, már-már fekete humorral. A szerző, Monika Baudišová egy harmincas éveit végén járó grafikus hölgy, aki a saját élményeit jeleníti meg a műben: a meddőség miatti pszichoterápiás folyamatát kísérte azzal, hogy kiírta és kirajzolta az érzéseit. Ebből született meg a könyv.

A meddőség a nyugati világban és hazánkban is aktuális téma, nagyjából a párok ötödét érinti a nehezített fogantatás. A szerző célja a művel egyrészt az, hogy a meddőséggel kapcsolatos tabukat döntögesse, és hogy a könyv által a nem érintettek is beleláthassanak a nehezített fogantatással küzdők lelkiállapotába. Másrészt, hogy az érintettek ne érezzék magukat egyedül, és – bár minden meddőségi történet egyedi – a megélések hasonlóak, és ezeket ne féljenek megosztani.

Maga a könyv több aspektusból mutatja be a meddőség témakörét. A fő vonal és az egész könyv kerettörténete a szerző saját élményének bemutatása. A történet eleje optimista: legalább most már kiderült, mi a baj, így már csak „ki kell, hogy javítsák”. De ez persze nem ilyen egyszerű. És megkezdődik a meddőségi kezelések végeláthatatlan útvesztője, az azzal járó veszteségek sora, és az ezzel járó érzelmi hullámvasút. A történetnek íve van: a kezdeti optimizmusból elindulva, a mélységeken átjutva a vége ad egy fajta feloldozást, megoldást, az újrakezdés lehetőségét.

Megismerhetjük a szerző saját érzelmeit, küzdelmeit, emberi kapcsolatait. Ezek az érzelmek, küzdelmek a nehezített fogantatással küzdők számára ismerősek lehetnek. Kapcsolataikban is hasonló dolgokat élhetnek meg: kéréstlen tanácsok, általánosságok szajkózása, tolakodó kérdések. Ezekben sokszor a meddőkre nehezedő társadalmi nyomás, elvárás is tükröződik.

A szerző saját élményének megosztásával egyrészt az érintettek találkozhatnak

saját megéléseikkel, megtapasztalhatják, hogy nincsenek egyedül. Másrésztől, a nehezített fogantatás olyan részleteit mutatja be, amire „kívülről” ritkán lehet így rálátni. Harmadrészt, a szerző saját tapasztalatai mentén túlélési ötleteket is megfogalmaz sorstársai számára.

A könyv célja az ismeretterjesztés is: egyszerű, de szemléletes ábrákkal mutatja be a női és férfi nemi szervek felépítését, a megfogantatást nehezítő életmód- és egyéb tényezőket, valamint a mesterséges megtermékenyítés leggyakoribb eljárásait, az inszeminációt, a petesejtnyerést, az embriótenyésztést és az embriótranszfert. Nagyon informatív annak bemutatása, hogy miért nem túl jó csevegéstéma az, hogy mikor lesz valakinek gyereke, és milyen az a kommunikáció, amellyel inkább segíthetünk a meddőséggel küzdőknek. Az érintettek rokonainak, ismerőseinek is nehéz ez a helyzet: segítenének, de nem tudják, hogyan; beszélneek róla, de nem tudják, mit mondjanak. Erre is ad javaslatokat a könyv.

A történet vége a szerzőnek nem hozza el a várva várt gyermeket, de elhozza számára az újrakezdést, a nyugalmat, az ölelést. Bemutatja, hogy a szülővé válásnak mennyi-mennyi útja és lehetősége van. És ezek közül egy lehet a gyermektelen életforma elfogadása is.

Két észrevétel még a könyvhöz: a bevezetőben számomra formailag zavaró a csupa nagybetűs szedés, nehezen olvasható lesz ezáltal szöveg. Tartalmilag pedig: van néhány olyan ismertető, ami talán nem lett teljesen a magyar viszonyokra adaptálva.

A könyv könnyed stílusban és formában mutat be egy nehéz témát, nehéz tartalmakat. Mindezeket egyszerű, fekete humorral átítatott képeken, amelyek nagyon jól alátámasztják az „egy kép többet mond ezer szónál” örökérvényű bölcsességet. Egy tabuként kezelt témával, a meddőséggel foglalkozik, ezzel lehetőséget nyitva a párbeszédre, hogy ne kellejen az érintetteknek „bujkálni”, és ezáltal izolálódni. Az érintettek magukra ismerhetnek a képekben és a szövegben, ez a ráismerés pedig segíthet abban, hogy megéljék: az érzelmeik „normálisak”. A könyv teljesíti azt a célját, hogy a nem érintettek betekintést nyerjenek a meddőséggel küzdők mindennapjaiba. Csak kérdés, hogy ők mennyire fogják elolvasni... Jó volna, ha hozzájuk is eljutna Monika Baudišová hiánypótló alkotása.

RAJNAI LÁSZLÓ

EGY RÉGI-ÚJ HUMANIZMUS FELÉ

(SÁRKÁNY PÉTER: *Értelemközpontú humanizmus. Bevezetés Viktor E. Frankl munkásságába.* Ursus Libris, Budapest 2023. 199 o. ISBN 978-615-5786-56-3)

Elkerülhető-e az emberi szenvedés? Hogyan találjunk értelmet a szenvedésben, és hogyan teremtsünk ezáltal értéket életünkben? Mennyire lehet eredményes a segítői munka filozófiai alap és hit nélkül? Sárkány Péter kötetének célkitűzése megvizsgálni a frankli egzisztencialista megközelítés mai beágyazottságát több segítői-fejlesztői területen és megvilágítani annak filozófiai-antropológiai alapját a téma iránt érdeklődők és a kutatók számára.

A szerző kiterjedt és sokrétű tudományos tevékenysége adja azt az alapot, amelyre a kötet épül. Írása a filozófia, a pedagógia és általában véve a segítő szakmák területére terjed ki, ezek fejlődéséhez nagyban hozzájárul kritikai szemléletével, több helyütt is arra ösztönzi az olvasót, hogy reflektív módon – ha csak az együttgondolkodás szintjén is – vegye ki részét a tudományos közösség vitáiban és diskurzusáiban.

A könyv már megjelent cikkek, tanulmányok tematizált gyűjteménye. Ezek mindegyike egy, a modernitás kihívásaira válaszolni képes életfilozófiai megközelítést tart a fókuszában. Célja, hogy filozófiai-teológiai alapvetésével kihangsúlyozza a frankli gondolat időtlenségét.

A kötet három nagy egységből áll, legelőször Viktor Frankl élete és munkássága tárul elénk, ebből kiindulva pedig a második rész elméleti és módszertani alapvetése nyer értelmet. A harmadik rész az előbb említett elméleti keret pragmatikus alkalmazhatóságát taglalja különböző segítői területeken.

Sárkány Péter műve bemutatja, hogy Frankl meddig jár egy úton a huszadik századi egzisztencialista filozófiával (Jaspers, Scheler és Heidegger), és mennyiben rokon a Maslow és Rogers neve által fémjelzett humanisztikus irányzattal. Végül kijelöli a Viktor Frankl által oly fontosnak tartott demarkációs vonalakat a klasszikus pszichoterápiákkal szemben is (saját *magaslélektanát* állítja szembe a freudi *mélylélektan*nal). Beszél arról a kiállásról, amellyel Frankl élete során a pszichologizmus, a szociologiz-

mus, a biologizmus redukcionista felfogása és alapvetően a determinisztikus létértelmezés ellen szólalt fel. Érdeklődésének középpontjában a *logosz* áll, kiindulópontként pedig megemlíti a heideggeri egzisztenciálékat (szellem, szabadság, felelősség), de ezeknél fontosabbnak tartja a Frankl által csak *dimenzionálonológia*nak nevezett felosztást (test, lélek, szellem) és az öntranszcendenciát mint központi létfeladatot. Filozófiájában – mert Frankl nemcsak mint orvos, pszichoterapeuta, de mint filozófus is megszólal – a *szellem* dacoló hatalomként szerepel. Számára az ember egyszeri és megismételhetetlen akcidencia a végtelen létben: motivációelméletében a humán alapmotiváció az *értelem akarása*.

