

HILSCHER REZSŐ
ALAPÍTVÁNY

Vol. 35. (2024) No. 3.

DOI 10.48007/esely.2024.3

chance

Journal of
Social
Policy

C
J
S
P

esély

Társadalom- és
szociálpolitikai
folyóirat

e
s
é
ly

ISSN 0865-0810



TÁRSADALOM- ÉS SZOCIÁLPOLITIKAI FOLYÓIRAT

Kiadja a Hilscher Rezső Alapítvány

Szerkesztőségi cím:

✉ esely@esely.org

Főszerkesztő:

DR. CZIBERE IBOLYA

SZERKESZTŐSÉG:

Szerkesztők:

Dr. Czibere Ibolya
Dr. Farkas Zsombor
Dr. Juhász Gábor
Dr. Rácz Andrea

Szerkesztőségi titkár:

Dr. Molnár Éva

Tördelőszerkesztő:

Juhászné Marosi Edit

ISSN 0865–0810

www.esely.org

DOI 10.48007/esely.2024.3



Megjelenik évente négyszer.

Tartalom

TANULMÁNYOK

- 4 LŐRINCZ BORBÁLA
Falusi iskolák szegregálódásának vizsgálata összehasonlító esettanulmányi megközelítéssel

- 25 GAÁLNÉ SZABÓ EDITH
Demenciával élő idősök gondozási szükségletének vizsgálata egy empirikus kutatás tükrében

- 46 KISS MÁRIA RITA – KRÉMER ANDRÁS
A magyarországi romák integrációját támogató pályaszocializációs elemek az SZTE-n folyó szakemberképzésekben

RECENZIO

- 61 MARKOVICS MÁRTON
A fenntarthatóság útjában álló akadályok. „Nemnövekedés” vagy társadalmi összeomlás?

Contents

STUDIES

- 4** **BORBÁLA LŐRINCZ**
Studying the segregation of rural schools with the comparative case study analysis approach
- 25** **EDITH GAÁLNÉ SZABÓ**
Examining the care needs of elderly people with dementia in the light of empirical research
- 46** **MÁRIA RITA KISS – ANDRÁS KRÉMER**
Career socialization elements supporting the integration of Roma in Hungary in the professional training courses at SZTE

REVIEW

- 61** **MÁRTON MARKOVICS**
Obstacles to sustainability. „No growth” or social collapse?



Falusi iskolák szegregálódásának vizsgálata összehasonlító esettanulmányi megközelítéssel

Lőrincz Borbála

LŐRINCZ BORBÁLA: ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Szociológia Doktori Iskola; TÁRKI Társadalomtudományi Kutatóközpont; l.borcsa@gmail.com

ABSZTRAKT A tanulmány egy olyan kutatást ismertet módszertani fókusszal, amely két egyiskolás település társadalmi és etnikai értelemben szegregált általános iskoláját és azok pedagógusait vizsgálta a lokális és strukturális rendszerekbe ágyazottan. A kutatás módszertana a kvalitatív, folyamatorientált összehasonlító esettanulmányi megközelítés módszerét alkalmazta, amely horizontális, vertikális és transzverzális (időbeli) tengelyeken hasonlítja össze az elemeket, az eredményeket pedig kritikai szemléletben értelmezi. A tanulmány bemutatja a kutatás háttérében álló ismeretelméleti, módszertani és etikai megfontolásokat, illetve a kutatási dizájnt alakító gyakorlati szempontokat. A kutatás eredményei szerint a települések interetnikus viszonyai és hatalmi struktúrája meghatározza az iskolák körüli és azon belül diskurzusokat. A pedagógusok ugyanakkor mindkét intézményben tematizálták az élnélküliség és az eredményesség, valamint az anyagi és az erkölcsi megbecsültség hiányát.

Kulcsszavak: falusi iskolák, iskolai szegregáció, esettanulmány

Studying the segregation of rural schools with the comparative case study analysis approach

ABSTRACT This methodologically focused study presents a research that examined two socially and ethnically segregated primary schools and their teachers in two single-school Hungarian villages, embedded in local and structural systems. The methodology uses a qualitative, process-oriented comparative case study approach, which compares elements on horizontal, vertical and transversal (temporal) axes and interprets the results in a critical manner. The study presents the epistemological, methodological and ethical considerations behind the research, as well as the practical aspects shaping the research design. According to the results of the research, the interethnic relations and power structures of the settlements are mirrored by the discourses around and within the schools. At the same time, the teachers in both institutions thematized the lack of self-efficacy and effectiveness, as well as that of material and moral recognition.

Keywords: falusi iskolák, iskolai szegregáció, esettanulmány

BEVEZETÉS

A magyar oktatási rendszernek több évtizedre visszanyúló, legkésőbb az 1985-ös, többek között a szabad iskolaválasztást is bevezető oktatási törvény óta kikerülhetetlen sajátossága, hogy növeli az egyenlőtlenségeket, és akadályozza a társadalmi mobilitást (Kovai – Neumann 2015, Berényi 2016, Lőrincz – Antal-Fekete 2022). Az egyenlőtlenségek háttérében máig konszolidált rendszerszintű jellegzetességek húzódnak meg. Az elvileg szabad, gyakorlatilag a családok



erőforrásaihoz kötött iskolaválasztás mellett ilyen az iskolák közötti verseny, a korai szelekció és az iskolán belül egymástól elváló tanulói utak léte (Horn et al. 2016). Az oktatási egyenlőtlenségeknek egyszerre oka és következménye az alacsony szocioökonómiai státuszú és – ezzel gyakran, de nem mindig átfedésben – a roma tanulók iskolai szegregációja¹, amely jellemzően a szolgáltatások alacsonyabb színvonalát is indukálja (Kertesi – Kézdi 2009, Csapó et al. 2015).

A jelen tanulmányban egy olyan kvalitatív kutatást ismertetek, amely két egyiskolás közösség társadalmi és etnikai értelemben szegregált általános iskoláját, illetve ezek pedagógusait vizsgálta a 2022/23-as tanévben. A kutatás háttérének felvázolását követően bemutatom, milyen ismeretelméleti, módszertani és etikai megfontolások nyomán, illetve milyen gyakorlati döntéshelyzetekben alakult a kutatási dizájn. Célja a tanulmánynak az is, hogy részletesen ismertesse a Bartlett és Vavrus (2017) által kidolgozott kvalitatív, folyamatorientált összehasonlító esettanulmányi megközelítés (*comparative case study approach*, CCS) gyakorlati alkalmazásának lehetőségeit. Ennek része a mintavételi és adatgyűjtési módszerek, a terepmunka és az elemzési folyamat konkrét lépéseinek ismertetése, illetve az etikai kérdésekre, a kutatói pozícionálásra és a kutatás limitációira vonatkozó reflexió. Végül röviden összefezem a kutatás eredményeit.

A kutatás amellet, hogy betekintést nyújt az egyéni tapasztalatokba és interpretációkba, azon a meggyőződésen alapul, hogy a pedagógusok személyes és szakmai személyisége nem válik el élesen (Hong et al. 2024), narratíváik, beszédmódjuk, hangsúlyaik és hallgatásuk a teljes rendszer működéséről is gazdag információval szolgálnak. A települési és iskolai szinten meghatározó jelentéssalkotási folyamatokon túl a kutatás nemcsak a pedagógusok explicit véleményét, hanem – konstruktivista megközelítéssel – az őket körülvevő rendszerekről alkotott értelmezéseiket és önreprezentációjukat is körbejárja. Ennek célja nem valamiféle „közvéleménykutatás” vagy annak megítélése, hogy milyen e pedagógusok tanítványainak lenni. Az elemzés inkább azt igyekszik megragadni, hogy a pedagógusok mint a helyi és a teljes magyar társadalom szereplői hogyan működnek abban a szimbolikus és társadalmi térben (Bourdieu 1989), amelyet iskolájukban és az annak otthont adó településen ők maguk és más aktorok közösen létrehoznak.

A KUTATÁS KONTEXTUSA

A kutatás tágabb kontextusa az évtizedes viszonylatban is egyenlőtlen magyar oktatási rendszer, ezen belül kifejezetten hangsúlyos az elmúlt tizenöt évben kialakult oktatás- és társadalompolitikai környezet szerepe. 2010 óta a központosítással párhuzamosan jelentős privatizáció zajlott le a közoktatásban: többszörösére nőtt az egyházi intézmények és a bennük tanuló diákok aránya (Ercse – Radó 2019). A szegregációt erősíti az a – különösen a szegényebb régiókat érintő – jelenség, hogy a történelmi keresztény egyházak intézményei „menekülőutat” biztosítanak a helyi elitnek számára a romló minőségű állami rendszerből (Ercse 2018, Papp 2022). Az oktatáspolitikai nyelvben és konkrét intézkedéseit tekintve is neokonzervatív for-

¹ Az iskolai szegregációt abban az értelemben használom, hogy bizonyos tulajdonságaik (jelen esetben társadalmi helyzet, etnikai hovatartozás) alapján eltérő gyerekek aránytalanul oszlanak meg az oktatási intézmények között (Holmlund – Öckert 2021).



dulaton esett át, amely a munkát középpontba helyező, „érdemes” és „érdemtelen” állampolgárokat megkülönböztető, felső és felső közép osztályokat preferáló társadalmpolitikai irányvonalba illeszkedik (Scheiring 2019, Szikra 2020). Emellett az is látszik, hogy a szakmai érveket nélkülöző reformok és a közoktatás forráshiányos állapota, romló minősége egyrészt csökkenti a rendszerbe vetett bizalmat (Kopasz – Boda 2018), másrészt növeli a családok közti versenyt, ezzel még kiszolgáltatottabbá téve az alacsonyabb státuszú gyerekeket.

2010 és 2022 között az általános iskola nyolc osztályában hátrányos helyzetű (HH) tanulók szegregációs indexe² 27,2-ről 40,7-re, a halmozottan hátrányos helyzetűeké (HHH) 29,2-ről 37,5-re nőtt (Hajdu et al. 2024: 206), amit csak részben magyaráz a kategóriák 2013-as szigorítása. 2005 óta a családi háttérindex alapján a legsúlyosabb társadalmi ötédbbe tartozó diákok szegregációs indexe 20-ról több mint másfélszeresére emelkedett nemcsak országos viszonylatban (amit a földrajzi szegregáció növekedése is okozhatna), hanem a helyi oktatási piacokon belül is (Hermann et al. 2024: 359). A falvakban a szegényesebb oktatási kínálat is növeli a szelekciót (Kovács 2022): a falusi iskolák diákjainak 37,5%-a mérsékelt (15–35% HH) vagy erősen szegregált (több mint 35% HH) intézményben tanul (Hermann – Kisfalusi 2023: 9). Bár az etnikai szegregáció mértékét adatok hiányában nehéz megbecsülni, Hermann és Kisfalusi (2023: 8) számításai szerint a HHH és roma gyerekek aránya iskolai szinten 79%-ban korrelál. Míg a roma gyerekek a magyarországi általános iskolások 14–15%-át teszik ki, az Országos Kompetenciamérés adatai alapján Papp és Neumann (2021) háromszáz „gettóiskolát” (50%-ot meghaladó roma arány) azonosított. Ezeknek majdnem fele Észak-Magyarországon, és háromnegyede falvakban található.

Mivel a pedagógusok az oktatás minőségének kulcsát jelentik (Széll 2015), különösen figyelemre méltó a növekvő egyenlőtlenségek és a súlyosbodó pedagógushiány együttes hatása a szegregált iskolákra és az ott tanuló gyerekekre. Emellett, hogy a magyar közoktatásban a pedagógus/diák arány nemzetközi viszonylatban inkább pozitív, a rendszer pazarlása súlyos és (területileg, fenntartó szerint) egyenlőtlen eloszlású humánerőforrás-hiányt okoz (Lannert 2021, Varga 2023). 2014 óta minden programtípusban jelentősen nőtt a betöltetlen pedagógus-álláshelyek száma, leginkább a magas HHH-arányú iskolákban: 2015-ben az ilyen intézményekben 4%, 2022-ben már 9,5% volt a betöltetlen álláshelyek aránya (Hajdu et al. 2024: 117). A hiány egyik legfőbb oka a pedagógusok bérhelyzete. A 2010-es évek első felének javuló trendjeit követően 2021-re a bérek a 2014-es szintre vagy az alá estek vissza, a nemzetközi összehasonlítás pedig különösen látványos: 2020-as adatok szerint az általános iskolákban tanítók OECD-átlagban a velük azonos végzettségűek bérének 80–90%-át keresik meg, míg Magyarországon csak 60%-át (Polónyi 2023: 9–10).

Az e tanulmány alapját jelentő kutatás kifejezetten a pedagógusokra koncentrált, akik nemcsak az oktatás minőségét határozzák meg, hanem a teljes rendszert is reprezentálják a diákok és szülők felé. Azokban a szegregált iskolákban, ahol a szolgáltatások igénybe vevői nagy arányban sérülékeny csoportok tagjai, különösen is fontos, hogy a pedagógusokkal lezajló interakciók során milyen arcát mutatja nekik az iskola mint helyi és társadalmi intézmény. A korábbi években, évtizedekben is számos kvalitatív kutatás foglalkozott az iskolák belső vi-

² A szegregációs index azt mutatja meg, hogy „a kisebbséghez és a többséghez tartozó tanulók közötti lehetséges kontaktusok hány százaléka hiúsul meg az iskolai elkülönítés következtében” (Hajdu et al. 2024: 205). Ha a szegregációs index 0, minden lehetséges kontaktus megtörténik, ha 100, az összes meghiúsul.



lágával (többek között Feischmidt 2013; Neumann 2022; Patakfalvi-Czirják – Papp – Neumann 2018; Széll 2018) és a pedagógusok attitűdjeivel (pl. Havas – Kemény – Liskó 2001; Kende 2018; Széll 2015), azonban a pedagógusoknak a jelenleg is zajló oktatáspolitikai és szegregációs folyamatokkal kapcsolatos értelmezéseiről, viszonyulásáról keveset tudunk.

A KUTATÁSMÓDSZERTAN ALAPJAI

A kutatás célja

A tanulmány alapjául szolgáló kutatás célja, hogy két szegregált (többségében hátrányos helyzetű, roma gyerekeket fogadó), állami fenntartású általános iskola vizsgálatán keresztül betekintést nyújtson azokba a folyamatokba, amelyek meghatározzák ezeknek a lokális és strukturális kényszereknek kitett intézményeknek a működését. A kutatás arra tesz kísérletet, hogy a két vizsgált intézmény területi, rendszerszintű, társadalmi, ideológiai beágyazottságát és szimbolikus funkcióit feltárja, őket a szűkebb-tágabb struktúrák keretrendszerében, időbeli formálódásukat is tekintetbe véve összehasonlítsa, a bennük dolgozó pedagógusok önreprezentációit, narratíváit pedig ezáltal kontextualizálva értelmezze. E munka végső soron a társadalmi egyenlőtlenségeket fenntartó szegregációs folyamatok mikroszintű működésének megismerését segíti elő, ezáltal pedig annak megértését, hogy a strukturális hatások (a közoktatás piacosítása és a társadalompolitikai környezet) milyen módon alakítják a rendszer szereplőinek lehetőségeit.

A kutatási kérdések

A kutatási kérdések a pedagógusokat mint egyéneket rendszerben vizsgálják, amely jól megragadható Bronfenbrenner (1976, 1979) beágyazott körökből álló ökológiai modelljével. A modellt széles körben alkalmazzák oktatáskutatók is, bár a különböző szinteket gyakran eltérő módon értelmezik például attól függően, hogy az oktatási folyamatokat befolyásoló tényezők közül milyen típusúakat vizsgálnak (Ettekal – Mahoney 2017, Széll 2018, Bartolo et al. 2019). A jelen kutatás a rendszer középpontjában álló egyénnek a pedagógust tekinti, az őt körülvevő rendszerek közül pedig a mezoszintet (iskola), exoszintet (település) és makroszintet (strukturális tényezők)³, illetve az ezek közötti összefüggéseket vizsgálja. Az egyént körülvevő, hálózatba rendeződő, beágyazott rendszereknek ez a modellje nem statikus, hanem dinamikus és komplex: az egyén és az őt körülvevő környezet különböző „szintjei” kölcsönösen hatnak egymásra, illetve a hatásokat különböző irányokba közvetítik is. A kutatási kérdések a következők:

³ A pedagógusokat körülvevő rendszerek mikroszintjének ebben az értelmezésben az osztályterem tekinthető. Ennek kihagyása a vizsgált rétegek közül többféle szempontból indokolt, amelyekről részletesen A kutatási módszerek című pontban írok.