Központi része Sárkány Péter munkájának a más, nagy hatású egzisztencialistákkal való összevetés. Érdekes dichotómiaként ír arról, hogy Yalom Franklt kiindulópontnak tekinti terápiás munkájában, de végeredményben tőle elszakadva értelmezi azokat az egzisztenciálékat. Frankl úgy véli, hogy az értelem *a priori* jelen van az emberi tudatban, és nála az értelemkeresés nem mint cél, hanem mint létmód jelenik meg, és esetében értelem-objektívizmusról beszélünk. Az ember tehát az *értelemmel harcol az értelemért* – ezzel megnyit egy hermeneutikai kört; az életet pedig ehhez kapcsolódó feladatként értelmezi, amelynek valódi célja az egyén önmegvalósítása. Ezzel szemben Yalomnál az értelem a szubjektív valóságon és cselekvésen keresztül teremődik meg, *a priori* nincs jelen, így *értelemkonstruktívizmusról* beszélhetünk. A szerző megemlíti Elizabeth Lukas és Längle munkásságát is, akik terapeutaként az európai egzisztencialista hagyomány jeles képviselői, mindketten Frankl köpönyegéből bújtak ki. Lukas teljesen Frankl filozófiai alapját osztja, a létet és értelmet összefonódva látja, ezt *ősterápiás aktusként* értelmezi. Längle, az egzisztenciálanalízis képviselője viszont eltávolodik a frankli logoterápiás gyakorlattól, és közelebb lép a yalomi egzisztenciális pszichoterápiához annyiban, hogy számára az értelem nem adott, hanem „szerzett” *egzisztenciálé*.

Sárkány Péter röviden és közérthetően ismerteti a frankli egzisztencialista munkamód módszereit, többek között a *paradox intenció*, a *dereflexió* és a *beállítódási moduláció* alapelveit. Kiemeli, hogy alapvetően a husserli fenomenológiában gyökerezik az irányzat, így tudományos igényű filozófiai elemzést követel meg, ezt a későbbiekben a segítői munka különböző színterein (pedagógia, szociális munka) működés közben mutatja be. Különbséget tesz az általános (*ontológiai*) és speciális, személyes igényű (*ontikus*) egzisztenciaanalízis között. Az előbbi a személyes egzisztencia *általános jel-*

lemzőit vizsgálja fenomenológiai módszerrel, amely a konkrét megélt tapasztalatra fókuszál. A prereflexív *ontológiai* analízis eredményeképpen meghatározza a valódi életfeladatot, ez pedig az önmegvalósítás konkrét élethelyzetekben: a *tevékenység/alkotás, átélés és szeretet* módjain keresztül. Az *ontikus* egzisztencializmus az általános egzisztenciálék manifesztációját vizsgálja a személyes sorsokban. A szellemiség megjelenését az önreflexióban látja, amely végül jó esetben *öntranszcendenciához* vezethet. Meghatározása szerint a szabadság lényege a személyes állásfoglalás a természetes helyzetünkkel kapcsolatban (amelyet a *Dasein* megél), tehát ebben a munkamódban a körülöttünk kialakuló szituatív térrel, léthelyzettel történő interakciónk van a kutatói figyelem központjában.

A vallás, de még inkább a hit kérdése be-bekúszik a könyv sorai közé, és szerepelnek benne különálló tanulmányok is, amelyek központi elemként tárgyalják azt. Frankl *dimenzionál-ontológiájában* a hit lényegi helyet foglal el – mint értelemmel teli emberi dimenzió –, véleménye szerint enélkül a lecsupaszított humanizmus ürébe esik vissza a segítségkérő. A hit nélküli segítséget a szemfényvesztő mutatványával hasonlítja össze, amikor kliensként a levegőbe „varázsolt” kötélén mászunk felfelé: elemelkedésnek tűnik, de mindez a semmibe vezet – biztos háttér és cél nélküli. Mivel az alapvető *miértre* a redukcionista elméletek nem tudnak válaszokkal szolgálni, így a hit tényezője nélkül valójában nem tudják csökkenteni a személyesen megélt szenvedést.

A mű legfontosabb része az előbbieken említett emberi szenvedésről szól. A frankli élettörténet talán legmeghatározóbb élménye volt fogolytáborba való elhurcolása, szerettei elvesztése és a többi rabról való gondoskodás: ezek voltak azok az elemek, amelyek logoterápiás szemléletét formálták.

Alapvetésnek tűnik, hogy a segítői tevékenység a szenvedés enyhítését tűzi célul maga elé. Sárkány Péter hangsúlyozza munkájában a személyes szenvedéstörténetek kettős természetét, mely szerint vannak elkerülhető és elkerülhetetlen szenvedések. A frankli elmélet leginkább a sorsszerű, elkerülhetetlen szenvedésről szól, amikor olyan élethelyzetekbe kerülünk, amelyekben már nincs választási lehetőségünk. Ezek a Jaspers által is leírt, ún. *határhelyzetek* abban különböznek a mindennapi életben megélt konfliktuózus helyzetektől, hogy míg azokban elérhető bizonyos értelem-összefüggés, az egzisztenciális határhelyzetek tragikus triásza (szenvedés, bűn, halál) ezeket nélkülözi. Így a *homo sapiens*, ha a *homo faber*-i létet nem tudja megélni, *homo patiens*-szé, szenvedő emberré válik. Ezekben a határhelyzetekben a szenvedés tisz-

tánlátóvá teszi az embert, és láthatóvá válik a lét metafizikai síkja is (*a véges nézi a végtelent*). Ugyanakkor megfogalmazza a *patodicea* elvét, mely szerint az élet maga a kérdés, amelyre az ember saját életével felel.

Ezekben a szituációkban nem is lehet az eredeti felfogás szerinti *alkotói* vagy *élményértékről* beszélni – ezek a hétköznapi szituációk sajátjai; így a Frankl által kínált egyedüli értelemkeresési mód a *beállítódási moduláció* lesz. Ez a frankli logoterápiás megfontolás lehetővé teszi a kliens számára, hogy ha a helyzetet nem is tudja megváltoztatni, az ahhoz való viszonyulását mégis alakítsa. Ezáltal a szenvedés teljesítménnyé fokozódik, új megélési síkra kerül, ezt Frankl *experimentum crucis*nak, kulcsélménynek nevezi. Így elérhetővé válik a személyes növekedés, érés és egyfajta belső szabadság erősebb megélése. Azt jelenti, hogy az adott élethelyzetben betöltött biopszichoszociális önvalójától eltávolítja magát az ember, és szellemi síkon kezdi átírni a jelen narratívát. Ahogy Franklt idézi: „... az egzisztencia összeomlik, ha nem transzcendentálja magát azáltal, hogy túllép önmagán.” (78. o.)

Összefoglalva, Sárkány Péter *Értelemközpontú humanizmus* című könyve átfogóan vizsgálja Viktor Frankl egzisztencialista elveit és azok alkalmazását különböző segítő szakmákban. A szerző a filozófiai és antropológiai alapok részletes feltárásával világít rá azok mai relevanciájára és kínál gyakorlati bepillantást a szakembereknek. A szenvedés, értelemkeresés és az öntranszcendencia témájának alapos vizsgálata révén Sárkány Péter kritikus gondolkodásra ösztönzi az olvasókat, meghívja őket az egzisztenciális megközelítés körül kialakult diskurzusba. A könyv világos szerkezettel, érthető nyelvezettel és tudományos alapossággal szolgál, ezért alkalmas bevezető Frankl terápiás filozófiájába, és egyben gondolatébresztő forrás is mindazoknak, akik már ismerik az alapelveket. Összességében Sárkány Péter *Értelemközpontú humanizmus* című kötete értékes hozzájárulást jelent az egzisztenciális megközelítés irodalmához.