1. Milyen összefüggések tárhatók fel a szegregált általános iskolák kontextuális működését alakító rendszerek, nevezetesen
 - a) a makro-, strukturális szint (oktatási rendszer, politikai rendszer, társadalmi értékrend);
 - b) az exo-, helyi szint (a kistélepülési környezet, az iskolának a helyi aktorokkal – szülőikkel, önkormányzattal, intézményekkel, egyházakkal, civil szervezetekkel – kialakított kapcsolatai);
 - c) és a mezo-, iskolai szint (az intézmény jellegzetességei, történelmi fejlődése, szakmai és tárgyi feltételei, a tanári kar összetétele, vezetése, érzékelt eredményei) között?
2. Hogyan értelmezik a pedagógusok az őket körülvevő hálózat különböző szintjeit (iskola, falu, tágabb társadalmi-politikai kontextus)? Hogyan tükröződik mindez önreprezentációjukban és narratíváikban?

A kvalitatív paradigma, ontológiai és ismeretelméleti megfontolások

Mivel egyéni és kollektív jelentésalkotási folyamatok mély, kontextuális megértését tűztem ki célul, kvalitatív megközelítést alkalmazok (Golafshani 2003). Jelen kutatás a kvalitatív oktatáshagyományokhoz (Szabolcs 1999, Delamont 2020) kíván kapcsolódni, követve a Braun – Clarke (2013, 2022: 7) által definiált *Big Q megközelítést*, amely a kvalitatív technikákat a kvalitatív paradigma keretrendszerén belül alkalmazza, és „a folyamatra és jelentésre fókuszál az ok és okozat helyett”. A Big Q elutasítja azt a pozitivisták elképzelését, hogy létezik „egyetlen felfedezésre váró, egyetemes igazság” (Lincoln – Guba 1985, Braun – Clarke 2022: 7, Rácz – Kaló 2023) és erőforrásként ismeri el a kutató szubjektivitását. E megközelítésben elengedhetetlen a kutatói reflexivitás, tehát annak tudatosítása, hogy a kutató személyes és diszciplináris háttere, valamint módszertani döntései hogyan befolyásolhatják a kutatást (Szabolcs 1999, Cypress 2017, Braun – Clarke 2022).

Rácz és Kaló (2023: 14) megfogalmazása szerint a „kvalitatív módszerekben nem a »kvalitatív« a közös, hanem a világról és az emberről kialakított kép (ontológia) és a tudás megszerzhetőségének kérdése (episztemológia)”. Az itt ismertetett kutatás ontológiaiilag a kritikai realista felfogáson alapul, amely szerint a kutatás révén nem magához a valósághoz, hanem csak annak a válaszadók által érzékelt és közvetített változathoz férhetünk hozzá. Az elemzés során ezért figyelembe kell venni, hogy ezeket a reprezentációkat hogyan alakíthatta közvetlen környezetük és a tágabb társadalmi struktúrák, valamint azt is, hogy a válaszadók miképp használják a nyelvet az általuk közvetített valóság részlet megkonstruálására. Episztemológiai szempontból a kutatás konstruktivista álláspontot képvisel, „amely perspektíva azon utakra fókuszál, ahogyan a valóság, jelentés, tapasztalat megjelenik az adott közegben” (Birtalan 2023: 179). Ez a megközelítés lehetővé teszi az egymásnak ellentmondó narratívák együttélését, és elismeri, hogy az „eredmények” a kutató értelmezésétől ugyanúgy függenek, mint maguktól a kutatási folyamat során nem egyszerűen gyűjtött, inkább létrehozott adatoktól.



Az összehasonlító esettanulmányi megközelítés

Az összehasonlító esettanulmányi megközelítés (*comparative case study approach, CCS*) (Bartlett – Vavrus 2017: 1) jól alkalmazható társadalmi gyakorlatok, azaz annak tanulmányozására, hogy „a társadalmi szereplők a maguk különféle motivációival, szándékaival és befolyásolási képességével hogyan működnek a társadalmi erőkkkel párhuzamosan és/vagy azokra reagálva, miközben létrehozzák azt a társadalmi és kulturális világot is, amelyben élnek”. Míg az összehasonlító esettanulmányok egy része a pozitivistá epistemológiában gyökerezik, és a variabilitásra összpontosítva az ok-okozati összefüggések feltárására törekszik, Bartlett és Vavrus (2017) *folyamatorientált* megközelítést javasol. A CCS értelmezése szerint a kontextus nem egyszerűen térbeli, hanem időbeli és relációs fogalom is, a kultúra pedig dinamikus, folyamatosan újratermelődő jelleggel bír. Emellett a CCS kritikai megközelítést képvisel, különös figyelmet fordít a társadalmi világ létrehozásában, reprezentációjában és értelmezésében kiemelt szerepet betöltő egyenlőtlenségekre és hatalmi viszonyokra. A gyakorlatban a folyamatorientáció háromféle összehasonlítási módszert feltételez, mégpedig horizontális, vertikális és transzverzális tengelyek mentén. A horizontális összehasonlítás azt vizsgálja, hogyan bontakoznak ki különböző folyamatok egymásnak megfeleltethető egységekben, pl. két iskolában. A vertikális aspektus mindezt rendszerbe helyezi (pl. milyen következményei lesznek egy szakpolitikai döntésnek több helyszínen), a transzverzális pedig az időbeli változás elemzését teszi lehetővé.

A jelen kutatás is a Bartlett és Vavrus (2017) iránymutatása szerinti összehasonlító esettanulmányi megközelítést alkalmazza. A homológ (azaz hasonló helyzetű entitások közötti) horizontális tengelyen hasonlítom össze a két közösséget, a két iskolát és ezek pedagógusait. Ez a beágyazott (*nested*) elrendezés (Bronfenbrenner 1976) vertikális jelleggel is bír. A vertikális tengely szerepet játszik a diskurzusok és azok szélesebb kontextusa közötti összefüggések feltárásában, ami e kutatás szempontjából is kulcsfontosságú. A pedagógusokat körülvevő környezet makro-, exo- és mezoszintjeit azonosítom, ezek azonban nem mindig különülnek el egyértelműen, hanem rendszert alkotva játszanak szerepet a tanárok tapasztalatait befolyásoló folyamatokban. (Hogy az elemzés a nemzetállami határokon belül marad, semmiképp sem jelenti, hogy a feltárt folyamatok függetlenek lennének a nagyobb, európai és globális társadalmi-gazdasági és politikai viszonyoktól.) Végül az összehasonlítás transzverzális tengelye időbeli szempontokkal egészíti ki az esettanulmányt. A kutatásban hangsúlyos elem a helyi társadalmi és oktatási folyamatok történeti gyökereinek feltárása interjúk és dokumentum-elemzés segítségével. Mindez lehetővé teszi térbeli és időbeli hasonlóságok és különbségek azonosítását, ezzel segítve a két lokalitás kontextusában megfigyelt jelenségek kialakulásának megértését.

Az CCS megközelítés szellemében kísérletet teszek arra is, hogy a diskurzusok és események elemzésén keresztül lehetséges magyarázatokat fogalmazzak meg a vizsgált jelenségek háttérben sejtethető dinamikákról. Bár ok-okozati összefüggések feltárása nem célja a kutatásnak, olyan folyamatokat igyekszik leírni, amelyek által megragadható a különböző jelenségek közötti kapcsolat (Bartlett – Vavrus 2017). Az esettanulmányok statisztikailag általánosítható eredmények hiányában is képesek lehetnek feltárni a vizsgált jelenségek komplexitását, ellentmondásait, kontextualitását és kölcsönhatásait, és így elmélet- és szakpolitikaalkotáshoz is információval szolgálhatnak (Bassey 1999, Broughton Micova 2019, Do Amaral 2022).



A KUTATÁS MENETE

A mintavétel

A folyamatorientált vizsgálatok tervezéséhez Bartless és Vavrus (2017) egyfajta alakuló, rugalmas (*emergent*) dizájnt ajánl. Ez a megoldás a kvalitatív kutatások során általában sem ritka, mivel a kutató jellemzően számos tényezőt csak korlátozott mértékben tud kontrollálni (Cypress 2017). A CCS megközelítés statisztikai helyett „elméleti alapú, analitikus általánosíthatóságra” (Bartlett – Vavrus 2017) törekszik, ezért gyakorta célirányos mintavételt alkalmaz, ám a céltól függetlenül lényeges, hogy a mintavételi eljárás folyamata transzparens legyen. A mintavétel során arra törekedtem, hogy két olyan intézményt válasszak ki, amelyek – a nyilvánosan elérhető statisztikai adatok alapján – „elvileg” hasonlóak. Szempont volt az is, hogy a kiválasztott iskolák releváns terepet jelentsenek a kutatási kérdések vizsgálatához. Ezt a következő kritériumokkal igyekeztem biztosítani:

- *Mindkét iskola állami fenntartású, és ugyanahhoz a tankerületi központhoz tartozik.* Mivel az iskolák lokális közegére, ezeknek a tanárok életében betöltött szerepére voltam kíváncsi, az iskolák fenntartóját az azokat körülvevő közös struktúra részeként vizsgáltam.
- *Nem városi, hanem falusi iskolákat vizsgállok.* Feltételeztem, hogy egy zártabb, falusi környezetben a helyi társadalmi normák és hatalmi viszonyok hatása plasztikusabban megmutatkozik, mint egy nagyobb területű, diverzebb népességű városban.
- *Mindkét iskola egyiskolás településen található.* Olyan településeken, ahol egynél több iskola van, az iskolai szegregáció a település határain belül megtörténhet, engem viszont különösen érdekelt a „ha elhagyjuk az iskolát, feladjuk a falut” szülői dilemmája.
- *Két olyan községet kerestem kutatási terepnek, ahol az előző (a mintavételkor: 2011-es) census szerint legalább 10%-os és egymáshoz hasonló méretű roma lakosság él.* Az iskolák etnikai összetételére vonatkozó adatok hiánya elrejt a szegregáció etnikai rétegét, de feltételeztem, hogy a nagyobb roma lakossággal rendelkező falvakban az iskolák is jelentős számú roma tanulóval rendelkeznek. A népszámlálási adatok tökéletlenségük ellenére a települések közti differenciát tükrözik, és relatív semleges információforrásnak tekinthetők.
- *A szocioökonómiai státusz szerinti iskolai szegregációra koncentráltam, és ez alapján választottam ki az intézményeket.* A potenciális iskolákban a társadalmi szegregáció mértékét az elmúlt évtizedben a (halmozottan) hátrányos helyzetű gyerekekre vonatkozó arányszámok segítségével állapítottam meg.
- *Cél volt, hogy mindkét iskola vizsgálható (min. 100 tanuló) és egymáshoz hasonló méretű legyen.* Ez volt az egyetlen kritérium, amely nem teljesült maximálisan a mintavétel során, mivel az egyik kiválasztott intézményben kb. kétszer annyi diák tanul, mint a másikban (~140 vs. ~300 fő). A megfigyelt folyamatok közötti különbségek elemzésekor ezt is tekintetbe kell venni.
- *A vizsgált helyszínek Budapesttől való fizikai megközelíthetősége* elsősorban amiatt volt fontos, mert lehetővé tette a több mint egy évig tartó rendszeres és rugalmas kutatói jelenlétet.



Miután a fenti szempontok alapján kiválasztottam a két iskolát, felvettem a kapcsolatot a tankerület vezetésével. Néhány háttérkérdés tisztázását követően azt az információt kaptam tőlük, hogy a részvételről való döntés a két intézményvezető és tantestület hatáskörébe tartozik. A terepmunka megkezdése előtt a tankerület adatvédelmi tisztviselőjének jóváhagyását is megkaptam. A tankerület képviselőit és később minden résztvevőt is biztosítottam arról, hogy a kutatás teljesen anonim: nemcsak a válaszadók, hanem az iskolák, a települések, sőt a tankerület is beazonosíthatatlan marad. Részben elővigyázatosságból döntöttem így, mivel feltételeztem, hogy a közoktatás körül kialakult bizalmatlan légkörben egy nem anonim kutatásban kevésbé szeretnék majd részt venni az interjúalanyok, vagy esetleg cenzúrázzák válaszaikat. Emellett meg akartam védeni a résztvevőket minden olyan esetleges negatív következménytől, amellyel az eredmények közzététele esetén feletteseik vagy a nyilvánosság részéről szembesülhetnek. A tanulmányban használt összes település- és személynév kitalált álnév.

Az alábbiakban néhány figyelemreméltó részletet emelek ki a mintavétellel kapcsolatban, különös tekintettel a két helyszín közötti különbségekre:

- Bár mindkét intézményvezető nyitott volt a kutatásra, a „Csenkesz” álnevű faluban az igazgató nagyobb meggyőző erővel bírt a tantestületre, mint „Kosboron” dolgozó kollégája. Utóbbi szavazásra bocsátotta a kérdést: a tantestület 40%-a nemhogy válaszolni, de még azt sem szerette volna, hogy jelen legyek az iskolában. Etikai és gyakorlati megfontolások alapján így lemondtam a kosbori iskolában végzett megfigyelésekről, így sokkal kevesebb első kézből származó adat gyűlt össze a kosbori, mint a csenkeszi iskola belső életéről.
- Ugyanakkor Kosboron jóval több helyi aktort sikerült megszólaltatnom a faluban. A helyben aktív civil szervezet képviselője, aki első kosbori interjúalanyom volt, mintegy *gatekeeper* szerepbe lépve kötött össze helyi roma és nem roma szülőkkel. Így a kosbori interjúalanyokat nem szűrte sem az iskolaigazgató (mint Csenkeszen), sem más helyi tekintélyszemély.
- Mindkét helységben a közszolgáltatásban dolgozó összes elérhető szakemberrel felvettem a kapcsolatot, hogy szakértői interjút készítssek velük. A települések mérete miatt Kosboron ez nagyobb létszámot jelentett, és értelemszerűen a további interjúalanyok hólabdamódszerrel való gyűjtése is komolyabb léptékben volt lehetséges, mint Csenkeszen.
- A kutatásban rendkívül fontos szerepet játszanak a pedagógusokkal készült szakmai életútinterjúk. Kosboron azok a pedagógusok, akik végül vállalták ezt, szabad akaratukból, a 2022/23-as tanév utáni nyári szünetben adtak interjút. Csenkeszen az intézményvezető hívására a tanév utolsó napjaiban, az iskola épületében került sor az interjúkra, ez végül nem bizonyult a legjobb döntésnek. Többen rendkívül feszített munka mellett szakítottak rá (rövid) időt, engedve az igazgatói nyomásnak, volt, aki tréfásan azt is megjegyezte, hogy „nem szívesen, de muszáj. Felsőbb utasítás.” A részvétel korlátozottan önkéntes voltát tükrözte az életútinterjúk egy részének rövidegsége is, de volt, aki a körülmények ellenére is szívesen, hosszan mesélt.



A kutatási módszerek

Az esettanulmányok készítői szinte mindig vegyes módszerekkel és több forrásból dolgoznak, ami „kirakós játékhoz” hasonló folyamatot eredményez. A cél „nemcsak a változatos információk feltárása, hanem a kulcsinformációk megerősítése is a különböző módszerek segítségével” (Broughton Micova 2019: 80). Ezt az irányt követve én is többféle módszert alkalmaztam, és minél nagyobb számú válaszadó bevonására törekedtem.