ÖSSZEFOGLALÓK

PORNÓI IMRE

A SZOCIÁLIS PEDAGÓGIA – SZOCIÁLPEDAGÓGIA GONDOLATA

A 20. SZÁZAD ELEJI MAGYARORSZÁGON

A 19. században robbanásszerűen kibontakozó gazdasági-technikai átalakulás széles körű és mély kulturális-művelődési-civilizációs-társadalmi folyamatok elsöprő áradatát indította el világszerte. A fokozódó társadalmi-politikai feszültségek az állam szociális politikájának megjelenését sürgették Magyarországon is. Szociális tartalommal bíró törvények és rendeletek egész sora látott napvilágot az oktatás, az ipar, az igazságügy és a közegészségügy területén. 1911-ben a tanítók továbbképző tanfolyamainak anyagában már tíz órában foglalkoztak a szociális pedagógia legújabb külföldi és hazai törekvéseivel és alkotásaival. A legnagyobb tömeget adó falusi néptanítók igényeit figyelembe véve a tanfolyamok foglalkoztak a különböző hitel-, termelő-, értékesítő szövetkezetekkel, az ezzel kapcsolatos szociálpolitikával, különös tekintettel a falusi népjólét ügyével és a városok ellátásával. – Verédy Károly, a Magyar Pedagógiai Társaság 1902-es közgyűlésén pedagógiai korszakos elemzésében a tanulóknak az iskolavégzést követő helyzetével foglalkozva emelte ki, hogy az új irányzat, a szociálpedagógia elismerendő törekvése a tantervek gyakorlati szempontoknak való megfeleltetése. A *szociálpedagógia* kifejezést négy egymástól eltérő értelemben használták, amely jelezte, hogy a 19-20. század fordulóján élők érdeklődése a társadalmi jelenségek irányába fordult. – Weszely Ödön úgy vélte, hogy a szociálpedagógia a társadalmi pedagógia jelentésén túl a társadalom által létrehozott kultúrát terjesztő intézményeket is jelentett, többek között gyermekmenedékhelyeket, napközi otthonokat, szünidei gyermektelepeket, munkáskaszinókat, népkönyvtárakat, munkásképző tanfolyamokat, szabadegyetemeket. Weszelyvel vitázva Imre Sándor Bergemannra hivatkozva a szociális nevelés jövőre való irányultságát emelte ki. Ebből adódóan az iskolai nevelés alap gondolatának, irányának, szellemiségének és gyakorlati következményeinek meghatározójaként szólt a szociális pedagógia szociális jelzőjéről, kizárva az iskolán kívüli intézményeket, így a szabadoktatásiakat is.

Az értelmezések problémáinak eredője a társadalmi nevelés, illetve társadalmi neveléstan fogalmának gyakorlati és elméleti tisztázatlansága volt. Tehát a szociálpedagógiát hozzátartozónak gondolták mind a szociológiához, mind pedagógiához.

Kulcsszavak: szociális pedagógia, neveléstörténet, pedagógiaelmélet

SZABÓ LILLA**NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS SZOCIÁLPEDAGÓGIA****Reflexiók a két terület viszonyáról**

A neveléstudomány multidiszciplináris jellegéből adódóan számos kapcsolódó területtel osztozik, többek között ilyen a szociálpedagógia. E két terület vizsgálata indokolt, hiszen alternatívákat kínálnak az iskolai élet, a tanulási eredmények és a sikeres társadalmi integráció hosszú távú lehetőségei szempontjából. A neveléstudomány az emberi fejlődés és tanulás folyamataival, módszereivel és eredményeivel foglalkozik, és a társadalom egyik kulcsfontosságú területét szolgálja, amely az egyén és a közösségek jövőjét alakítja. A szociálpedagógiával való kapcsolata összetett, e területek összekapcsolódása túlmutat az osztálytermen és létfontosságú szerepet játszik a marginalizált csoportok támogatásában, a társadalmi befogadás előmozdításában és a közösségi jelenlét erősítésében. A neveléstudomány és a szociálpedagógia közötti együttműködés célja olyan inkluzív tanulási és társadalmi környezetek létrehozása, amelyek a tanulók szükségleteit a képességeiktől vagy szocioökonómiai háttérüktől függetlenül kielégítik. E tanulmány célja, hogy feltárja a neveléstudomány és a szociálpedagógia kapcsolatát, megvilágítva közös céljaikat, elméleti és gyakorlati alkalmazásuk lehetőségeit.

Kulcsszavak: neveléstudomány, szociálpedagógia, multidiszciplinaritás, társadalmi kihívások, oktatási rendszer

PACSUTA ISTVÁN**ÉRTÉKFELTÁRÁS AZ IFJÚSÁGKUTATÁSBAN**

Jelen tanulmányunk célja, hogy az értékutatások, kiemelten a fiatalok értékválasztására vonatkozó kutatások terén alkalmazható értékfeltárás módszerét mutassa be, abból a szempontból, hogy milyen lehetőséget biztosít a kvantitatív eredmények értelmezéséhez. Írásunk nem kifejezetten a módszerre szorítkozik, hanem az értékfeltárás módszerét igyekszik elhelyezni a szociológiai értékutatások palettáján. Eredményeink alapján a kvantitatív technikák korlátait nagyon hatékonyan kompenzálja a szociálpedagógiai eszköztárból ismert értékfeltárás mint kvalitatív módszer. Lehetővé teszi a mélyebb kontextus megértését és az értékek társadalmi, történeti és kulturális háttérének vizsgálatát, segíti az értékek és attitűdök komplexitásának és változatosságának jobb megértését. A kvalitatív társadalomtudományi kutatási technikák ideális eszközök az értékvizsgálatokban, különösen olyan kérdések esetén, amelyek mélyebb megértést és részletes leírást igényelnek. Ezek a módszerek kiegészítik a kvantitatív méréseket, és lehetővé teszik az attitűdök és értékek sokoldalúbb és gazdagabb megértését. A

kvalitatív módszerek – így az értékfeltárás módszere is – lehetővé teszik a részletes és mélyreható megértést az értékek választása mögött álló okokról, motivációkról és jelentésekről.

Kulcsszavak: értékvizsgálat, értékfeltárás, ifjúságkutatás

RÁKÓ ERZSÉBET – KOVÁCS KRISZTINA **NEVELŐSZÜLŐI FELADATOK – KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A KÜLÖNLEGES SZÜKSÉGLETŰ GYERMEKEK NEVELÉSÉRE**

Jelen tanulmányban a nevelőszülői munka feltárására teszünk kísérletet. Indokaink között szerepel, hogy a nevelőszülőkre vonatkozóan kevés kutatás áll rendelkezésre, ugyanakkor a téma aktuális. A nevelőszülői elhelyezés folyamatos térnyerése, a nevelőszülői elhelyezés hangsúlyosabbá válása indokolja a kutatások megjelenését a gyermekvédelem ezen szegmensében. Saját készítésű kérdőívvel végzett kutatás keretében mutatjuk be egy nevelőszülői hálózaton keresztül a nevelőszülői munka sajátosságait, feladatait, motivációját, nehézségeit. Kérdéseinket a különleges nevelőszülőkre vonatkozóan is kiterjesztettük. A kutatás kizárólag pilot jellegű, a kérdőív adatainak feldolgozása után további terveink között szerepel interjúk készítése a téma mélyebb feltárása érdekében.

Kulcsszavak: alternatív gondoskodás, nevelőszülő, különleges szükséglet

KÁDEK ISTVÁN **A SZOCIÁLPEDAGÓGIA ÉS A KÖZGAZDASÁGTUDOMÁNY** **(A közgazdász gondolatai egyenlőtlenségről, szociálpolitikai eszközökről, nevelési-oktatási feladatokról, szociálpedagógusokról)**

A szerző cikkében – saját oktatási tapasztalataira is támaszkodva – azt igyekszik bizonyítani, hogy a leendő szociálpedagógusoknak szükségük van gazdasági szemléletre. A tanulmányban először idézi az elméleti közgazdaságtan néhány olyan megállapítását, melyek rámutatnak a szociális problémák közgazdasági megközelítésének szükségességére. Ezt követően a társadalmi esélyegyenlőtlenségek mérséklésének legfontosabb szakpolitikai feladatait veszi sorra. Végezetül a leendő szociálpedagógusok feladataiból emeli ki azokat, melyek megoldásához elengedhetetlenül szükséges a gazdasági látásmód, a mindennapi gazdasági-pénzügyi teendők ellátásának képessége. Kiemeli: a szociálpedagógusnak klienseit a racionális háztartási gazdálkodásra és az eredményes önmenedzselésre edukálnia kell!

Kulcsszavak: közgazdaságtudomány, piaci kudarcok, humán tőke, gazdaságpolitika–szociálpolitika, a szociálpedagógus kompetenciái

DOBÓ MARIANNA

POLITIKATUDOMÁNYI ELMÉLETEK A KÖZSZOLGÁLTATÁSOK TÁMOGATÁSÁBAN

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa, milyen módon támogatják a politikatudomány elméletei a közösségi szolgáltatások működtetését. Az elméletek közül azok kerültek a fókuszba, amelyek közpolitikai szemléleteket tükröznek, közösségi részvételre alapoznak és jellemzően a rendszer és környezetének vizsgálatakor a behaviorizmusra támaszkodnak. A centralizáció–decentralizáció–dekoncentráció „bűvös háromszögének” kapcsolatát a jogszabályi háttér folyamatosan átalakítja, így ebben a kontextusban akár feleslegessé is válhat(na) az elméleti háttér feldolgozása, ugyanakkor az ilyen megközelítés a közszolgáltatások helyi gyakorlatát határozza meg alapvetően.

Kulcsszavak: döntéshozatal, politikatudomány, tervezés, közösség, helyi önkormányzat

SÁNDOR TAMÁS

A PROFESSZIONÁLIS SEGÍTÉS EGYEDI SAJÁTOSÁGAI A GYERMEKVÉDELEM KÜLÖNFÉLE ELLÁTÁSI TERÜLETEIN

A segítő szakemberek munkájuk során különféle célcsoport, megannyi ellátási forma és többféle intézményi keret által meghatározott tevékenységet végeznek. A professzionális segítség alapelvei állandóak, de emellett rengeteg változó módosítja az adekvát tevékenység meghatározását. Közvetlen empirikus tapasztalataimra támaszkodva a gyermekjóléti szolgáltatás és az átmeneti gondozás területén működő intézményekben zajló professzionális segítség kommunikációs eszközszerét elemzem, kiemelve a jellemző azonosságokat és eltéréseket. Mindez azt a célt szolgálja, hogy a segítő szakemberek változó körülményekhez való adaptációja hatékonyabban, rövidebb idő alatt, kevesebb hiba árán valósuljon meg. A tanulmány céljának megvalósítása érdekében az elméleti háttér elemeihez esetleírásokat kapcsol, majd elemzi és értékeli a beavatkozás hatásait.

Kulcsszavak: professzionális segítség, gyermekvédelem, gyermekjólét, családok átmeneti otthona, gyermekvédelmi jelzőrendszer

FARMOSI ANDREA

AZ ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTÉS GYAKORLATA MAGYARORSZÁGON

Tapasztalatok a bevezetés óta eltelt öt év távlatából

Tanulmányomban a Magyarországon 2018. szeptember 1-jén kötelezően bevezetett óvodai és iskolai szociális segítés helyzetét mutatom be, azon belül annak a gyakorlati megvalósulásában felmerült dilemmákra térek ki mind a szociális, mind a köznevelési színterek tekintetében.

A gyermekvédelemben eltöltött 20 év saját munkatapasztalat – ezen belül öt év iskolai szociális segítés – által feltérképezett állapotokra utalva kielemezem a szociális segítők és a pedagógusok összekapcsolásából következő tanulságokat, kihívásokat, és levezetem, hogy melyek azok a készségek, módszerek, amelyek elavultnak bizonyulnak és változtatásra szorulnak.

Az óvodai és iskolai szociális szolgáltatás bevezetésével a törvényhozók összeköttetést kaptak a szociális és a közoktatási rendszerek között, összekapcsolták a két területet a segítő szakember által. A segítők ellepték az óvodákat, iskolákat, kollégiumokat, és napi szintű résztvevőivé váltak az intézmények életének. Előadásomban két figyelemreméltó jelenségre kívánok kitérni, amelyek a neveléstudományi és a szociális területeken újszerűnek számítanak. Az első a pedagógus személyiségének és a pedagógiai munka folyamatainak, módszereinek újragondolása szociálisabb nézőpontból, a második pedig az óvodai és iskolai szociális segítő – mint új szolgáltató – elkülönülése az általános szociális segítő szakmai alapelveitől azáltal, hogy belépett a köznevelés rendszerébe.

Fenti változásokat 75 észak-magyarországi köznevelési intézmény óvodai és iskolai szociális segítőinek, valamint pedagógusainak ötéves tapasztalataiból gyűjtöttem össze és mutatom be azzal a céllal, hogy rámutassak a köznevelési rendszer új kihívásaira, amelyek akár rendszer-szintű változtatások szükségességét is képesek alátámasztani.

Kulcsszavak: szociális, gyakorlat, iskola, óvodai és iskolai szociális segítés

RAJNAI LÁSZLÓ

KAVICSOK A TÓBAN

Egy gimnáziumi mentálhigiénés program bemutatása

A tanulmány a Kaposvári Munkácsy Gimnáziumban indított innovátori mentálhigiénés meseterprogramot ismerteti, mely egy újszerű preventív megközelítést kínál. Bemutatja a program kialakításának folyamatát, elméleti alapjait és gyakorlati alkalmazását az első három év tapasztalatainak tükrében. Kiindulópontja, hogy mára szükségessé vált a preventív mentálhigiénés ellátás kiterjesztése, mert az oktatási rendszerben tapasztalható nevelési problémák

száma megnövekedett. A program fókuszában az oktatói munka és a nevelés közötti összefüggések állnak, alapjául az intézményi szintű mentálhigiénés támogatás szolgál, amely különös hangsúlyt fektet az egyéni és csoportos segítői tevékenységre. Foglalkozik az intézményi szintű stressz és az egyéni krízisek kezelésével, kiemelt szerepet kap a tanulói reziliencia kérdése is. A program integrált megközelítést alkalmaz a segítő beszélgetés, csoportmunka és pszichoedukációs foglalkozások keretein belül. A tanulmány a program első három évének tapasztalatait foglalja össze, taglalja azokat a kihívásokat, amelyek a megvalósítás során felmerültek. Végül következtetéseket von le a gimnáziumban történő mentálhigiénés munka hatékonyságáról, valamint az ilyen programok jövőbeli lehetőségeiről és fejlesztési irányairól.