Az összehasonlítás horizontális tengelye elsősorban *félig strukturált kvalitatív interjúkra* támaszkodik. Az elemzés során a nyitott kérdésekre válaszként született, szubjektív gondolatmenetekre legalább akkora figyelmet fordítottam, mint a szigorúan az eredeti kérdésekre adott válaszokra. Az interjúk elsősorban az interjúalanyok saját tapasztalatairól alkotott narratíváit, egyfajta nyelvi szűrőn átfolyatott értékrendjét, érzékelt valóságát, sőt még inkább ennek a kutatási helyzetben megalkotott reprezentációját világítják meg, nem valamiféle objektív valóságot (Byrne 2004, Birtalan 2023). Ennek ellenére nem mondtam le a „kirakós játékhoz” szükséges „kulcsinformációk” kereséséről sem, igyekezve folyamatukban megérteni a vizsgált jelenségeket. A terepmunka előrehaladtával számos alkalommal kerestem fel mások által ajánlott új interjúalanyokat. Az interjúk helyszínét a résztvevők választották: ezek jellemzően munkahelyük, otthonuk, két esetben kávézók voltak. Néhány interjú online, egy pedig telefonon készült.

A kvalitatív interjúk nagy része *szakértői interjú* volt. A szakértők mindkét helyszínen vagy hivatalos funkció betöltőjeként kerültek kiválasztásra, vagy azért, mert speciális tudással rendelkeztek az iskolák vagy közösségek bizonyos gyakorlatairól. A szakértők a kutatás kezdeti fázisában viszonylag gyors elérést biztosítanak a terephez (Bogner et al. 2009). Ezen felül a szakértői interjúk egy plusz epiztemológiai réteggel is rendelkeznek, hiszen akikkel készülnek, azok „tudása és ítéletei döntően strukturálják [...] más aktorok körülményeit” is (Bogner – Menz, idézi Döringer 2021: 267). A szakértői interjúk fontos feladata, hogy implicit, értelmező tudáshoz juttassanak. Ezeket a megfontolásokat saját terepmunkám és elemzésem során is tekintetbe vettem: rendkívül fontosnak tartom azt, ahogyan a szakértők értelmezik a terep folyamatait és jelenségeit, nem feltétlenül azért, mert „többet tudnak”, hanem mert normatív hatalmat gyakorolnak a többi szereplő felett.

Kvalitatív *életútinterjú* mindkét iskola pedagógusaival készült, ezek kifejezetten az egyéni, szakmai élettörténetekre összpontosító félig strukturált interjúk voltak. A kezdő kérdést („Kérem, mesélje el, hogyan lett az a pedagógus, aki ma itt ül!”) az Aczél (2016) által készített narratív interjúk ihlették, ám a narratív megközelítéssel szemben további irányított kérdések is elhangzottak. Ezek igyekeztek a válaszadókat részletesen és szabadon beszéltetni szakmai életútjuk mellett jelenlegi iskolájukban szerzett múltbeli és kurrens tapasztalataikról, azok értelmezéséről is. Néhány interjú a vártnál jóval rövidebbre sikerült, ami számos körülmény eredménye lehet. Røkkum – Kojan (2020) például kiemeli a „normatív komplexitás” jelenségét (amikor az interjú készítője és alanya nem azonos társadalmi osztályból érkezik), azonban a megkérdezettek identitása, életp tapasztalata és az interjúhelyzettel kapcsolatos képzetek, előfeltevései még nyilvánvaló státuszkülönbség hiányában is hathatnak a folyamatra. Bizonyos



válaszadók⁴ kevésbé érezték magukat komfortosan az interjúhelyzetben, illetve külső körülmények (pl. tanévvégi tennivalók) is akadályozták, hogy valóban „megérkezzenek” az interjúhoz szükséges mentális állapotba. Bár megfontoltam a legrövidebb (45 percnél rövidebb) interjúk kihagyását az elemzésből, a fentieket tekintetbe véve végül úgy ítélt meg, hogy az ezeket adó résztvevők reflexiói ugyanúgy érvényesek, mint azokéi, akiknek több kapacitásuk volt az adott helyzetben, így méltányos ezeket is bevenni az elemzésbe. A transzparencia és értelmezhetőség érdekében az elemzésben expliciten jelöltem, ahol ilyen rövid interjúból származik egy-egy megállapítás vagy szegmens.

Az interjúk mellett (*résztvevő*) *megfigyelésekre*⁵ is sor került a terepen (Bartlett – Vavrus 2017). Csenkeszen ezek helyszíne maga az iskola volt, leggyakrabban a jelenlévőkkel, általában szülőkkel, néha tanárokkal való kapcsolódás, beszélgetés is társult hozzájuk. Kosboron a megfigyelésekre az iskola épületén kívül, adománygyűjtő rendezvényeken és a faluban került sor, minimális interakció mellett. Online megfigyelést is végeztem, a terepmunka idejére csatlakozva néhány, a két községhez kötődő Facebook-csoportba. A teljes kutatásról terepnaplókat vezettem, külön-külön mindkét lokációról: ezekben írtam a megfigyelésekről, rögzítettem a kutatási folyamat releváns részleteit, valamint a kutatói pozicionalitással és etikai dilemmákkal kapcsolatos személyes reflexiókat. Mindezek mellett néhány helytörténeti kiadványt is felhasználtam, amelyeket interjúalanyaim bocsátottak a rendelkezésemre.

Ahogy azt már korábban említettem (l. 3. lábjegyzet), a pedagógusokat körülvevő rendszerek közül a mikroszint vizsgálatára – *osztálytermi megfigyelésre* – nem került sor a kutatás keretében. Ezt a döntést részben az indokolta, hogy a kutatási kérdések a pedagógusokat körülvevő nagyobb rendszerekre vonatkoztak, bár kétségtelen, hogy az osztálytermi dinamikák kölcsönös kapcsolatban állnak a mezo-, exo-, és makroszintű folyamatokkal is. Ugyanakkor módszertani aggályok is felmerültek: a kosbori tantestület elzárkózása miatt az osztálytermi megfigyelés csak Csenkeszen lett volna lehetséges, ami tovább növelte volna a két esetről gyűjtött adatállomány közti diszcrepanciát.

Az adatelemzés

Az adatok elemzéséhez Bartlett és Vavrus (2017) összehasonlító esettanulmányi megközelítése mellett Braun és Clarke (2022) reflexív tematikus analízisét (TA) használtam. Utóbbinak fő jellemzője a kutatói reflexivitás középpontba helyezése, amely a szerzők definíciója szerint „annak kritikus, fegyelmezett vizsgálata, hogy mit csinálunk, hogyan és miért csináljuk, és mindez miképp hat kutatásunkra, hogyan befolyásolja azt” (Braun – Clarke 2022: 5). A reflexív TA lehetővé tesz egyfajta rugalmasságot a realista és konstruktivista keretrendszerek, illetve a

⁴ A négy legrövidebb interjú adó pedagógusok a csenkeszi minta idősebb (45+ életkorú), női tagjai voltak. A csenkeszi interjúhelyzet körülményei mellett (l. a mintavétel pont végét) felmerül, hogy demográfiai tényezők is hozzájárulhattak ezen válaszadók szükségességéhez. Az elemzés során az is kiderült, hogy számos ponton egymással párhuzamba állítható módon értelmezték az iskola és a tágabb kontextus viszonyait.

⁵ Bartlett és Vavrus (2017: 57) definíciója szerint a megfigyeléshez nem tartozik hozzá a megfigyelttel való kapcsolatfelvétel, míg a résztvevő megfigyelésnek része a megfigyelttel való, többé-kevésbé korlátozott kontaktus.



hozzájuk kapcsolódó induktív és deduktív elemzési orientációk között. A jelen kutatás kérdései explicit (látható) és implicit (háttérben húzódó) tényezőkre egyaránt vonatkoztak. Az első típusba tartoztak például az iskolák és települések tényleges és érzékelt körülményei, a másodikba a helyi és országos szociálpolitikai és interetnikus folyamatok megjelenése az egyéni jelentésstruktúrákban. Mind a kódok, mind az azokból kialakult témák között voltak szemantikai és látens szinten létrehozottak is (Birtalan 2023).

Az elemzés Braun és Clarke (2022) iránymutatásait követte. Először az összes interjú hangfelvételéről (l. még az Etikai megfontolások pontot) leirat készült az Alrite szoftver segítségével. Az adatok mélyebb megismeréséhez minden leíratot az eredeti hangfelvételt hallgatva elolvastam, a leíratokat javítottam, illetve jelöltem bennük a metakommunikációs elemeket (tónus, hangsúlyok, csendek). Ezután az NVivo szoftver segítségével kezdtem meg a kódgenerálás folyamatát. A szisztematikuság érdekében többször is végigmentem a teljes adathalmazon: először az összes kosbori interjút és a terepnaplót kódoltam, majd a csenkesziekkel tettem ugyanezt. A második fordulóban visszatértem a korábban kódolt interjúkhoz, és felülvizsgáltam az eredeti kódokat (többek között néhány új kóddal egészítettem ki őket, amelyek a későbbi fázisban merültek fel, és amelyek jelentősége az elején még nem volt egyértelmű). A kódgenerálás során a kódok és a kódcímkek felülvizsgálata folyamatos volt. Ebben a szakaszban a kódok többsége inkább az interjúk szemantikai (explicit) jelentésére összpontosított (Birtalan 2023).

A kódolásnak ezt a részét követően rövid összefoglalót készítettem a kódokhoz tartozó interjúszegmenseket tartalmazó 138 dokumentumról. Ekkor még mindig akadtak kódok, amelyeket felülvizsgáltam, összevontam vagy elvettem. A folyamat végére 110 kód alakult ki, ezeket hét olyan kategóriába (nem témába) csoportosítottam, amelyek többé-kevésbé lefedik az elemzés szintjeit: egyéni szint (pedagóguséletről, közösségi és egyéni pedagógiai meggyőződések), iskolai/mez szint (intézmények, gyerekek az iskolában), helyi/exo szint (települések, interetnikus viszonyok) és strukturális/makroszint (oktatási és társadalmi-politikai rendszer). Az összes véglegesített kódról e kategóriák szerint színekkel kódolt címléteket készítettem, ezeket térben rendezve, „vizuális térkép” segítségével készítettem elő a témák kidolgozását. A témák a válasszmintázatok lehatárolt, koherens, belső ellentmondásoktól mentes (különleg heterogén, belsőleg homogén) egységei, amelyek egy-egy meggyőző erővel bíró történetet mesélnek el, a kutatási kérdés egy részére válasszal szolgálnak, és természetesen az eredeti adatokkal is szoros kapcsolatban állnak, kialakításuk jellemzően többfordulós, iteratív folyamat (Braun – Clarke 2022, Birtalan 2023).

Ezen a ponton döntést kellett hoznom a témakidolgozás stratégiájáról: amellet, hogy szerettem volna mély elemzést készíteni, amely látens jelentéstartalmakat is a felszínre hoz, úgy kellett strukturálnom a témákat, hogy az szisztematikus összehasonlító esettanulmány elkészítését is lehetővé tegye. Ha a témák kidolgozásakor az összehasonlító elemek közötti határt nem veszem figyelembe, könnyen összerosódhatnak a vizsgált jelenségek, ekkor pedig az esettanulmány elveszíti összehasonlító jellegét. Hatékony megközelítés lehet, hogy a vizsgált esetek közötti hasonlóságok és különbségek alapján azonosítsuk be és igyekezzünk megérteni az esetek mögött meghúzódó egyedi és általános folyamatokat és mintázatokat (Bartlett – Vavrus 2017). Az összes lehetséges téma feldolgozása ellehetetlenítette volna a szisztematikus összehasonlító elemzést, ezért a témakidolgozás kezdeti szakasza után úgy döntöttem,



hogy az eseteket azon témák szerint hasonlítom össze, amelyeket alkalmasnak tartok arra, hogy segítsenek „megoldani az esetek által elének tárt problémát” (Broughton Micova 2019). Azokra a témákra fókuszáltam, amelyek lehetővé tették a horizontális, vertikális és transzverzális tengelyeken való összehasonlítást, és válasszal szolgáltak a kutatási kérdések egyes elemeire. A TA megközelítést követve ezzel olyan szubjektív döntést hoztam, amelyet a kutatás céljai szempontjából előremutatónak tartottam (Birtalan 2023: 180).

Mivel viszonylag kevés és – főleg Csenkeszen – rövid életútinterjú készült, a részletesen elemzett pedagógusinterjúk közé három szakértői interjúként kezdett, azonban jelentős részben a válaszadók szakmai életútjáról szóló interjú is bekerült. Ezt a döntést egyrészt az indokolta, hogy bár a szakértői interjúk és az életútinterjúk eredeti kérdései eltértek, a válaszadók ezeket szabadon kezelhették és számos esetben hasonló témákat öleltek fel. Másrészt a pedagógusoké – a szociális szakemberekhez hasonlóan – „pervazív szakma” (Papp – Rác 2023), azaz a szakmai identitás a pedagógusok teljes személyiségét átjárja. Ahogy Hong és kollégái (2024) rámutatnak, a szakma „kognitív, motivációs és érzelmi dimenziói” ugyanúgy alakítják a pedagógusok identitását, mint az egyéni életutak, a társadalmi környezet vagy a szakmai közösség normái. Mindezek az összetett hatások hozzájárulnak ahhoz, hogy a pedagógusok saját magukról, életútjukról és szűkebb-tágabb környezetükről alkotott narratívái jelentős mértékben összekapcsolódnak.

Etikai megfontolások

Ebben a pontban összefoglalom, hogyan teljesítette a kutatás az etikai alapkövetelményeket, tehát hogyan biztosítottam, hogy a válaszadóknak semmilyen módon ne okozzon kárt a kutatás. A kutatások résztvevőivel kapcsolatban két fő etikai kérdés merül fel: az informált hozzájárulás, illetve a titoktartás, konfidencialitás, adatvédelem (Ali – Kelly 2004). Az informált hozzájárulásról részletes, írásbeli tájékoztató gondoskodott, amelyet minden interjúalany megkapott az első neki küldött e-mailben. A tájékoztató lefedte a kutatás célját, módszereit, idővonalát, a titoktartás részleteit (beleértve az anonimitást), a részvétel önkéntes voltát, és az adatvédelmi kérdéseket. Az interjúkat megelőzően személyesen is visszatértem a tájékoztatóban foglaltakra, az alanyoknak volt lehetősége további kérdéseket feltenni, ezt követően pedig aláírták a hozzájárulási nyilatkozatot. A nyilatkozat szintén utalt a tájékoztatóban foglaltakra, és az interjúval kapcsolatos információkat is tartalmazta. Ennek aláírásával az interjúalanyok hozzájárultak hangfelvétel készítéséhez, és megértették, hogy az interjút bármikor megszakíthatják, a válaszadást visszautasíthatják, és hozzájárulásukat visszavonhatják. A résztvevő megfigyelések esetében bemutatkoztam, a kutatásról tájékoztatást adtam, és szóbeli hozzájárulást követően tettem fel kérdéseket. A csenkeszi iskolában a szülőket kiragasztott plakátok tájékoztatták a jelenlétemről, a gyerekekről azonban semmilyen adatot nem gyűjtöttem, így ki-mondott hozzájárulásukra nem volt szükség az iskolai jelenléthez. Ahogy azt a tájékoztatóban megígértem, a titoktartást az adatok teljes anonimizációja biztosítja: a publikációkban a válaszadók, az iskolák, a községek és a tankerület nem azonosítható be.