Kulcsszavak: mentálhigiéné, prevenció, nevelés, pedagógus szerepek, kompetencia, stressz, fejlődési krízisek, reziliencia, személyközpontú megközelítés, személyiségfejlesztés, szervezeti együttműködés

GORKA-FOCHT MÁTÉ

HOGYAN VÁLHAT EGY FILM TÁRSADALMI MÁRKÁVÁ? – GONDOLATOK A MAGYAR FILMMARKETINGRŐL

A tanulmány a filmmarketing területén tapasztalható visszásságokat követi nyomon. A meglévő, meglehetősen hiányos, főként a gyakorlat oldaláról közelítő szakirodalom áttekintése alapján számos anomália fedezhető fel. Ezen anomáliák oka, hogy a hazai, illetve európai szakirodalmak jelentős része az amerikai filmgyártási és marketingmintázatokat próbálja lekövetni és nemzeti filmmarketing folyamatokba integrálni, elkövetve ezzel azt a hibát, hogy a globális filmpiacot kiszolgáló stúdiórendszerek gyakorlatait próbálja meg átültetni lokális piacokon működő nemzeti filmgyártásokra. A filmmarketing effajta megközelítése már fogalmi szinten is tévúton jár, így ezek feltárása és elemzése után néhány fogalom újradefiniálása is szükségessé vált. Hagyományosan a marketing piaci termékként tekint a filmre, viszont ezáltal saját tevékenységi területét korlátozza, hiszen a termékmarketing racionális érvrendszerre támaszkodik, emocionális kapcsolatot a márkakommunikáció építhet fel a befogadó közönséggel. A termékmarketing helyett a márkakommunikáció bevezetése alapjaiban változtatná meg a filmről való gondolkodásunkat, ezáltal lehetőség nyílna emocionális kapcsolat felépítésére film és néző között, felemelve a filmet a társadalmi márkák szintjére. A társadalmi márkák képesek más művészeti és társadalmi kezdeményezésekkel együttműködni, ezáltal mélyebb szintekre beágyazni az adott filmet a hazai kulturális és társadalmi valóságába. A bemutatott sarokpontok újradefiniálásával egy új, filmiparra specializált marketingmódszertan alapjai kerülnek lefektetésre. A filmkommunikáció, egy a filmfejlesztés első fázisától jelen lévő, organikusan magá-

val a filmmel együtt fejlődő módszertan, amely igazodva a hazai filmipari és befogadói környezetbe, nem statikus piaci termékként, hanem dinamikus társadalmi márkaként tekint a filmre. Dinamizmusának alapja, hogy beemeli a film történetének horizontális, narratív síkon történő bővítésének lehetőségeit, miközben ezt a komplex történetuniverzumot vertikálisan is mozgatja – mint kulturális és társadalmi konstruktumot – a közönség és más, a mindennapi életünket meghatározó jelenség referenciarendszerében.

Kulcsszavak: filmkommunikáció, társadalmi márka, márkakommunikáció, filmmarketing

TANÁCS ESZTER

NEGYVENÉVES KOR FELETT ANYÁVÁ VÁLNI

A késői gyermekvállalás kvalitatív vizsgálata

A nyugati világban a nők egyre későbbi életkorban vállalják első gyermeküket, előrehaladott életkorban ugyanakkor a gyermekvállalás esélye egyre csökken, és egyre nagyobb kockázattal jár. Mindazonáltal az életkor és az ezzel szorosan összefüggő biológiai lehetőségek mellett számtalan egyéb tényező is szerepet játszik a gyermekvállalással kapcsolatos döntésekben. Kvalitatív kutatásom célja feltárni a késői gyermekvállalással kapcsolatos tényezőket, főbb mintázatokot Magyarországon: milyen okok vezetnek a késői gyermekvállaláshoz; hogyan élnek meg az érintettek, milyen előnyöket, hátrányokat tulajdonítanak annak, hogy negyvenéves koruk felett váltak anyává; milyen félelmek kapcsolódnak ehhez, és hogyan viszonyul hozzá a környezetük. Vizsgálatom eredményei rámutatnak olyan, a késői gyermekvállalással kapcsolatos tényezőkre, amelyeket az egészségügyi ellátásban, a pszichológiai támogatásban és a médiában is érdemes figyelembe venni, és felhívják a figyelmet a fertilitástudatosság növelésének és az ismeretterjesztésnek a fontosságára.

Kulcsszavak: késői gyermekvállalás, gyermekvállalás életkori határai, negyvenéves kor feletti anyává válás, előrehaladott anyai életkor, meddőség, kvalitatív vizsgálat, tematikus analízis

ABSTRACTS IN ENGLISH

IMRE PORNÓI

THE THOUGHT OF SOCIAL PEDAGOGY IN HUNGARY IN THE EARLY 20TH CENTURY

The economic-technical transformation that unfolded explosively in the 19th century started an overwhelming flood of broad and deep cultural-civilizational-social processes worldwide. The increasing socio-political tensions urged the emergence of the state's social policy in Hungary as well. A whole series of laws and regulations with a social content were published in the fields of education, industry, justice and public health. In 1911, the materials of the teachers' continuing education courses dealt in ten lessons with the latest foreign and domestic endeavors and achievements of social pedagogy. Taking into account the needs of the largest group, the village teachers, the courses dealt with the various credit, production and sales cooperatives and the related social policy, with particular regard to the issue of village welfare and the supply of cities. At the 1902 general assembly of the Hungarian Pedagogical Society, Károly Verédy, in his epoch-marking analysis of the situation of students after leaving school, highlighted that it is a respectable endeavour of the newly developing social pedagogy to adapt the curricula to practical aspects. The term social pedagogy was used in four different senses, which indicated that at the turn of the 20th century there was growing interest in social phenomena. Ödön Weszely understood social pedagogy in a broader sense, encompassing institutions that spread the culture created by society, including children's shelters, day care centers, holiday facilities, workers' casinos, public libraries, worker training courses and free universities. Debating with Weszely, Sándor Imre highlighted the orientation of social education towards the future, referring to Bergemann. Consequently, the adjective 'social' in social pedagogy was in his reading a determinant of the basic idea, direction, spirit and practical consequences of school education, excluding non-school institutions or public classes. The problems of interpretations originated in the practical and theoretical lack of clarity of the concepts of social education and societal pedagogy. So social pedagogy was thought to belong to both sociology and pedagogy.

Keywords: social pedagogy, educational history, pedagogical theory

LILLA SZABÓ

EDUCATION AND SOCIAL PEDAGOGY

Reflections on the relationship between the two fields

The multidisciplinary nature of educational science means that it shares many related fields, including social pedagogy. The study of these two fields is justified, as they offer alternatives for school life, learning outcomes and long-term possibilities for successful social inclusion. Education is concerned with the processes, methods and outcomes of human development and learning, and serves a key area of society that shapes the future of individuals and communities. Its relationship with social pedagogy is complex, linking these fields beyond the classroom and playing a vital role in supporting marginalised groups, promoting social inclusion and strengthening community presence. Collaboration between education and social pedagogy aims to create inclusive learning and social environments that meet the needs of learners regardless of their abilities or socio-economic backgrounds. The aim of this paper is to explore the relationship between educational science and social pedagogy, shedding light on their common goals and their theoretical and practical applications.

Keywords: educational science, social pedagogy, multidisciplinary, social challenges, education system

ISTVÁN PACSUTA

VALUE EXPLORATION IN YOUTH RESEARCH

The purpose of this study is to present the method of value exploration, especially the methods applied in the field of research on the value choice of young people, from the point of view of what opportunities it provides for the interpretation of quantitative results. The study is not specifically limited to that method, but tries to place the method of value exploration on the palette of sociological value research. The findings show that the limitations of quantitative techniques are very effectively compensated by value exploration known from the toolbox of social pedagogy as a qualitative method. It enables a deeper understanding of the context, the examination of the historical and cultural background of values, and helps to better understand the complexity and diversity of values and attitudes. Qualitative social science research techniques are ideal tools for value studies, especially for questions which require deeper understanding and detailed description. These methods complement quantitative measurements, and enable an all-round and rich

understanding of attitudes and values. Qualitative methods, including the method of value exploration, facilitate a detailed and in-depth understanding of the reasons, motivations and meanings behind value choices.