Reflexivitás, szubjektivitás, pozicionalitás

A fent említett formális kritériumok teljesítése mellett a további, kevésbé nyilvánvaló etikai megfontolások megkülönböztetett figyelmet érdemelnek. Elsősorban is be kell látnunk, hogy a kutatás soha nem tud teljes mértékben „hangot adni” az interjúalanyoknak: a kutatással kapcsolatos döntéseket a kutató hozza meg. A kutatási téma és módszerek kiválasztásánál talán még lényegesebb az arra vonatkozó döntés, hogy „melyik elemzési irányt kövessük, és melyiket tegyük félre” (Ali – Kelly 2004: 124). Ezáltal a kutató hatalmi pozícióba kerül a reprezentációs politika konfliktusos terében (Bartlett – Vavrus 2017), és részévé válik egyfajta „társadalmi alkudozásnak, amely a kutató, a kutatott közösség és a tudományos közösség háromszögében zajlik” (Ritter 2015: 105). Elengedhetetlen tehát, hogy a kutató reflektáljon a kutatási terepen betöltött pozíciójára, az adatokhoz és vizsgált esetekhez való viszonyára (Broughton Micova 2019), valamint politikai, morális, elméleti megfontolásaira, amelyek mind befolyásolhatják a kutatási folyamat során meghozott döntéseket. A reflexivitás ugyanakkor nem biztosítja, hogy a kutatás „elfogulatlan” lesz. Inkább abban segíti a kutatót, hogy szubjektivitását kibontakoztassa, kutatása hasznára fordítsa. Hiszen szubjektivitásunk – hogy „kik vagyunk, és mit hozunk a kutatásba” (Braun – Clarke 2022: 13) – megértése és tisztázása transzparenssé teszi a tudástermelés folyamatát, és ezáltal gazdagítja a kutatást.

Saját reflexióm bevezetéseként Philippe Bourgois antropológusra szeretnék hivatkozni, akinek New York-i kábítószerkereskedőről szóló etnográfiáját (*In Search of Respect: Selling Crack in El Barrio*) az egyik legnagyobb, kiemelkedő arányérzékkel elkészített műnek tartom az érzékeny társadalmi kérdésekkel foglalkozó tudományos munkák sorában. A reflexivitásról szólva Bourgois rámutat, milyen fontos elkerülni, hogy kutatóként bűnrészessé váljunk a strukturális elnyomás újratermelésében, vagy hogy „a privilégiumunk narcisztikus ünneplésévé korszakosuló tudományos önreflexió” hibájába essünk, „teljességgel elveszítve a kapcsolatot a sürgető társadalmi krízisek valóságával” (Bourgois 2010: 14). Vagyis azt hangsúlyozza, hogy a társadalomtudományos elemzés maradjon józan és őszinte a szenvedés és a hatalmi egyenlőtlenségek megmutatásában, ahelyett, hogy a saját hibáit és erőseit állítaná a középpontba. Mindezt tekintetbe véve az alábbiakban abban a reményben foglalom össze saját kutatói szubjektivitásom és pozicionalitásom főbb aspektusait, hogy ez hozzájárul a végeredmény megértéséhez és értékeléséhez.

Először is fontosnak tartom kiemelni: a kutatási témaválasztást az a mély meggyőződés motiválta, hogy a bánásmód, amelyben a szegénységben élő, roma és legfőképpen e két kategória metszetében, marginalizált családokban felnövő gyermekeket – az oktatási rendszerben is – társadalomként részesítjük, súlyosan igazságtalan és méltatlan. E „bánásmód” alatt elsősorban a rendszerszintű rasszizmust és szegregációt értem, amely többféle társadalmi és politikai folyamat, valamint a rendszert fenntartó egyéni döntések eredménye.

- Erre a meggyőződésemre reflektálva el kell ismernem, hogy a kutatás morális töltettel bír, tehát meghúzódik mögötte egyfajta megkülönböztetés „helyes” és „helytelen” között. Ez ellentmond annak a pozitivistá elképzelésnek, miszerint a kutató feladata egyszerűen a jelenségek leírása, vagy azok okainak feltárása. A kritikai irányt követve úgy gondolom, hogy „a társadalomtudósoknak feladata és képessége van »szembeszállni a hatalommal«” (Bourgois 2010: 18), és megkérdőjelezni az igazságtalan működés-módo-



kat. Ez kiterjed a saját kutatásomra is, amely reményeim szerint hozzájárulhat az egyenlőtlenségek csökkentéséhez, vagy legalábbis nem okozza további növekedésüket.

- Azt is belátom: a kutatás mögött meghúzódó morális állásfoglalás annak kockázatát rejt magában, hogy erkölcsi ítélettel fordulok azok felé, akiket cinkosnak vélek a strukturális rasszizmus fenntartásában, beleértve akár saját válaszadóimat is. Bár a kutatómunka során az érzelmektől lehetetlen teljességgel megszabadulni, fontos, hogy azok konstruktívan csatornázódjanak az elemzésbe. Ennek egyik lehetséges módja „a strukturális elnyomás és az egyéni cselekvés közötti határfelületek” (Bourgeois 2010: 12) felismerése. A felelősség különböző rétegeinek feltárásával megmutatható az elnyomás valódi arca anélkül, hogy elrejtjenék azokat a mikroszintű folyamatokat, amelyekben az lokálisan megnyilvánul. Mindez jelen esetben azt jelenti, hogy a mezo-, exo-, és makroszintű struktúrákban gyakorolt hatalmuk mértékét, illetve egyéni körülményeiket figyelembe véve elemeztem a válaszadók azon megnyilvánulásait is, amelyekről úgy gondolom, valamilyen módon az egyenlőtlenségek vagy kirekesztés fenntartásához járulnak hozzá. Ez azért is lényeges, mert a kutató munkájának talán legalapvetőbb feltétele a válaszadóktól kapott bizalom, amely nem ítélkezésre, hanem a valóság részleteinek keresésére és kibontására ad felhatalmazást.

Másodszor, kutatói pozícióm bizonyos aspektusai hozzájárultak a szubjektivitáshoz. Több mint egy évtizede kezdtem önkénteskedni és dolgozni szegregált romatelepeken élő gyerekekkel (a civil szektorban). E munka során szerzett személyes tapasztalataim és kapcsolataim folyamatosan formálják társadalmi látásmódomat és értelmezéseimet. A telepeken kiépült bizalmi kapcsolatok élménye nélkül minden bizonnyal másképp érzékelném a fent említett rendszerszintű igazságtalanságokat. Ahelyett, hogy ezt a helyzetet valamilyen kíváncsi „objektivitás” akadályaként értelmezném, bízom benne, hogy a szegregátumokban élőkkel vállalt szolidaritásom gazdagíthatja a kutatást. Továbbá – anélkül, hogy sokat időznék a privilégiumok kérdésénél – fontos megjegyezni, hogy fővárosi, magasan képzett, anyagilag stabil, értelmiségi pozícióm minden bizonnyal teremtett egyfajta egyensúlytalanságot köztem és válaszadóim többsége között. Az interjúalanyok felém tanúsított hozzáállása különösen a szakértők esetében volt változatos: míg egyesek „társszakértőnek” tekintettek, akivel nyílt kijelentések helyett kódokon keresztül is tudnak kommunikálni, addig mások semmilyen előzetes ismertet nem feltételeztek részemről, és ennek megfelelően igyekeztek saját nézőpontjukból megvilágítani bizonyos helyzeteket. Ezen kívül a gyanakvás, bizalmatlanság jelei is megmutakoztak, például fragmentált válaszokban vagy akár a részvétel kategorikus elutasításában (Döringer 2021).

Értékelés, limitációk

A kvalitatív kutatások értékelése régóta vita tárgyát képezi. Van, aki szerint a kvalitatív kutatás minősége a kutató „képességétől és erőfeszítésétől” függ, amely az adatgyűjtés legfontosabb eszköze (Golafshani 2003). A pozitivista hagyományhoz közelebb áll az az értékelési irányzat, amely a megbízhatóság és érvényesség kritériumainak – kvalitatív kutatáshoz igazított – alkalmazását szorgalmazza (Morse et al. 2002, Cypress 2017). A kvalitatív megbízhatóságot a kuta-



tási gyakorlat és elemzés következetessége és (át)láthatósága, valamint a reflexivitás garantálhatja, a kvalitatív érvényesség pedig arra utal, hogy az eredmények igazságtartalmát az alapos, rigorózus vizsgálódás biztosítja. Lincoln és Guba (1985) a kvantitatív paradigma szóhasználatát félretéve alternatív értékelési kategóriákat javasol a kvalitatív kutatás „szavahihetőségének” (*trustworthiness*) mérésére. A gyakorlatban ezeket az adatok forrásaival való hosszan tartó kapcsolat, a kitartó megfigyelés, az adatok többszörös ellenőrzése, a nyers adatok triangulációja, valamint az adatok alapján elmesélt „történet” szisztematikus tesztelése, analitikus megállapításokkal és nyers adatokkal való összevetése biztosíthatja (Bassey 1999, Braun – Clarke 2022).

E tanulmánynak épp az a célja, hogy a kutatás során meghozott döntéseket, valamint a kutatói szubjektivitást transzparenssé tegye és megindokolja. Az adatforrásokkal való hosszan tartó kapcsolat érdekében a terepet több mint egy teljes tanéven keresztül (2022/23) látogatam rendszeresen. Ugyanakkor a kutatásnak természetesen vannak korlátai. A legszembetűnőbb, hogy a két helyszínen az adatforrások korántsem voltak azonosak: a Csenkeszre vonatkozó elemzés főként iskolai dolgozók és bizonyos mértékig helyi szakemberek narratíváiból épül fel. A faluban élő szülők és „hétköznapi emberek” nézőpontja nagyrészt hiányzik, vagy az iskolaigazgató által szűrve került be az elemzésbe. Ennek hátterében az áll, hogy intézményi közvetítés nélkül nem tudtam megközelíteni a helyi válaszadókat. Kosboron viszont a tanárok többsége hiányzik a mintából, bár ők mindannyian tudtak a részvétel lehetőségéről, ennek ellenére döntöttek a távolmaradás mellett. Mindkét esetben bizonyos mértékű rejtőzködés látszik, ami önmagában is figyelemre méltó, és az összehasonlító elemzés során különös gondosságot igényelt.

AZ ÖSSZEHAISONLÍTÓ ESETTANULMÁNY TANULSÁGAI

A tanulmány zárásaként röviden áttekintem, hogy milyen válaszok születtek a kutatási kérdésekre. Az első kutatási kérdés a szegregált általános iskolák kontextuális működését alakító rendszerek – mégpedig a struktúra, a lokalitás és az iskola – közötti összefüggésekre vonatkozott. A második kérdés a pedagógusok őket körülvevő rendszerekkel kapcsolatos értelmezéseit vizsgálta.

Az első kérdést két, szubjektíven kiválasztott témára – a vezetői szerepekre és az interetnikus kapcsolatokra – fókuszálva válaszoltam meg mind az iskolai, mind a települési szinten, a teljes oktatási és társadalmi-politikai rendszerbe ágyazottan. A két település, majd az ezekhez tartozó két iskola összehasonlítása alapvetően homológ horizontális összehasonlításnak tekinthető, együtt azonban erős vertikális jelleggel is bírnak. A transzverzális (időbeli) összehasonlítás különböző pontokon szintén megjelent az elemzésben. Míg a polgármesterek mindkét településen igyekeznek hatalmukat megkérdőjelezhetetlennek mutatni, stratégiáik eltérnek: Csenkesz vezetője a községi „béke” jelszavával írja felül az esetleges kétségeket, míg a kosbori polgármester aktívan részt vesz a konfliktusgeneráló diskurzusok újratermelésében. A településvezetők által betöltött szerep elválaszthatatlan a két községet meghatározó interetnikus kapcsolatrendszerből: Csenkeszen nincs, Kosboron van földrajzilag elkülönült roma szegregátum. Utóbbi faluban a cigányság kategóriájának használata illeszkedik a teljes magyar társadalmat átszövő, a romákkal szemben elutasító attitűdbe és beszédmódba (Váradi 2014,



Kovács 2022). Az iskolai szinten hasonló tendenciák figyelhetők meg: Csenkeszen több évtizede, szinte megszakítás nélkül irányítja az intézményt az igazgató, akinek tekintélye mind a – jelentős részben helyben élő – pedagógusok, mind a szülők részéről megkérdőjelezhetetlennek tűnik. Kosboron ezzel szemben morális pánik alakult ki az iskola szegregálódása miatt, amelyért a településen élők jelentős része az „idegen”, nem helyi intézményvezetőt és az ő érkezése után lecserélődött tanári kart hibáztatja. A transzverzális összehasonlítás arra is rávilágított, hogy a szegregálódással kapcsolatos eltérő reakciók annak időbeli eltolódásához is köthetők: Csenkeszen már a 2000-es évek közepén, Kosboron csak 8-10 évvel később indult meg a nem roma gyerekek elhordása.

A két iskola pedagógusainak értelmezéseire vonatkozó második kérdés az összehasonlító esettanulmányi megközelítésben a vertikális tengelyre illeszkedik, hiszen rendszer(ek)be ágyazottan vizsgálja a pedagógusokat. A transzverzális tengely is fontos szerepet kapott az elemzésben, mivel jelentős faktornak bizonyult a meginterjúvált pedagógusok történeteinek időbelisége: életkoruk, a pályán, illetve jelenlegi iskolájukban eltöltött éveik száma, ezen időszakok során gyűjtött tapasztalataik időbeli összehasonlító értelmezése, tehát az, ahogy a változásokat elbeszéli. A tematikus analízis során az életútinterjúkból néhol kevésbé dichotomikus válaszmintázatok bontakoztak ki, az adatok komplexitása nem mindig tette lehetővé, hogy az összehasonlítás szigorúan a két eset határa mentén történjen meg. Az elemzés során a pedagógiai munkához, illetve a rendszerszinthez kapcsolódó kihívások témái mutatkoztak leghangsúlyosabbnak a pedagógusokkal készült szakértői interjúk és életútinterjúk adathalmazából. Mindkét iskola pedagógusainak körében megfogalmazódott, hogy elsősorban nem a gyerekek kognitív fejlődése terén tartják magukat hatékonynak. Az eredménytelenség okaként jellemzően a diákok motiválatlanságát nevezték meg, amelyet a szülők, vagy az általuk reprezentált cigány kultúra rovására írtak. E deficitszemléletű (Ercse – Nahalka 2022) értelmezés mellett akadt, aki az oktatási rendszert vagy magukat a pedagógusokat, illetve a „változó világot” (digitalizáció, kapitalizmus) tartotta felelősnek a kudarcokért. A rendszer-szintű kihívásoknak két fő típusát tematizálták a válaszadók: az anyagi hiányokat, amelyek mind a dologi kiadások, mind a pedagógusbérek terén megmutatkoznak, illetve az erkölcsi megbecsülés hiányát, amelynek hátterében egyfajta társadalmi igényt – inkább, mint pénzhiányt – azonosítottak. Az iskolák és a települések összehasonlítása során kibontakozó különbségtétel a csenkeszi és a kosbori világok között a pedagógusok narratíváiban nem mutatkozott meg egyértelműen: az énhatékonyság és az eredményesség hiányát mindkét iskolában hasonló okokra vezették vissza, ugyanakkor úgy tűnik, a csenkeszi tantestület transzverzális és vertikális beágyazottsága – tehát az, hogy régebb óta és a település közössége által el- és befogadottan dolgoznak – bír némi protektív erővel.

A szülőktől és más helyi aktoroktól származó adatok azt mutatják, hogy a pedagógusok és az iskolán kívüli felnőttek értelmezése arról, hogy mi történik az intézményekben, részben elválik egymástól, de felfedezhető átfedések is. Míg a pedagógusok egyik legmeghatározóbb mindennapi problémája a munkahelyükön megélt sikertelenség (oktatási eredménytelenség), addig a velük kapcsolatba kerülő szülők – érthető önvédelemből – erről igen mérsékelten nyilatkoztak. Párhuzam fedezhető fel ugyanakkor az általános társadalmi működés átalakulásáról szóló narratívákban, amelyet többféle válaszadó is veszélyesként, kezelhetetlenként azonosított. Számos szülő és helyi aktor az autoritás csökkenése feletti aggodalomba burkolta bizonytalanságát. A rendszerszintű anyagi és emberi erőforráshiány ugyanakkor csak frag-



mentáltan tematizálódott: a pedagógushiány mögötti rendszerszintű okokra a legritkább esetben reflektáltak a nem pedagógus válaszadók.