Keywords: value assessment, value exploration, youth research

ERZSÉBET RÁKÓ – KRISZTINA KOVÁCS

FOSTER PARENTING WITH SPECIAL ATTENTION TO CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

In this paper we attempt to explore the work of foster parents. Our rationale is that there is a paucity of research on foster care, yet the topic is of current interest. The continuing rise of and the increasing emphasis on foster care justify the emergence of research in this segment of child protection. In the framework of a research using our own questionnaire, we present the characteristics, tasks, motivation and difficulties of foster parent work through a foster parent network. Our questions were also extended to special foster parents. The research is only a pilot study, and after processing the data from the questionnaire, we plan to conduct interviews to explore the topic in more depth.

Keywords: alternative care, foster care, special needs

ISTVÁN KÁDEK

SOCIAL PEDAGOGY AND ECONOMICS

(An economist's thoughts on inequality, social policy instruments, educational tasks and social pedagogues)

This study, which uses also the author's own educational experience, aims to prove that prospective social pedagogues need economic attitudes. First, some of the findings of theoretical economics are cited that point out the need for an economic approach to social problems. Then, it looks at the key policy challenges for reducing social inequalities. Finally, it highlights those tasks of prospective social pedagogues which require an economic attitude and the ability to deal with day-to-day economic and financial tasks. The author emphasizes that the education of social pedagogues' clients must include rational household management and effective self-management.

Keywords: economics, market failures, human capital, economic policy–social policy, competencies of a social pedagogue

MARIANNA DOBÓ

SUPPORTING THE PUBLIC POLICY WITH POLITICAL SCIENCE THEORIES

The purpose of this study is to show how the theories of political science support the operation of community services. Among the theories, the focus is on those that reflect public policy views, are based on community participation, and typically rely on behaviorism when examining the system and its environment. The relationship between the "magic triangle" of centralization-decentralization-deconcentration is constantly transformed by the legislative background. In this way, the processing of the theoretical background may become unnecessary, however, such an approach basically determines the local practice of public services.

Keywords: decision-making, political science, planning, community, local government

TAMÁS SÁNDOR

THE SPECIFIC CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL ASSISTANCE IN THE DIFFERENT AREAS OF CHILD PROTECTION

In the course of their work, helping professionals perform activities determined by various target groups, different forms of care and a number of institutional frameworks. The basic principles of professional help are constant, but there are also many variables that modify the definition of adequate activity. Relying on direct empirical experience, the author analyses the communication tool system of professional help in institutions operating in the field of child welfare services and temporary care highlighting the typical similarities and differences. All of this serves the purpose of enabling the adaptation of helping professionals to changing circumstances more efficiently, in a shorter time, and at the cost of fewer errors. In order to achieve the aim of the study, it connects case descriptions to the elements of the theoretical background, and then analyses and evaluates the effects of the intervention.

Keywords: professional help, child protection, child welfare, temporary home for families, child protection reporting system

ANDREA FARMOSI

THE PRACTICE OF KINDERGARTEN AND SCHOOL SOCIAL SERVICE IN HUNGARY

Experiences from five years since its launch

The study examines the situation of the Hungarian kindergarten and school social service mandatorily introduced in 2018 and the impact and interaction of social assistance with actors working in public education, with an explicit focus on the practical implementation connected with professional and legal regulation. Hungarian school social work has been in strong interaction with the teaching community, which points to systemic problems which need to be addressed as they indirectly affect the lives of families, as well as the whole society. The author puts a strong emphasis on the ideas and facts that can take the currently emerging profession in both good and bad directions. The author points out the details where great results could be achieved in the field of child protection and prevention with the appropriate cooperation of the social profession and public education. Unquestionably, serious changes in attitude are needed in both professions.

Keywords: social, practice, school, kindergarten and school social service

LÁSZLÓ RAJNAI

PEBBLES IN THE LAKE

The presentation of a high school mental health program

The study presents an innovative master's program in mental health launched at Kaposvár Munkácsy High School, which offers a novel preventive approach. It outlines the process of program development, its theoretical foundations and practical application based on the experience of the first three years. The starting point is the necessity to expand preventive mental health care, as the number of educational problems in the school system has increased. The program focuses on the connections between teaching and education, with institutional-level mental health support serving as its basis, emphasizing individual and group counseling activities. It addresses institutional-level stress management and individual crisis intervention, with a particular emphasis on student resilience. The program employs an integrated approach within the framework of supportive conversations, group work and psychoeducational sessions. The study summarizes the experiences of the program's first three years, discussing the challenges encountered during implementation. Finally, it draws conclusions about the effectiveness of mental health work in high school, and touches upon the future opportunities and development directions for such programs.

Keywords: mental health, prevention, education, teachers' roles, professional competence, stress, developmental crises, resilience, person-centered approach, personality development, organizational cooperation

MÁTÉ GORKA-FOCHT

HOW CAN A FILM BECOME A SOCIAL BRAND? – INSIGHTS INTO HUNGARIAN FILM MARKETING

The paper deals with the anomalies in the field of film marketing. Many of these peculiarities are revealed through a review of the existing rather incomplete literature, which approaches the topic mainly from a practical perspective. The reason for these anomalies is that much of the local and European literature tries to follow American film production and marketing patterns, and integrate them into the national film marketing processes, making the mistake of trying to transfer the practices of studio systems serving the global film market to national film productions. This approach to film marketing is already going astray on a conceptual level, so after exploring and analyzing it, it has become necessary to redefine some concepts. Traditionally, marketing views the film as a market product, but it limits its own field of activity, as product marketing relies on a rational system of arguments, while brand communication can build an emotional connection with the audience. Instead of product marketing, the introduction of brand communication would fundamentally change the way we think about films, thereby providing an opportunity to build an emotional connection between the film and the viewer, elevating the film to the level of social brands. The social brand can cooperate with other artistic and social initiatives, thus embedding the given film into the cultural and social reality of Hungary. In this context, it is worth considering the recipients not as a passive audience but as an active community. By redefining the cornerstones presented, the foundations of a new marketing methodology specialized for the film industry will be laid. Film communication, a methodology present from the first phase of film development, evolves naturally along with the film itself. Film communication, adapted to the Hungarian film industry and reception environment, does not view the film as a static market product, but as a dynamic social brand. The foundation of its dynamism is that it incorporates the possibilities of expanding film history on a horizontal, narrative plane, while also moving this complex universe of stories vertically as a cultural and social construct in the reference system of the audience and the different phenomena that define our daily lives.

Keywords: film communication, social branding, brand communication, film marketing

ESZTER TANÁCS

BECOMING A MOTHER AFTER 40

A qualitative study of late childbearing

In the Western world, the rate of women becoming first-time mothers at a later age is increasing, but at an advanced age, the chances of having a child decrease and the risks increase. Nevertheless, in addition to age and the closely related biological possibilities, countless other factors play a role in the decisions about having children. The purpose of this qualitative research is to explore the factors and main patterns related to late childbearing in Hungary: what causes lead to late childbearing; how the affected people experience it, what advantages and disadvantages they attribute to becoming a mother over the age of 40; what fears are associated with it and how their environment responds to it. The results of the study point out factors related to late childbearing that should be taken into account in health care and psychological support as well as in the media. The findings draw attention to the importance of increasing fertility awareness and knowledge dissemination.

Keywords: late childbearing, childbearing years, first-time motherhood after age forty, advanced maternal age, infertility, qualitative study, thematic analysis

SZERZŐINK

Dr. BOGÁRDI TÜNDE PhD (Miskolc, 1986): szociálpedagógus, szociális munkás. Jelenleg az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Társadalomtudományi Intézetének adjunktusa. Szociálpedagógusként Egerben szerzett diplomát, majd tanulmányait a Semmelweis Egyetem szociális munka mesterképzésén folytatta. Érdeklődése időközben a vidék felé fordult, vidékfejlesztő szociális munka szakirányú továbbképzésben tanult. Ennek befejezését követően felvételt nyert nappali tagozatos doktoranduszként a Szent István Egyetem Enyedi György Regionális Tudományok Doktori Iskolába, ahol 2018-ban szerzett doktori fokozatot. A PhD-képzés ideje alatt elvégezte a Social Services Management mesterképzési szakot is. Az MTA köztestületében a Gazdaság- és Jogtudományok Osztály tagja. Kutatási-érdeklődési területe: a leszakadó térségek, perifériák gazdasági-társadalmi helyzete, munkaerőpiaci folyamatai; a humán – kiemelten a szociális – ellátórendszer működése, szociálpolitikai összefüggései.

DR. DOBÓ MARIANNA (Eger, 1971): politológus, szociológus, településfejlesztő, magyartörténelem szakos tanár. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Társadalomismereti Tanszékének főiskolai docense. EU-alapismereteket, társadalomismeretet, szociológiát, közpolitikát, döntéseméletet, regionális politikát, ifjúságpolitikát, településfejlesztést és önkormányzati ismereteket oktat. 2001 óta dolgozik az intézményben, 2007-től a Bibó István Politikatudományi Tudományos Diákkör tanár elnöke, 2016 őszétől az Ember és társadalom műveltségterületi tanár szak szakfelelőse. 2001–2012 között a Századvég Politikai Iskola Egri Tagozatának oktatója, 2012–2018 között az Agria Universitas Egyesület alapítója és titkára. – 2006-tól Ostoros önkormányzatának képviselője, településfejlesztési tanácsnoka, Pénzügyi és Településfejlesztési Bizottságának és a Vagyonbevallási Bizottságának elnöke. Számos területen kapcsolódik az önkormányzatok tevékenységéhez nem csak saját településén (Szociálpolitikai Kerekasztal, Helyi Értékteremtő Bizottság). A Magyar Máltai Szeretetszolgálat sarudi csoportjának tagja. – Kutatási-érdeklődési területe: döntési folyamatok (központi és önkormányzati), vis maior, tervezéseméletek, tervezési gyakorlatok. Ezeket különböző pályázati támogatások segítségével nemzetközi területekre is ki tudta terjeszteni (Lengyelország, Szlovákia).

FARMOSI ANDREA (Mezőkövesd, 1978): szociálpedagógus, család- és gyermekvédő tanár, okleveles angol tanár. Jelenleg az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Társadalomtudományi Intézetének mesteroktatója. Szociálpedagógusként a Szent István Egyetemen végzett, további diplomáit pedig Egerben szerezte meg. – Oktatói tevékenységét megelőzően mintegy húsz évig

dolgozott a gyermekvédelemben. Az Egri járásban családsegítőként, esetmenedzserként, majd óvodai és iskolai szociális segítőként, utóbbi területnek pedig koordinátoraként felelt a helyi szakmai munka irányításáért. Érdeklődési és kutatási területei a gyermekvédelem és az iskolai szociális segítség, azon belül a pedagógus szerepváltozások és a szociális segítők sajátos munkamódszereinek kialakítása áll. 2005 óta tagja az Egri Kábítószerügyi Egyeztető Fórumnak is, ennek keretében számos projektben vett részt, többek között aktív kezdeményezője és résztvevője volt a helyi Protektív Szolgáltató Teamek megszervezésének, amely az iskolai szociális segítség első hálózatos megvalósulásaként vált ismertté.

GORKA-FOCHT MÁTÉ (Veszprém, 1990) tanársegéd. 2013-ban szerzett filmelmélet és film-történet szakirányú szabad bölcsész diplomát az ELTE-n, majd tanulmányait a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen folytatta, ahol 2017-ben design- és művészetmenedzsment MA fokozatot szerzett. – Jelenleg a MOME doktori iskolájának doktorandusza. Kutatási területe a nemzetközi filmmarketing módszertanok vizsgálata, és ezek implementálása a hazai filmmarketing elméletébe, illetve képzésébe. – Kutatása mellett a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen dolgozik képzésfejlesztési programvezetőként, tanársegédként marketing-, és menedzsment kurzusokat tart, illetve külső óraadóként a Szegedi Tudományegyetemen is oktat.

Dr. KÁDEK ISTVÁN PhD (Balassagyarmat, 1953): közgazdásztanár, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyugalmazott főiskolai tanára. Diplomáját 1976-ban a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemen (ma: Corvinus Egyetem) szerezte; PhD-fokozatát pedig 2001-ben, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Szakképzés-pedagógiai Doktori Iskolájában. Kutatási területe kezdetben a fogyasztói árak életszínvonalra gyakorolt hatásának elemzése volt. Később a közgazdasági oktatás szakmódszertani kérdéseinek vizsgálata került a középpontba – ebben a témában született PhD-értékezése is. A 2010-es évektől munkaerőpiaci kutatásokat is végzett, különös tekintettel a munkáltatóknak a diplomás munkaerővel szemben támasztott kompetenciaelvárásaira. Tananyagok, tankönyvek, módszertani segédkönyvek írásával igyekezett elősegíteni a fiatalok közgazdasági szemléletének, pénzügyi tudatosságának erősítését.

Dr. KÁLLAY CSILLA (Szolnok, 1973): háziorvos, reprodukcióegészség-fejlesztő és meddőségi szaktanácsadó, cikluskövetési oktató, Ciklus-show-foglalkozásvezető. A Budapesti Semmelweis Egyetemen szerzett diplomát, háziorvosként vidéki praxisban dolgozott. Jelenleg iskolaorvos a Patrona Hungariae Iskolaközpontban és belgyógyász rezidens. Érdeklődési területe a női reprodukció prevenció, a tinédzser lányok és a felnőtt nők oktatásával egyaránt foglalkozik. 2017 óta MFM-Projekt munkatársként kiskamasz felvilágosító foglalkozásokat tart (Cik-

lus-show). 2018-ban FEMM cikluskövetési oktató, 2022-ben teenSTAR oktató lett. 2018 óta több FEMM orvosi képzést végzett (reproduktív helyreállító orvoslás), jelenleg FEMM-oktatóképzői tanulmányt folytat. Az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán diplomát szerzett reproduktív-egészségfejlesztő és meddőségi szaktanácsadó szakon (2024), szakdolgozatát a cikluskövetés párkapcsolati hatása témában írta.

KOVÁCS KRISZTINA (Karcag, 1998): okleveles szociálpedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő. Diplomáit a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán szerezte 2019-ben és 2021-ben. Jelenleg gyógypedagógia szakos hallgató, az értelmileg akadályozottak pedagógiája szakirányon. 2019 óta Kisújszálláson a Kádas György Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményben dolgozik gyógypedagógusként. Középsúlyos és súlyos értelmileg akadályozott gyermekeket, valamint autizmus spektrumzavarral érintett gyerekeket oktat. Jelenleg nevelőszülői tevékenységet is folytat, különleges szükségletű gyermekeket nevel, akik autizmus spektrumzavarral és középsúlyos értelmileg akadályozottsággal élnek.

Dr. NAGY BEÁTA MAGDA PhD (Szombathely, 1975): klinikai szakpszichológus, szociológus. Jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának (Szombathely) egyetemi adjunktusa. Segítette az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Reproduk-tív-egészség-fejlesztő és meddőségi szaktanácsadó szakirányú továbbképzés megalapítását és óraadóként oktatott a képzésben. Pszichológusként gyakorlati munkájában főként pszichodiagnosztikát és alkalmassági vizsgálatokat végez, illetve egyéni pszichoterápiákat vezet. Tudományos érdeklődésének homlokterében a reproduktív egészségpszichológiai témák, azon belül is a művi abortusz, a meddőség és a gyermektelen életpálya, illetve ezek férfiakat érintő vonatkozásai állnak.