ÖSSZEZÉS

A tanulmányban arra vállalkoztam, hogy a kutatásom példáján bemutassam a folyamatorientált összehasonlító esettanulmányi megközelítés (Bartlett – Vavrus 2017) egy lehetséges alkalmazását a magyar oktatási rendszer kontextusában. Két társadalmi és etnikai értelemben szegregált, falusi általános iskolát, illetve ezek pedagógusait hasonlítottam össze lokális és strukturális rendszerekbe ágyazottan. A horizontális, vertikális és transzverzális tengelyek segítségével a kutató a vizsgált elemeket térben és időben rendszerbe ágyazottan tudja értelmezni. A módszer kifejezetten a kvalitatív paradigmában mozogva ad támpontot többdimenziós elemzések megvalósításához. Bár a szakpolitikaalkotás szintjén igen nehéz adatokhoz jutni, a pedagógusok és más helyi intézmények képviselői – mint utcaszintű bürokraták (Lipsky 2010) –, illetve a szülők megszólítása fontos tanulságokkal szolgálhat az oktatás- és társadalompolitika terepen való megvalósulásáról. Lényeges a CCS kritikai jellege is, tehát az, hogy a hatalmi egyenlőtlenségekre (beleértve a kutatói szerepet) és a strukturális kényszerekre reflektíven történjen az elemzés.

A kutatás itt ismertetett eredményeiből az látszik, hogy a települések interetnikus viszonyai és évtizedes hatalmi struktúrája meghatározza az iskolák körüli és azokon belüli diskurzusok nyelvét és fókuszát is. A különbségek ellenére ugyanakkor hasonlóságok is felfedezhetők a két iskolában megfogalmazott értelmezések között: a pedagógusok mindkét intézményben úgy érzik, „csak magukra számíthatnak”. Az állam nem egyszerűen elhanyagoló, inkább bántalmazó szülő képében jelenik meg, aki az érzelmekkel játszva bizonytalanságban tart, visszaél a neki kiszolgáltatottak bizalmával és erőforrásaival, megfosztja őket autonómiájuktól, és még kapcsolataikat is igyekszik korlátozni. Ebben a diskurzív térben a pedagógusokhoz társított képzetek, a feléjük irányuló elvárások ellentmondásosak, nehezen teljesíthetők. Saját elbeszéléseikben egyfajta távolságtartás mutatkozik meg az őket körülvevő, kaotikusnak érzékelt települési és strukturális jelenségektől (vertikális tengely), ami magyarázhatja, hogy a két iskola pedagógusainak narratívái miért nem különülnek el élesen. Gyakran számukra sem egyértelmű, hogy mi a (helyi és országos szintű) társadalmi megrendelés, amelyet a gyerekekkel való munkában teljesíteniük kellene. Ebben a helyzetben csak saját – egyénenként eltérő – erőforrásaikra, valamint az intézményvezetők és kollégák – intézményenként változatos mértékű és formájú – támogatására számíthatnak.

IRODALOM

- Aczél Z. (2016): *Egy gender-olvasat a szociális munkáról*. ELTE Szociológia Doktori Iskola, Budapest.
- Ali, S. – Kelly, M. (2004): Ethics and social research. In: C. Seale, ed. *Researching Society and Culture*. London: Sage Publications, 116–127.
- Bartlett, L. – Vavrus, F. K. (2017): *Rethinking case study research: a comparative approach*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315674889>



- Bartolo, P. A. – Kyriazopoulou, M. – Björck-Åkesson, E. – Giné, C. (2019): An adapted ecosystem model for inclusive early childhood education: a qualitative cross European study. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(1): 1–13. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1637311>
- Bassey, M. (1999): *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Berényi E. (2016): *Az autonómiától a szelekcióig. Az iskolaválasztás jelentése a rendszerváltás utáni időszak magyar közoktatásában*. Budapest: Gondolat Kiadó. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.9.3>
- Birtalan I. L. (2023): A tematikus analízis (TA) bemutatása és példakutatása: Az egészség fogalmának megértése speciális fogyasztási környezetben. In: Rácz J. – Karsai S. – Tóth V. (eds.): *Kvalitatív pszichológia kézikönyv*. ELTE Eötvös Kiadó, 177–196.
- Bogner, A. – Littig, B. – Menz, W. (2009): Introduction: Expert Interviews – An Introduction to a New Methodological Debate. In: A. Bogner, B. Littig, and W. Menz, eds. *Interviewing Experts*. London: Palgrave Macmillan UK, 1–13. https://doi.org/10.1057/9780230244276_1
- Bourdieu, P. (1989): Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7(1): 14–25. <https://doi.org/10.2307/202060>
- Bourgois, P. (2010): *In search of respect: selling crack in El Barrio*. 2nd ed., 13th print. New York: Cambridge University Press.
- Braun, V. – Clarke, V. (2013): *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. First published. Los Angeles London New Delhi: SAGE.
- Braun, V. – Clarke, V. (2022): *Thematic analysis: a practical guide*. London: Thousand Oaks, California: SAGE. <https://doi.org/10.53841/bpsqmip.2022.1.33.46>
- Bronfenbrenner, U. (1976): The Experimental Ecology of Education. *Educational Researcher*, 5(9): 5–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X005009005>
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Broughton Micova, S. (2019): Case Study Research. In: Van Den Bulck, H. – Puppis, M. – Donders, K. – Van Audenhove, L. (eds.): *The Palgrave Handbook of Methods for Media Policy Research*. Cham: Springer International Publishing, 71–84. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16065-4_4
- Byrne, B. (2004): Qualitative interviewing. In: Seale, C. (ed.): *Researching Society and Culture*. London: Sage Publications, 179–192.
- Csapó B. – Fejes J. B. – Kinyó L. – Tóth E. (2015): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi T. – Tóth I. G. (eds.): *Társadalmi riport 2014*. Budapest: TÁRKI, 110–135.
- Cypress, B. S. (2017): Rigor or Reliability and Validity in Qualitative Research: Perspectives, Strategies, Reconceptualization, and Recommendations. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 36(4), 253–263. <https://doi.org/10.1097/DCC.0000000000000253>



- Delamont, S. (2020) Sociology of education. In: Ward, M. R. M. – Delamont, S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research in Education*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788977159.00010>
- Do Amaral, M. P. (2022): Comparative Case Studies: Methodological Discussion. In: Benasso, S. – Bouillet, D. – Neves, T. – Parreira, M. – Do Amaral (eds.): *Landscapes of Lifelong Learning Policies across Europe*. Cham: Springer International Publishing, 41–60. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96454-2_3
- Döringer, S. (2021): 'The problem-centred expert interview'. Combining qualitative interviewing approaches for investigating implicit expert knowledge. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(3): 265–278. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1766777>
- Ercse K. (2018): Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmus. In: Fejes, J. B. – Szűcs, N. (eds.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület, 177–199.
- Ercse K. – Nahalka I. (2022): A méltányosság árnyalatai. In: *Taksonyi beszélgetések a pedagógiáról*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság, 59–77.
- Ercse K. – Radó P. (2019): A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, 29(7): 8–49. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.8>
- Ettekal, A.V. – Mahoney, J. L. (2017): Ecological Systems Theory. In: Peppler, K. (ed.): *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Feischmidt M. (2013): A szegregáció folyamánya: kortárs és tanár-diák kapcsolatok Európa multi-etnikus iskolai közösségeiben. *Esély*, 24(2): 53–69.
- Golafshani, N. (2003): Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4): 597–607.
- Hajdu T. – Hermann Z. – Horn D. – Hönnich H. – Varga J. (2024): *A közoktatás indikátorrendszere 2023*. Budapest: HUN-REN KRTK KTI.
- Havas G. – Kemény I. – Liskó I. (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolákban*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Hermann Z. – Kertesi G. – Varga J. (2024): A teszteredmények társadalmi egyenlőtlensége és az általános iskolai szegregáció. *Közgazdasági Szemle*, 71(4): 353–378. <https://doi.org/10.18414/KSZ.2024.4.353>
- Hermann Z. – Kisfalusi D. (2023): School segregation, student achievement, and educational attainment in Hungary. *International Journal of Comparative Sociology*. <https://doi.org/10.1177/00207152231198434>
- Holmlund, H. – Öckert, B. (2021): *Patterns of school segregation in Europe*. Luxembourg: European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, No. 45.
- Hong, J. – Cross Francis, D. – Schutz, P. A. (2024): Reconceptualizing teacher identity development. *Educational Psychologist*, 59(3): 159–176. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2292713>



- Horn, D. – Keller, T. – Róbert, P. (2016): Early tracking and competition – A recipe for major inequalities in Hungary. In: Blossfeld, H.-P. – Buchholz, S. – Skopek, J. (eds.): *Models of secondary education and social inequality: an international comparison*. Cheltenham, UK ; Northampton, MA: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785367267.00017>
- Kende Á. (2018): A roma gyerekek méltányos oktatását segítő programok lehetőségei az oktatási egyenlőtlenségek rendszerében. *Socio.hu*, (1): 144–162. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2018.1.144>
- Kertesi G. – Kézdi G. (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, LVI, 959–1000.
- Kopasz M. – Boda Z. (2018): A közoktatás reformja és az oktatási rendszer iránti bizalom. *Educatio*, 27(4): 548–564. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.002>
- Kovács I. (2022.): *Vidékszociológia*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kovai M. – Neumann E. (2015): Hová lett az egyenlősítő közoktatás? A komprehenzív iskola-reform sorsa Angliában és Magyarországon 1945-től a nyolcvanas évekig. *Educatio*, 24(4): 65–78.
- Lannert, J. (2021): *Human resources-scarcity in Hungarian public education. Final reserach report – Executive Summary*. Budapest: T-TUDOK.
- Lincoln, Y. S. – Guba, E. G. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Lipsky, M. (2010): *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russal Sage Foundation.
- Lőrincz B. – Antal-Fekete E. (2022): Oktatási egyenlőtlenségek, iskolai mobilitás és az oktatási rendszer átalakulása Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig. In: Kolosi T. – Szelényi I. – Tóth I. G. (eds.): *Társadalmi Riport 2022*. Budapest: TÁRKI, 207–223. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2022.11>
- Morse, J. M. – Barrett, M.-M. – Olson, K. – Spiers, J. (2002): Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2): 13–22. <https://doi.org/10.1177/160940690200100202>
- Neumann E. (2022): Problem students, problem classes: Polarization, differentiation and language about disruptive student behaviour in Hungarian primary schools. *Intersections*, 8(1): 72–89. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v8i1.776>
- Papp E. – Rácz A. (2023): Vigyázat! Emberek! Szociális és gyermekvédelmi szakemberek szakmaképének vizsgálata. *Metszetek*, 4(3). <https://doi.org/10.18392/metsz/2015/3/4>
- Papp Z. A. (2022): Mérve vagyon: az egyházi iskolák néhány oktatásstatisztikai jellemzője. *Educatio*, 31(3): 356–373. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.2>
- Papp, Z. A. – Neumann, E. (2021): Education of Roma and Educational Resilience in Hungary. In: Mendes, M. M. – Magano, O. – Toma, S. (eds): *Social and Economic Vulnerability of Roma People*. Cham: Springer, 79–95. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_6



- Patakfalvi-Czirják Á. – Papp Z. A. – Neumann E. (2018): Az iskola nem sziget. Oktatási és társadalmi reziliencia multietnikus környezetben. *Educatio*, 27(3): 474–480. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.3.9>
- Polónyi I. (2023): Ígéreték és tények – a pedagógusbérekéről és azok hatásáról. *Educatio*, 32(1): 3–22. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.1>
- Rácz J. – Kaló Z. (2023): Előszó. In: Rácz J. – Karsai S. – Tóth V. (eds): *Kvalitatív pszichológia kézikönyv*. ELTE Eötvös Kiadó, 13–15. <https://doi.org/10.21862/KvalPszikk/2023/5930>
- Ritter, C. (2015): Unveiling the unspoken in life story interviews: The dynamics of storytelling in the Lutheran congregation in Belfast. *Civilisations*, 64(1–2): 103–113. <https://doi.org/10.4000/civilisations.3897>
- Røkkum, N. H. A. – Kojan, B. H. (2020): Exploring normative complexity: (How) does the life history interview work in child welfare research? *Qualitative Social Work*, 19(5–6): 1165–1182. <https://doi.org/10.1177/1473325019869818>
- Scheiring G. (2019): *Egy demokrácia halála*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Szabolcs É. (1999): A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, 99(3): 343–348.
- Széll K. (2015): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In: Szemerszki M. (ed.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 25–51.
- Széll K. (2018): *Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és veszélyeztetett iskolák*. Szeged: Belvedere Meridionale. <https://doi.org/10.14232/belvbook.2018.58536>
- Szikra, D. (2020): Ideology or Pragmatism? Interpreting Social Policy Change under the System of National Cooperation. In: Kovács, J. M. – Trencsényi, B. (eds.): *Brave New Hungary: Mapping the 'System of National Cooperation'*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, Lexington Books, 225–241.
- Váradi, L. (2014): *Youths Trapped in Prejudice*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05891-3>
- Varga J. (2023): A pedagógushíány területi különbségei. *Educatio*, 32(1): 107–120. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.7>

Demenciával élő idősök gondozási szükségletének vizsgálata egy empirikus kutatás tükrében

Gaálné Szabó Edith

GAÁLNE SZABÓ EDITH: Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézete; szabo.edith@uni-sopron.hu

ABSZTRAKT Kutatásunk célkitűzése a demenciával élő idősök gondozási szükségletének feltárása gondozásuk alakítása érdekében. A tanulmány elméleti része a jogszabályok által meghatározott gondozási szükségletet és felmérésének gyakorlatát mutatja be, valamint a demens személyek körüli társas támogatokat. Kvantitatív kutatásunkat idősök otthonában használt adatszolgáltatási rendszerben rögzített súlyos demenciával diagnosztizált idősök, illetve az idősothoni felvételre várakozók gondozási, ápolási dokumentációjuk másodlagos elemzésével végeztük el. Eredményeink szerint a demenciával küzdő idősök gondozási szükséglete eltér a nem demens idősök gondozási szükségletétől, melyek kielégítése részben történik meg mind az otthoni, mind pedig az intézményi szociális gondozás keretei között. Így arra a következtetésre jutottunk, hogy a demenciával élő idősök szociális ellátórendszerét a változó szükségletekhez kell igazítani, különösen az egészségügyi ellátórendszerrel való szorosabb együttműködés kialakításával. Ugyanakkor a szociális ellátórendszerben rögzített adatok szélesebb körű felhasználása, egészségügyi adatokkal történő összekapcsolása segíthetné a demensek valódi szükségleteinek feltárását és a szakpolitikai segítségnyújtás formálását.

Kulcsszavak: demencia, gondozási szükséglet, gondozás, időspolitika

Examining the care needs of elderly people with dementia in the light of empirical research

ABSTRACT The aim of our research is to explore the care needs of elderly people with dementia in order to shape their care. The theoretical part of the study presents the care needs defined by legislation and the practice of assessing them, as well as the social supporters around people with dementia. Our quantitative research was carried out by secondary analysis of the care and nursing documentation of elderly people diagnosed with severe dementia, as well as those waiting for admission to nursing homes, recorded in the data provision system used in nursing homes. According to our results, the care needs of elderly people with dementia differ from the care needs of non-demented elderly people, which are partially met both within the framework of home and institutional social care. We therefore conclude that the social care system for older people with dementia needs to be adapted to changing needs, in particular by establishing closer cooperation with the health care system. At the same time, a wider use of data recorded in the social care system, linking it with health data, could help to uncover the real needs of people with dementia and shape policy support.