PACSUTA ISTVÁN (Kisvárd, 1976): szociológus, művelődési és felnőttképzési menedzser, történelem szakos tanár. 2005-től az Eszterházy Károly Főiskola, később Eszterházy Károly Katolikus Egyetem oktatója, 2011-től mint adjunktus. A Szociálpedagógia Tanszékhez kapcsolódó kutatókört és az ottani TDK-munkákat gondozza. A tanítás mellett foglalkozik közvélemény- és piackutatással is. Kutatási-érdeklődési területei: értékvizsgálat; a hátrányos helyzet vizsgálata; alkalmazott vezetéselmélet; az IKT-eszközhasználat vizsgálata fiatalok körében. **témában korábban megjelent főbb publikációi:** P. I. (2017): Felsőoktatásban részt vevő hallgatók összehasonlító kvalitatív értékvizsgálata. *Erdélyi Társadalom* 15/2. 27–41. – P. I. (2019): Value Choice of the Youth is Higher Education and Beyond. In: *People and their values in the society*. Szerk. Karlovitz János Tibor. Sozial und Wirtschafts Forschungsgruppe, Grosspetersdorf (Ausztria). 71–79.

PÁSZTOR KATALIN (Budapest, 1980): viselkedéselemző (KRE), reprodukcióegészség-fejlesztő és meddőségi szaktanácsadó (Apor Vilmos Katolikus főiskola), jelenleg az ELTE Pedagógia és Pszichológiai Karának végzős hallgatója és a Csoportanalitikus és Kiképző Társaság végzőse, mint csoportvezető. Aktívan a Bokréta Lakásotthoni, Gyermekotthoni Központ és Általános Iskola egyik baba-mama csoportjában dolgozik pszichológusként. Emellett meddőségben érintett páciensekkel foglalkozik csoportosan (Budai Termékenységi Centrum) és egyéniben. Kutatási-érdeklődési terület: reprodukciós eljárással gyermeket vállalt nők vizsgálata. Jelenleg a Magyar Családterápiás Egyesület és az Aktív Analitikus Pszichoterapeuták Egyesületének aktív hallgatója.

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* (társ szerzővel). Krúdy K., Nyíregyháza. – P. I. (2009): *Szemelvények a nevelés probléma- és intézménytörténetéből* (társ szerzővel). 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 Gyógynevelési Karának tanszékvezető főiskolai tanára, dékán. 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. – R. E. (2022): *Deinstitutionalisation in Hungarian child protection: Policy and practice changes in historical contexts*. *Journal of Childhood Education and Society* 3/3. 275–292.

RAJNAI LÁSZLÓ (Kaposvár, 1976): angol nyelv és irodalom szakos bölcsész és középiskolai tanár (PTE), közoktatási vezető (BME), mentálhigiénés szakember és közösségi segítő (PTE), Williams Életkészségek facilitátor, relaxációs gyakorlat (autogén tréning) vezető, személyköz-

pontú tanácsadó-jelölt, képzésben lévő fejlesztő biblioterapeuta. Jelenleg mesterpedagógusként dolgozik a Kaposvári Munkácsy Mihály Gimnáziumban angol nyelvtanárként, emellett átfogó intézményi mentálhigiénés programot vezet. Munkájának szerves részét képezi a segítő hivatás, azon belül is az egzisztenciális fókuszú személyiségfejlesztés, tanácsadás. Kutatási területei: segítő pedagógia, egzisztenciális filozófia és annak pedagógiai vonatkozásai, nevelésfilozófia, tanulói autonómia, tanulói életutak.

SÁNDOR TAMÁS (Miskolc, 1971): szociálpedagógus, történelemtanár és szociálpolitikus. Szociálpedagógusként (párhuzamosan tanácsadó, valamint gyermek- és ifjúságvédelem szakirányon) Egerben szerzett diplomát, majd tanulmányait az Eötvös Loránd Tudományegyetemen folytatta. Pályakezdként Egerben, a Heves Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézetében dolgozott pedagógiai szakértőként, ahol fő feladatai a pályaválasztás, továbbá a gyermek- és ifjúságvédelem területéhez kötődtek. A felnőttképzés területén először az akkreditált pedagógus-továbbképzések területén szerzett tapasztalatot oktatóként, trénerként, majd a szociális területen továbbképzésre kötelezett szakemberek akkreditált képzéseiben folytatta tevékenységét. Ekkor már Miskolcon és a Miskolci járás területén dolgozott felnőttoktatás, szociális alapellátás, gyermekjóléti alapellátás, regionális módszertani tevékenység és pályaválasztási tanácsadás területén. 2019-től a Gönci járásban a Magyar Ökumenikus Segélyszervezet „Végtelen lehetőség” elnevezésű modellprojektjének a szakmai vezetőjeként dolgozott. Innen a Magyar Ökumenikus Segélyszervezet által Miskolcon fenntartott Családok Átmeneti Otthonába vezetett az útja, ahol családgondozói feladatokat látott el 2023-ig. Jelenleg az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Szociálpedagógia tanszékén dolgozik mesteroktatóként. **A témában megjelent publikációi:** Sándor-Lenkei Aida és S. T. (2015): *Szakmai együttműködés és segítő kapcsolat*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, Budapest. – Sándor-Lenkei Aida és S. T. (2015): *A reális énkép szerepe a szociális segítésben*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, Budapest.

Dr. SÁRKÁNY PÉTER PhD (Szászrégen, 1969): egyetemi tanár. Diplomáit az ELTE-BTK-n (filozófia szakos tanár) és a Donau Universität Kremsen (Social Work MSc) szerezte. Jelenleg az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Eger), Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Társadalomtudományi Intézet intézetigazgatója. 2008–2016 között az Apor Vilmos Katolikus Főiskola oktatója volt. Kutatási területei: a segítő hivatások elméleti és etikai alapjai; 20. századi és kortárs német nyelvű filozófia / nevelésfilozófia; Viktor E. Frankl munkássága. **A témához kapcsolódó könyvei:** S. P. (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Kiadó, Budapest. – S. P. (2013): *Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Eine professionstheoretische Auseinandersetzung*. Tectum, Marburg. – S. P. (2014): *A filozófia mint praxis. Tanulmányok a filozófia, a pszichoterápia és a szociálpedagógia határterületeiről*. L'Harmattan–Sapientia, Budapest.

SEBESTYÉN ÁGNES (Székesfehérvár, 1983): biomérnök, mérnök tanár, mentálhigiénés szakember, művészetterapeuta, relaxációs gyakorlatvezető. Jelenleg biomérnökként dolgozik a Nemzeti Népegészségügyi és Gyógyszerészeti Központban. Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Reprodukciófejlesztő- és meddőségi szaktanácsadó képzés 2. éves hallgatója. Szimbólumterápiában is képződik. Érdeklődési területe: nehezített fogantatással küzdők mentálhigiénés támogatása; a természet, az évkör és az ezekhez kapcsolódó szimbólumok hatása az emberi lélekre, amelyről jelenleg blogot ír.

SZABÓ LILLA (Budapest, 1993): főiskolai tanársegéd az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Neveléstudományi Tanszékén. Szociálpedagógia alapidiplomát és neveléstudomány mesterdiplomát szerzett az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán, jelenleg az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza. Eddigi kutatásai a segítő professziók mögött azonosítható szocializációs jellegzetességek feltérképezésére, illetve szépirodalmi és filmművészeti alkotások pedagógiai elemzésére irányultak. Jelenlegi kutatási témája az iskolai szociális segítség intézményi megvalósulása. 2023-tól a *Katolikus Pedagógia* egyik szerkesztője.

TANÁCS ESZTER (Sopron, 1986): pszichológus, meddőségi, reprodukciós és örökbefogadási szaktanácsadó, könyvszerkesztő. Fő érdeklődési területe a gyermektelenség, tanácsadást és önismereti csoportokat tart a témában. **A gyermektelenséghez kapcsolódó könyvei:** T. E. (2019): *Nők gyermek nélkül. Történetek vágyakozásról, veszteségről és választásról.* HVG Könyvek, Budapest. – T. E. (2022): *Férfiak gyermek nélkül. Történetek felelősségről, veszteségről és választásról.* HVG Könyvek, Budapest.