Keywords: dementia, care needs, care, elderly policy



BEVEZETÉS

Az idősödő társadalmakban az epidemiológiai előrejelzések szerint a krónikus betegek ellátásának kérdései kerülnek a fenntartható társadalmak figyelmének fókuszába (Fekete 2020). E betegségek között a mentálisan leépülő, demenciával élő idősök számának dinamikus növekedése látható. Demográfiai adatok szerint, mintegy 55 millióan éltek demenciával a világon 2020-ban,¹ amely 20 év alatt duplájára nőhet az idősödés jelenlegi tendenciáit figyelembe véve. Magyarországon a demens idősök számáról nincs pontos adatfelvétel. A demencia prevalenciája hazánkban is hasonló a nyugat-európai országokhoz. Ezek alapján a standardizált prevalencia a 60 év felettiek körében 7,1-7,3%, ami így Magyarországon 160-170 000 beteget jelent (Balázs et al. 2021). A demencia olyan idegrendszeri betegséget jelent, amely az egész egzisztenciáját (értelmi és fizikai) érinti a fokozatos leépülésen keresztül. Három foka ismert: az enyhe, a középsúlyos és a súlyos demencia. A demencia kockázati tényezői lehetnek az alacsony iskolai végzettség, magas vérnyomás, halláscsökkenés, dohányzás, elhízás, depresszió, mozgásszegény életmód, cukorbetegség, társas kapcsolatok hiánya, alkoholizmus (Zsuffa et al. 2023). A demencia tüneteinek korai felismerése, a diagnózis szakorvos általi megállapítása és ennek megfelelően a beavatkozás a legtöbb országban csupán az esetek 20-50%-ban történik meg. A többi demens személy esetében a diagnosztika és prevenció elmaradása az életminőség romlását valamint az ellátási költségek növekedését eredményezik. Ezért szükséges jobban megismerni az érintettek szükségleteinek meghatározását és alakítani a kielégítésükhöz kapcsolódó szolgáltatási formákat. Ezen szükségleteknek feltárása nélkül aligha lehet olyan beavatkozási terveket készíteni, amelyek hatékonyan segítenék a demens idősöket és gondozóikat (Krémer 2021).

Bradshaw (1972) tipológiája az alábbi szükségletértelmezéseket mutatja be: *egyszerű* szükségletek, amelyeket az ember tapasztal; a *kinyilvánított* szükségletek, amelyek a segítség tényleges igénylését jelentik; a *normatív* szükségletek, amely szakértők által felismert és megfogalmazott szükségletek, illetve a *komparatív* szükségletek, amelyek az azonos problémákkal küszködő, de eltérő segítségben részesülő emberek összehasonlításával felszínre kerülő szükségleteket jelenti. A gondozásra szoruló idősök csoportján belül a demens személyek esetében a gondozási szükséglet megállapítása nem annyira egyértelmű, mint a nem demens időséknél, ugyanis egy olyan idős csoporttal van dolgunk, akik nem tudják adekvát módon kinyilvánítani *valódi szükségleteiket* mentális leépülésük következtében, ezért a fenti definíció értelmében azok a *normatív szükségletek* körébe tartoznak. Esetükben főként azokra az erőforrásokra támaszkodunk szükségleteik azonosításában, akik körbe veszik, gondozzák őket. Ezek az erőforrások elsősorban az idősöket gondozó, támogató informális családtagok, valamint a formális gondozás keretében azok a szakemberek, akik a demens idősök szükségleteit értelmezik. Ezek a szükségletértelmezések megnyilvánulnak a gondozói cselekvésekben, a szakemberek által elkészített ápolási tervekben, gondozási dokumentációkban. Kutatásunk ezekben a gondozási dokumentációkban rögzített adatoknak az elemzésével igyekszik feltárni a demens idősök gondozási szükségletét.

¹ <https://www.alzint.org/about/dementia-facts-figures/dementia-statistics> (Utolsó letöltés: 2024. 11. 05.)



ELMÉLETI HÁTTÉR

Gondozási szükséglet és felmérése

Hazánkban az önellátásukra nem, vagy kevésbé képes idősök ápolási/gondozási feladatainak kijelölése a gondozási szükségletvizsgálati adatlap² értékelése szerint történik. A gondozási szükségletvizsgálat 2008. évi bevezetésének elsődleges célja³ az volt, hogy azok az idősök, akik saját vagy piaci kapcsolataik által nem tudják a szükségleteiket kielégíteni, megfelelő ellátásban, gondozásban részesüljenek, és ne szoruljanak ki a szociális ellátórendszerből. A jogszabály szerint a gondozási szükségletfelmérésben szereplő képességek vizsgálatának eredményei négy fokozatba sorolhatók:

0. fokozat: tevékenységeit elvégzi, cél a szociális és egészségi állapot szinten tartása

I. fokozat: az egyén egyes tevékenységekben segítséget, irányítást igényel

II. fokozat: részleges segítségre szorul, rendszeres napi szinten kontrollt igényel

III. fokozat: teljes ellátást igényel, folyamatos ápolást és gondozást

E rendelet értelmében III. fokozatú gondozási szükséglettel⁴ rendelkező idősök vehetők fel ápolást/gondozást nyújtó idősök otthonába, akiknek teljes ellátásra, folyamatos gondozásra és ápolásra van szükségük. Azok az idősök, akik nem érik el a III. fokozatú gondozási szükségletet, otthonaikban házi segítségnyújtást igényelhetnek. Ugyancsak e rendelet értelmében a demencia kórkép legalább középsúlyos fokozata⁵ önmagában lehetőséget biztosít időotthoni elhelyezésre, melyet a szükségletfelmérő adatlapon kell jelölni.

Mivel a demencia nem része a normál öregedésnek szükséges különbséget tenni a demens és nem demens idős emberek gondozási szükséglete között. Ezeket a lehetséges különbségeket az értékelő adatlap kategóriái alapján az alábbi táblázatban szemléltetem (1. táblázat).

² 36/2007. (XII. 22.) SZMM rendelet: A gondozási szükséglet, valamint az egészségi állapoton alapuló szociális rászorultság vizsgálatának és igazolásának részletes szabályairól, 3. sz.melléklet <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700036.smm> (letöltés: 2024. 05. 28.)

³ http://epa.oszk.hu/02900/02943/00043/pdf/EPA02943_kapocs_2009_4_02.pdf (Utolsó letöltés 2022. 11. 15.)

⁴ 1. sz.táblázatban látható gondozási szükségletek egy 5 fokozatú skálán értékelhetők és az elért pontszámok alapján állapítható meg a gondozási szükségletfelmérés eredménye, hogy melyik gondozási fokozatba kerül az idős.

⁵ Pszichiáter, neurológus vagy geriáter szakorvos szakvéleményével igazolt.



1. táblázat Nem demens és demens idők gondozási szükséglete közötti különbségek

Nem demens idők gondozási szükséglete	Középsúlyos és súlyos demens idők gondozási szükséglete
Térbeli-időbeni megfelelő tájékozódás	Térbeli-időbeni tájékozatlanság
Helyzetnek megfelelő viselkedés	Viselkedés eltérése az elvárttól adott helyzetben
Önállóan vagy kis segítséggel étkezik	Részleges vagy teljes segítség étkezéshez
Önállóan, kis segítséggel öltözködik	Öltözködni, önállóan nem képes
Kontinens, illetve inkontinencia esetén azt képes kezelni	Nem ismeri fel higiéniai szükségleteit, Inkontinens, nem képes kezelni
Kommunikációja kifejezőkészsége, beszédértése jó, elfogadható	Megfelelő kommunikációra nem képes
Terápiát betartja, gyógyszerelésben segítséget igényelhet.	Gyógyszer bevétele csak ellenőrzéssel, segítséggel történik.
Helyzetváltoztatása önállóan történik, illetve segédeszköz használata megfelelő.	Elkóborol, segédeszközt nem rendeltetésszerűen használja.
Életvezetési képessége megtartott, esetenként igényel felügyeletet.	Belátási képessége hiányzik, többnyire 24 órás felügyeletet igényel.
Látás, hallás: képes használni segédeszközöket (szemüveg, hallókészülék)	Elutasítja a gyógyászati segédeszközöket, nem tudja azokat viselni, használni.

Forrás: a 36/2007. (XII. 22.) SZMM rendelet 3. számú melléklete alapján, saját szerkesztés

A gondozási szükségletvizsgálatot az intézmények vezetői vagy az általuk megbízott személyek előgondozás⁶ keretében, illetve orvosok⁷ végzik. Az orvosi kompetencia a térbeli/időbeni tájékozódás felmérésére, a helyzetnek megfelelő viselkedés megállapítására, a terápiakövetésre, illetve a felügyelet kérdésének a megállapítására terjed ki.

DEMENCIÁVAL ÉLŐ IDŐSEK GONDOZÁSI SZÜKSÉGLETÉNEK KIELÉGÍTÉSÉHEZ KAPCSOLÓDÓ SZAKPOLITIKAI SZOLGÁLTATÁSOK

Hazánkban a többször módosított 1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról⁸ (továbbiakban: Szociális törvény) rendelkezik a demenciában szenvedők részére nyújtható formális szociális szolgáltatásokról. Ehhez kapcsolódik a 29/1993. (II. 17.) Korm. rendelet⁹ a személyes gondoskodást nyújtó szociális ellátások térítési díjának megállapításáról, a személyes gondoskodást nyújtó szociális ellátások igénybevételének szabályairól szóló 9/1999.

⁶ 9/1999. (XI. 24.) SzCsM. rendelet a személyes gondoskodást nyújtó szociális ellátások igénybevételéről – alapján végzett környezettanulmány.

⁷ Háziorvos vagy kezelőorvos.

⁸ 1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról (Szociális törvény) <https://net.jogtar.hu/jog-szabaly?docid=99300003.tv> (letöltés: 2023. 09. 25.)

⁹ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=993000029.kor> (Utolsó letöltés: 2023. 09. 25.)



(XI. 24) SZCSM rendelet.¹⁰ Ugyancsak a szolgáltatásokhoz kapcsolódik a szakmai feltételeket szabályozó (személyi, tárgyi, ellátási) az 1/2000 SZCSM. rendelet,¹¹ illetve az előző fejezetben bemutatott 36/2007. (XII. 22.) SZMM. rendelet,¹² mely a gondozási szükséglet felmérés, valamint az egészségi állapoton alapuló szociális rászorultság vizsgálatának és igazolásának részletes szabályairól rendelkezik.

Az alábbi ábrán látható az idősek számára igénybe vehető személyes gondoskodást nyújtó gondozási szükséglet és egészségi állapot felméréshez kapcsolódó szakpolitikai szolgáltatások lehetőségei a szociális törvény alapján (1. ábra).



1. ábra A demenciával élő idősek gondozási szükségletéhez kapcsolódó szakpolitikai szolgáltatások
Forrás: saját szerkesztés

A Szociális törvény által meghatározott formális szociális szolgáltatások rendszerében két szolgáltatás kapcsolódik a demenciával élő idősek gondozási szükségletfelmérésén alapuló ellátásra: a szociális alapellátás keretein belül a házi segítségnyújtás, illetve a szakellátások között az idősek otthona esetében. Míg az idősek otthonában van lehetőség a demenciával élők egészségügyi alap és szakellátására, addig a házi segítségnyújtás keretein belül erre nincs lehetőség. Ennek igénybevételére a fenti ábrán is feltüntetett Nemzeti Egészségbiztosítási Alapkezelő¹³ (NEAK) által közfinanszírozott egészségügyi szolgáltatás által van lehetőségük¹⁴ az időseknek. Az egészségügyi szolgáltatás keretén belül korlátozott ideig tartó, háziorvos által elrendelt, kórházi kezelést kiváltó szakápolás azonban nem nyújt a krónikus betegeknek hosszú távú megoldást, amelyre a demencia betegség¹⁵ előre haladása következtében az időseknek

¹⁰ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=999000009.scm> (Utolsó letöltés: 2023. 09. 25.)

¹¹ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a00000001.scm>

¹² <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700036.smm> (Utolsó letöltés: 2023. 09. 25.)

¹³ 20/1996. (VII. 26.) NM rendelet az otthoni szakápolási tevékenységről

¹⁴ <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/jel/jel308051.pdf> (Utolsó letöltés: 2024. 05. 29.)

¹⁵ Demenciával élő idősek gyakran szorulnak egészségügyi szakellátásra pl. szondatáplálás, sebkötözés, infúzió, vérvétel stb.



szükségük van. A Szociális törvényben megjelenik a családok otthoni gondozásra való motiválása, azonban az ezekhez társuló állami segítségnyújtások¹⁶ nem biztosítják az otthoni gondozást hosszabb távon. A házi segítségnyújtásban részesülők aránya évenként csökkenést mutat¹⁷, míg 2012-ben 125 281 fő vette igénybe a házi segítségnyújtás, 2022-re 91 337 főre csökkent. Szakértők szerint ennek hátterében az önellátás mértékének csökkenése áll, amikor már nem elég a házi segítségnyújtás keretein belül felajánlott segítői vagy gondozói tevékenység (Leleszi – Bagyura – Széman 2022). Az állami formális ellátás igénybevétele „közepesen alacsony”, míg az informális gondozásé magas, melyeket befolyásol mind a formális, mind pedig az informális gondozás elérhetősége (Gábrriel 2021). Magyarországon, akárcsak a többi közép-európai országban a 65 év feletti 18-20% -a él intézményi elhelyezésben (KSH 2019). Az utóbbi 10 évben az idősök otthonának igénybevételében minimálisan növekvő tendencia figyelhető meg a bentlakók létszámát¹⁸ tekintve: míg 2012-ben 49 478 fő vette igénybe az idősotthoni elhelyezést 2022-ben 53 348 fő élt idősotthoni ellátásban. 2019-ben az idősotthonokban lakók 43%-a 80 éven felüli idős, mely életkorban a demencia is nagyobb arányban fordul elő közöttük¹⁹.

A 36/2007. (XII. 22.) SZMM rendelet hatálybalépését követően az idősotthonokban a korábbi, elsősorban gondozási tevékenység jelentősen átalakult. Megnövekedett a szakápolási szükségletű lakók létszáma, akiknek ápolása, gondozása a gyakorlatban csak nagyon lassan vagy nem tudja követni az igényeket (Patyán 2013). A szolgáltatók jórészt azokat az idősöket vehetik fel az intézményekbe, akiknek az ápolására nem voltak felkészülve sem személyi sem tárgyi feltételeiket tekintve. Hazánkban az ápolást/gondozást nyújtó intézmények sok esetben nem rendelkeznek szakápolási engedéllyel, ami a demenciával élők gondozásában nehézségeket jelent. A szociális ellátórendszerben nem megfelelőek a tárgyi, személyi, finanszírozási feltételek a demenciával élők gondozásához, melyek alappillérei lennének az ellátás biztosításának (Szabó 2015). 2017-ben az ápolást gondozást végző bentlakásos szociális intézmények telephelyeinek mindössze 16,1% rendelkezett szakápolási engedéllyel, míg a szociális intézményekben élő idősök 86,5%-a igényelne szakápolást (Cseh-Dózsa 2017). 2023-ban a Szociális törvény a VII/A. fejezettel egészült ki a szakápolás átalakításáról, melynek gyakorlati megvalósítása folyamatban van. Ezekben a központokban a gondozási szükségletvizsgálat felmérése megszűnik, helyette a szakorvos ápolási szükségletet állapít meg.

¹⁶ 2014.január 1-től a demens idősöket gondozó hozzátartozóknak kiemelt ápolási díj igénylésére van lehetőségük, melynek összege 2023-ban 68 500 forint volt. Kiemelt ápolási díjra jogosult, aki a 2011. évi CXCI. törvény szerinti „E” minősítési kategóriába sorolt hozzátartozójának gondozását, ápolását végzi. Azok vehetik igénybe ezt a jövedelem pótló támogatást, akik gondozottjainak egészségügyi állapotromlását szakértői vélemény támasztja alá. Ez az összeg nem elegendő arra, hogy hosszú távon az egyre súlyosabb egészségi állapotú beteget és annak állandó felügyeletét meg tudják szervezni a hozzátartozók.

¹⁷ https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0025.html. (Utolsó letöltés: 2023. 09. 25.)

¹⁸ https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0026.html (Utolsó letöltés: 2023. 09. 25.)

¹⁹ https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/idos/idoskoruak_gondozasa/index.html#alakktbsgea8089veskorosztlyblkerlki (Utolsó letöltés: 2023. 09. 25.)



A DEMENS IDŐSEK GONDOZÁSI SZÜKSÉGLETÉT ÉRTELMEZŐ CSALÁDI ÉS FORMÁLIS TÁMOGATÓK EGYÜTTMŰKÖDÉSE

Hazai szakirodalmakban nem találunk információt arról, hogy a demens idők gondozási szükségletfelmérésébe mikor lépnek be a családi gondozók, azaz melyek azok az információk a gondozási adatlapokon, amelyek a hozzátartozók elmondásai vagy tapasztalatai szerint kerülnek rögzítésre. Más európai országokban, pl. Franciaországban vagy Angliában a gondozási szükségletfelmérésébe az egészségügyi szervezetek is bekapcsolódnak (Dögei – Kostyál – Udvari 2011). Mind ezek mellett a családtagok helyzetét is felméri, az ő tevékenységeiket, lehetőségeiket és ezt követően készítene beavatkozási tervet, illetve ajánlásokat a családnak a gondozásra.

Több példát találunk nemzetközi szakirodalomban a demens személyeket gondozók együttműködéséről. Például az Összetett-személyközpontú gondozási modell keretében végzett gondozási szükségletek felmérésének különlegessége, hogy a családi és formális erőforrások mellett Montessori-elveket vonnak be a szükségletfelmérő folyamatokba. Vagyis, a családtagok közreműködésével feltárják a demens személyeknek azokat a még meglévő képességeit is, amire építve dolgozzák ki a beavatkozási tervet. Ezeknek a még meglévő képességeknek, képességeknek a felmérésében, összegyűjtésében aktívan vesznek részt az idők családjai, hozzátartozói, amely a demens emberek ellátása szempontjából meghatározó elem, hiszen a középsúlyos vagy súlyos demenciával élő idők nem tudnak önmagukról adekvát információt közölni. A modell pozitív hatásaiként említhetők a nyugtatók használatának csökkentése, elfoglaltság növelése, családtagok elégedettsége (Gail et al. 2015). A *gyakorlati modell* elméleti kerete a személyközpontú ellátásra és a biopszichoszociális megközelítési szempontokra épül. A gyakorlati demens ellátási szolgálat elsősorban a korai stádiumú demenciában szenvedőknek és gondozóiknak nyújtott otthoni szolgáltatás. Ezek a szolgáltatások magukba foglalják az otthoni látogatásokat, ügyintézt, a telefonos tanácsadást, a viselkedési problémákkal kapcsolatos segítségnyújtást, oktatást, érdekképviselést, kapcsolat fenntartását a geriáter szakorvosokkal, összeköttetést civil szolgáltatásokkal. A személyközpontú ellátást a biopszichoszociális megközelítése teszi teljessé, amely magában foglalja az orvosi, pszichológiai és szociális szolgáltatásokhoz való tervezett és idejében való hozzáférést. A modell hasznos lehet a demenciával élőket gondozó formális szektorok együttműködésének kialakítására, ugyanakkor keretet nyújt a demenciával élőket gondozó szolgáltatások újra tervezéséhez is (Clancy 2015). Mivel a demencia jelen pillanatban nem gyógyítható, a betegségben szenvedő idők ellátásában az őket gondozó családtagoknak, a szociális, illetve egészségügyi ellátórendszer szakembereinek meghatározó szerepe van.

Hazánkban figyelembe kell venni az otthoni gondozáshoz kapcsolódó, nehéz anyagi és gondozási terhekkel küzdő családok helyzetét, akik az állam által biztosított formális rendszerekre vannak szorulva (Patyán 2017). Kopasz (2021) kutatásában a családi és formális gondozás viszonyát definiálja. Szerinte a szociális alapszolgáltatás (nappali ellátás és házi segítségnyújtás) alacsony számú igénybevétele egyrészt a szakápolási feladatellátásaik hiányosságai, másrészt a szolgáltatásokról való alacsony tájékozottság miatt történik. A hozzátartozók demenciáról való alacsony szakmai ismerete is nehezíti az idők hosszú távú otthoni ellátását (Kiss 2017). Az idősödő társadalmakban, így hazánkban is az idősekről való gondoskodás tár-



sadalmi problémája összetett. Egyrészt nő a gondozási és egészségügyi ellátás iránti igény, amely feltételezi az idős háztartások működésének segítségét, miközben a lakosság munkaképes, gondoskodásra képes létszáma kevesebb lesz. Másrészt az állami gondoskodás szerepvállalása csökkenni látszik a közép-kelet-európai országokban, közöttük hazánkban is, a gondoskodási válság kialakulásának irányába haladva (Melegh – Katona 2020).

A KUTATÁS CÉLJA ÉS KÉRDÉSEI

Hazánkban kevés ismerettel rendelkezünk demenciával élő idősök gondozásának specifikumairól. Még kevesebb információ áll rendelkezésre demens idősök szociodemográfiai adatairól és egyéb jellemzőikről²⁰. Ezen adatok elemzésén keresztül igyekszünk feltárni a demens személyek gondozási szükségletét, melyek formálhatják gondozásuk alakítását. Ennek alapján kutatási kérdéseink a következők:

1. Az otthonukban élő demens és nem demens idősök szociodemográfiai adatai és személyes jellemzői közötti különbségek hogyan függenek össze gondozásukkal?
2. Idősök otthonában súlyos demenciával diagnosztizált idősök szociodemográfiai adatai és egyéb jellemzői milyen összefüggéseket mutat gondozásukkal, jóllétükkel?

Módszer és mintaválasztás

Másodlagos kvantitatív kutatásunkat egy nyugat-dunántúli önkormányzati fenntartású idősök otthonába felvételre várakozók előgondozási dokumentumai, illetve az idősotthonba felvételt nyert szakorvos által diagnosztizált súlyos demensek gondozási dokumentációinak elemzésével végeztük. Az idősök adatainak statisztikai célú felhasználását az intézmény igazgatója engedélyezte. Kvantitatív kutatásunk során két adatbázist készítettünk:

- Idősotthoni felvételre várakozó idősök adatbázisa (N = 196).
- Másodlagos keresztmetszeti adatfelvételünket azoknak az idősöknek az előgondozási dokumentációi²¹ alapján végeztük el, akik 2020. év március 31-én rögzítve voltak az intézmény várakozási listáján és betöltötték a 65. életévüket.
- Súlyos demenciával diagnosztizáltak adatbázisa idősök otthonában (N = 176)
- Retrospektív adatokon keresztül igyekeztünk feltárni a súlyos demenciával²² élő idősök személyes jellemzőinek aktuális gondozásukkal való összefüggéseit. Kutatásunkban az ellátotti dokumentációkat 2013. 01. 01 és 2020. 07. 15. közötti időszakra vizsgáltuk. A gondozási dokumentációk a következők voltak: előgondozási adatlap, ápolási dokumentáció, demencia szakorvosi jelentés, halotti bizonyítvány. Azoknak a 65 év feletti súlyos demenciával diagnosztizált idősöknek az adatait vittük be adatbázisunk-

²⁰ Élettartam, jövedelem, iskolai végzettség, önellátás, társas támogatás, szakvélemény ideje, gondnokság stb.

²¹ 2. számú melléklet a 9/1999. (XI. 24.) SzCsM rendelethez: Előgondozási adatlap.

²² Szakorvos által diagnosztizált.



ba, akik az országos tevékenység-adminisztrációs (TEVADMIN)²³ adatszolgáltatási rendszerben rögzítésre kerültek 2013-tól, amely meggyorsította kiválasztásukat és sorba rendezésüket.²⁴

Statisztikai elemzés

Kvantitatív kutatásunk adatait IBM SPSS Statistics for Windows 22.0 programmal dolgoztuk fel. Leíró statisztikát alkalmaztunk, melynek eredményeit átlag $\pm$ szórás (SD), gyakoriság (N), és százalékos megoszlások (%) formájában mutatunk be. A változók közötti összefüggéseket keresztábrákkal, Spearman-féle rangkorrelációval és egyszerű lineáris regresszióval vizsgáltuk. A szignifikancia szint értéke minden esetben $p \leq 0,05$, illetve $p \leq 0,01$ értékben került megállapításra. Az első adatbázisba 16, a másodikban pedig 14 változót vizsgálunk. Másodlagos adatfelvételünk során tapasztaltuk adatok hiányát, melyek helyét üresen hagytuk az adatbázisban.

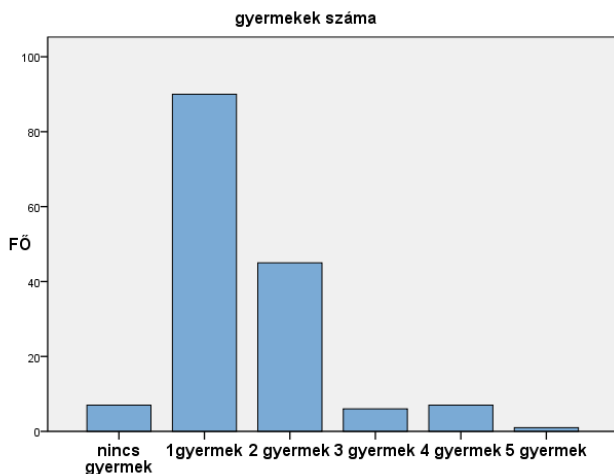
EREDMÉNYEK

Szociodemográfiai adatok, személyes jellemzők és gondozás idők otthonában

Kutatásunk első felében az idősothonban szakorvos által diagnosztizált súlyos demens idősök közül 47 férfi (26,7%) és 129 nő (73,3%), (N = 176), mely mutatja, hogy a legidősebb demográfiai csoportban a női többlet közel háromszorosa a férfiakénak. Az élettartam és a *nem* összefüggenek egymással a Spearman korreláció eredménye szerint $r = ,223$, $p = 0,005$ (N = 155). Az idősök iskolai végzettsége szerint 76,19% 8 osztályt vagy annál kevesebbet járt iskolába, míg szakképzésben 15,24%, középiskolába 4,76% és csupán 3,81% járt főiskolásra vagy egyetemre. Az *iskolai végzettség* és élettartam negatív összefüggést mutat egymással (Spearman korreláció $r = -,513$, $p < 0,001$, N = 87). Az idősök gyermekeinek száma az alábbiak szerint alakult: 57,7%-nak egy, 28,9%-nak kettő, míg három vagy annál több gyermeke csupán 7%-nak volt és 6% -nak nem született gyermeke (2. ábra). Az idősök *gyermekeinek száma* és élettartama között negatív kapcsolat van (Spearman korreláció $r = -,196$, $p < 0,05$, N = 137).

²³ Szolgáltatást igénybe vevők nyilvántartása a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény 20/C.§ a szerint. 415/2015. (XII. 23.) Korm. rendelet a szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi igénybe vevői nyilvántartásról és az országos jelentési rendszerről szóló adatbázis. 2015-re megtörtént az adatok felvétele az intézményekben. Esetünkben ez az adatbevétel 2013-ban már kezdetét vette <https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2016/06/tevadmin.pdf> (letöltés: 2024. 06. 12.). Ebbe beletartoztak azok az idősök is, akik már korábban pl. 1992-ben beköltöztek az otthonba, de adataik kötelező nyilvántartása 2013-tól került az adatszolgáltatási rendszerbe.

²⁴ Az adatbevételben résztvevők: 1 fő szociális asszisztens, 1 fő vezető ápoló, 1 fő gazdasági szakember és 2 fő szociális munkatárs segítségével.

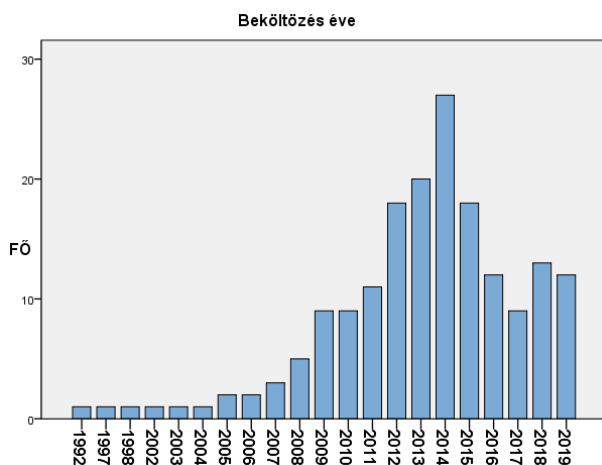


2. ábra Időotthonban élő súlyos demens emberek gyermekeinek a száma (N = 156)

Forrás: saját szerkesztés

Az intézményi felvételre való várakozási idő 169 fő esetében 0 és 1 év között volt. Az *intézményi felvétel kérelmezése és a beköltözés* között erős szignifikáns kapcsolat van (Spearman korreláció $r = ,926$, $p < 0,001$, $N = 173$), mely jelzi, hogy nagyon rövid idő alatt bekerültek a demens kérelmezők az intézménybe, kevés várakozási idő után.

Az alábbi ábrán azt láthatjuk, hogy az elméleti keretben bemutatott gondozási szükséglet vizsgálatról, illetve ennek alapján a harmadik fokozatú gondozási szükséglettel rendelkező idős emberek intézménybe történő felvételének zöme 2008-tól, a gondozási szükségletvizsgálat jogszabályi megjelenésétől mutat erőteljes emelkedést (3. ábra).

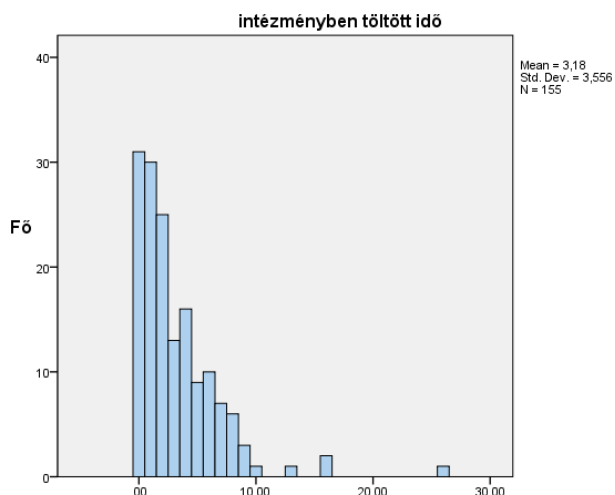


3. ábra Súlyos demens emberek beköltözésének ideje az intézményben (N = 155)

Forrás: saját szerkesztés



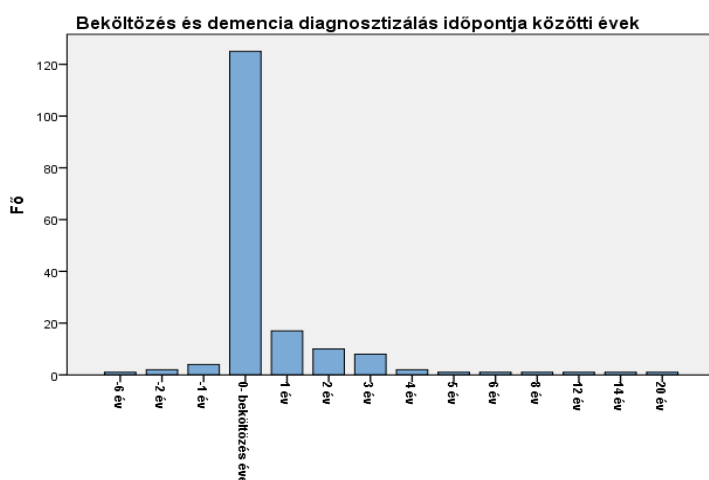
Az idősek otthonába beköltözéskor az átlagéletkor $82,1 (\pm 7,262)$ év volt ($N = 176$). A halálzási átlagéletkor az intézményben $85,55 (\pm 7,122)$ év volt ($N = 155$). Megfigyelhető a mortalitás magas aránya a súlyos demens idősek körében. Az *intézménybe kerülési* életkor és az élettartam között erős szignifikáns kapcsolat van (Spearman korreláció $r = ,873$, $p < 0,001$, $N = 155$). Az idősek élettartama átlagosan $3,18 (\pm 3,556)$ év volt az intézményben (4. ábra).



4. ábra Intézményben töltött átlagos időtartam ($N = 155$)

Forrás: saját szerkesztés

A szakorvos által megállapított demencia diagnózis 96%-ban az intézményi beköltözés után, többségében egy éven belül történt meg. 7 főt (4%) diagnosztizáltak az alapellátásban.



5. ábra Demencia diagnosztizálása intézménybe költözés előtt és után ($N = 175$)

Forrás: saját szerkesztés



Egyszerű lineáris regresszióval végzett vizsgálataink eredménye szerint az idősök nagyrészt az intézményi ellátásba kerülésük után kaptak demencia diagnózist, azaz a *beköltözés időpontja határozta meg a demencia diagnosztika időpontját* ($R^2 = ,826$; adj. $R^2 = ,680$ $F(1,173) = 371,140$ $p < ,001$), valamint a *demencia diagnózis időpontja alapján becsülhetjük meg a halál időpontját* ($R^2 = ,580$; adj. $R^2 = ,332$ $F(1,152) = 76,947$ $p < ,001$). A *demencia szakvélemény időpontja és az intézményben eltöltött idő közötti Spearman korreláció eredménye negatív kapcsolatot mutat* $r = -,559$, $p \leq 0,001$, míg a *demencia szakvélemény időpontja és a halál időpontja közötti összefüggés* $r = ,643$, $p < 0,001$ ($N = 154$).

Demencia vizsgálatára használt egyik mérőeszköz az MMSE teszt (Folstein 1975), mely szerint a demencia legsúlyosabb szakaszában lévők esetében 0–9-ig terjednek a pontszámok. Ezek minél alacsonyabbak annál nagyobb gondozási igényt jeleznek. A vizsgált idősök közül 75 főnek volt 0–9 pontos MMSE pontszáma az intézménybe bekerülésekor, akiknek a gondozása a legmagasabb ápolási, gondozási igényt mutatja. További 100 fő MMSE pontszáma 10–16-ig terjedt, amely szerint középsúlyos demensek lehetnek. Az idősök MMSE pontszáma már az intézménybe kerülésekor nagyon alacsony volt, amely indokoltá tette volna a sokkal korábbi demencia diagnózis szakorvos általi megállapítását és a betegség prevencióval történő lassítását, ami esetükben elmaradt. Az idősök 18%-a kapott a demenciára gyógyszeres terápiát ($N = 168$). Az *MMSE teszt pontszáma és a demencia gyógyszeres terápiája között negatív kapcsolat van* (Spearman korreláció $r = -,189$, $p = 0,01$, $N = 163$).

159 fő esetében vizsgáltuk azt, hogy az intézményi elhelyezés előtt milyen szociális alapszolgáltatásokat vettek igénybe az idősök. 75%-uk nem kért az idősotthonba költözés előtt szociális alapellátást, 16 fő kért csupán étkeztetést, 12 fő házi segítségnyújtást és 12 fő nappali ellátást vett igénybe. 170 fő súlyos demenciával élő közül 38% az idősotthonba költözés előtt már teljes ellátást kapott valamilyen ápolást-gondozást végző intézményben. A súlyos demens idősök önellátási képessége²⁵ hiányzik. Az önellátás és a *demenciát jelző MMSE teszt pontszámai között negatív kapcsolat van* (Spearman korreláció $r = -,296$, $p < 0,001$ ($N = 149$)), illetve az önellátás és *beköltözés az intézménybe változók között pozitív összefüggés található* $r = ,317$, $p < 0,001$ ($N = 152$).

Az idősök látogatói az idősök otthonában több mint 80% esetében a gyermekeik voltak, 4,85%-át házastársa, 4,85%-át testvére, 6,06%-át pedig más családtagok, valamint 1,21%-át gondnok látogatta. A súlyos demenciával élő, cselekvőképtelen idősök közül csupán 26 főnek (14,94%) volt törvényes képviselője. Az idősök látogatói rendszeresen, hetente akár többször is bementek az idősökhöz, csupán 8 főnek nem volt egyáltalán látogatója. Az idősök *gyermekeinek száma és a látogatás gyakorisága között összefüggést találtunk* (Spearman korreláció $r = ,237$, $p < 0,01$, $N = 132$). A *látogatás gyakorisága és az élettartam között azonban nincs szignifikáns kapcsolat* Spearman korreláció $r = -,021$ $p = 0,811$, $N = 132$). A *gondnokság és a látogatás gyakorisága között negatív összefüggés van* (Spearman korreláció $r = -,185$ $p < 0,05$, $N = 149$).

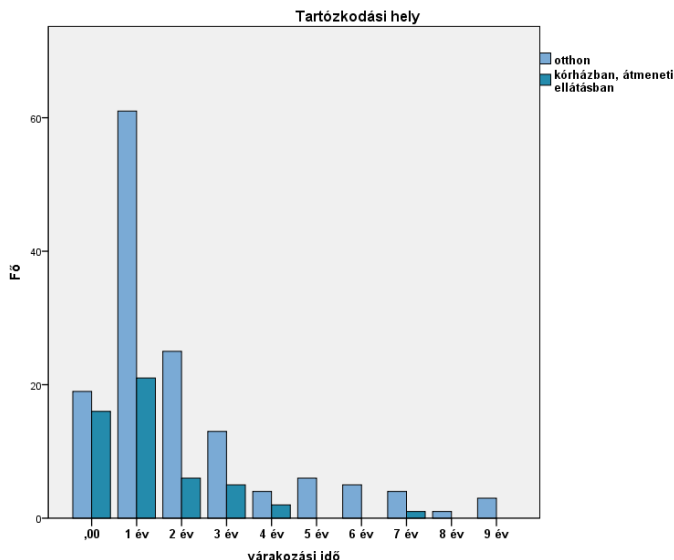
²⁵ Az idősotthonban lakók esetében az önellátási képesség mérése az intézménybe költözés után a Gondozási dokumentációban volt rögzítve (gondozási anamnézis – fizikai és egészségi állapot felmérés), amely 0–28 pontig terjed. 0–5 pontig önellátó; 6–14 pontig részben önellátó; 15–28-ig teljes ellátást igénylő, önellátásra képtelen.



SZOCIODEMOGRÁFIAI ADATOK, SZEMÉLYES JELLEMZŐK ÉS GONDOZÁS INTÉZMÉNYI FELVÉTELRE VÁRVA

További vizsgálódásaink arra vonatkoztak, hogy idősök személyes jellemzői: nem, életkor, iskolai végzettség, vagyoni helyzetük stb. miként függenek össze aktuális gondozásukkal, társas támogatásukkal abban az időszakban, ameddig várakoznak intézményi felvételükre. Kutatásunkban részt vevő 196 idős átlagéletkora 80,26 ($\pm 7,435$) év volt. Közülük 59 (30,1%) férfi és 137 (69,9%) nő volt. Jövedelmük legkisebb összege 48 900 forint, legmagasabb pedig 245 000 forint volt, átlagosan 113 700 ($\pm 35,320$) forint jövedelemmel rendelkeztek ($N = 196$). A meglévő adatok alapján az idősök közül 54% 8 általános vagy annál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezett, 26,32% szakiskolát, 13,16% középiskolát és 5,26%-uk vett részt felsőoktatásban. Idősök gyermekeinek száma: nem volt gyermeke a várakozók közül 21 főnek (12,73%), 1 gyermeke volt 62 főnek (37,57%) kettő gyermeke volt 69 főnek (41,82%), 3 gyermekkel 7 fő (4,24%), 4 gyermekkel 6 fő (3,64%) rendelkezett ($N = 165$). Családi állapotukat tekintve az idősök közül 91 fő (53,53%) özvegy, 46 fő (27,06%) házasságban élő, 19 fő (11,18%) elvált és 14 fő (8,24%) nőtlen, illetve hajadon volt ($N = 170$).

Önellátási képesség vagy képtelenség közel azonos arányban fordult elő a várakozók között: 50,52% önellátó, 47,42% önellátásra képtelen és 2,06% részben önellátó. Az előgondozási dokumentáció alapján megállapított önellátás vagy annak képtelensége a gondozási szükségletfelmérő adatlap szerint a 4 órán túli gondozási igény esetén önellátásra képtelennek jelöli az idősöket. A várakozók több mint negyedénél 26,56% (51 fő) egészségügyi és átmeneti szociális intézmény megjelölés szerepelt dokumentumaikban, mint 3 hónapnál hosszabb idejű tartózkodási hely, többségük pedig 73,44% (141 fő) otthonában várakozik az idősotthoni felvételére (6. ábra).

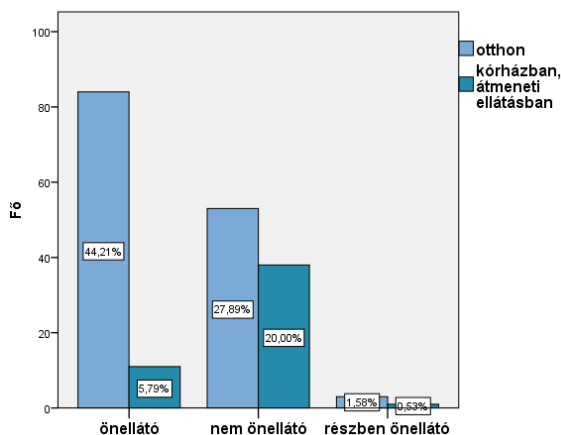


6. ábra Várakozási idő és tartózkodási hely ($N = 192$)

Forrás: saját szerkesztés



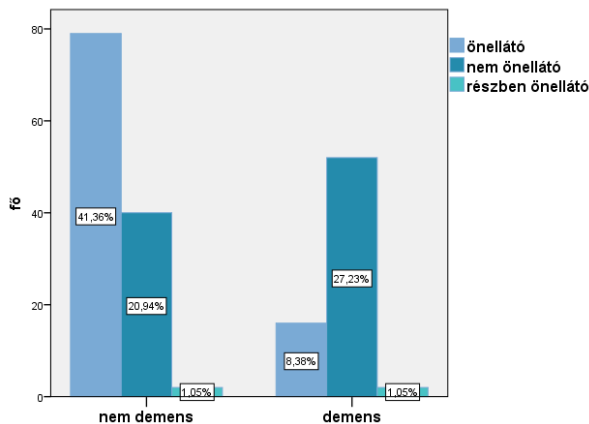
Kerestük a választ arra a kérdésünkre, hogy melyek azok a személyes jellemzők, amelyek befolyásolják az idős emberek gondozásának helyszínét, vagyis miért történik az idősek mintegy negyedének ellátása intézményben. Az önellátás és *tartózkodási hely* változókat kereszt táblával statisztikailag összehasonlítva Chi-négyzet-teszt 21,835 (df 2), $p < ,001$, illetve a változók közötti Cramer's V értéke 0,339, $p < ,001$, mely eredmények azt bizonyítják, hogy az önellátás mértéke befolyással van az idősek tartózkodási helyére (7. ábra).



7. ábra Önellátás és tartózkodási hely (N = 190)

Forrás: saját szerkesztés

A demencia súlyosbodásával csökken az önellátási képesség, amely a demens idősek tartózkodási helyét is befolyásolja. Ezen állításainkat támasztják alá az alábbi kereszt táblával végzett elemzéseink. A *demencia* és önellátás változók közötti összefüggés Chi-négyzet-teszt eredménye 32,008 (df 2), $p < ,001$, a változók Cramer's V értéke 0,409, $p < 0,001$ (8. ábra).

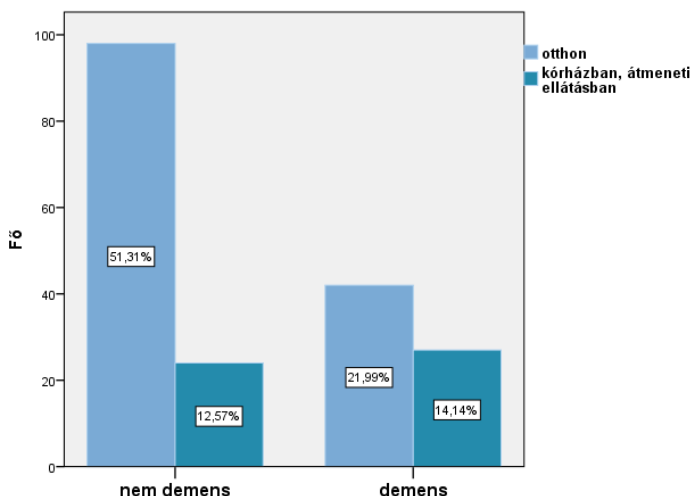


8. ábra Demencia és önellátás várakozó időseknél (N = 191)

Forrás: saját szerkesztés



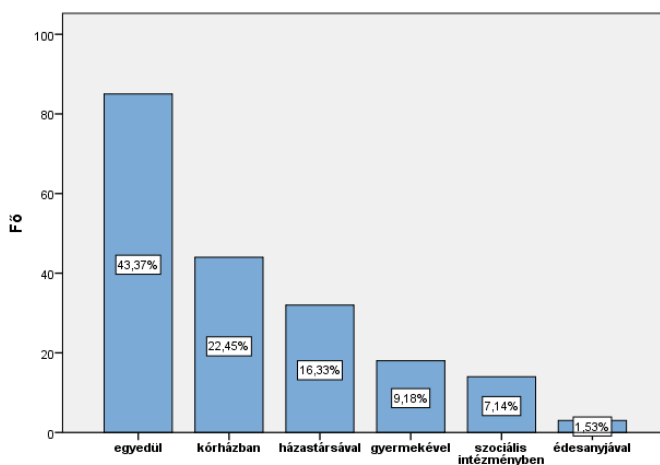
A demencia és a tartózkodási hely változók közötti Chi-négyzet-teszt eredménye 8,526 (df 1), $p < ,005$, illetve a két változó Cramer's V értéke 0,211, $p < ,005$ (9. ábra).



9. ábra Demencia és tartózkodási hely (N = 191)

Forrás: saját szerkesztés

Szerettük volna megismerni azt, hogy az intézményi felvételre várakozva az idősek kivel/hol élnek, kik alkotják társas támogatóikat. Az alábbi ábrán látható az, hogy a várakozó idősek több mint fele 56,63% élt valamilyen formális vagy informális támogatóval együtt, azonban az időseknek közel fele (43,37%) egyedül élt otthonában (10. ábra).

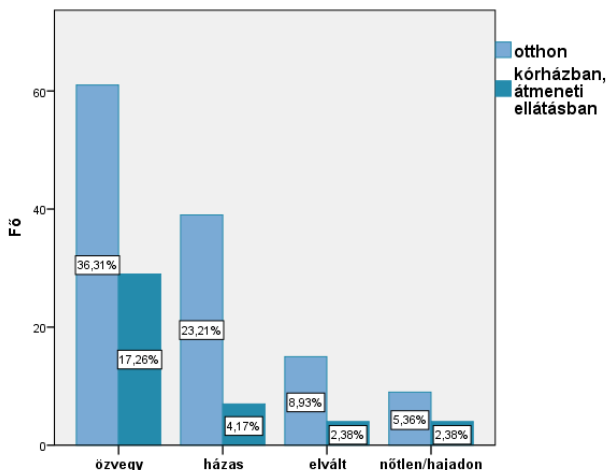


10. ábra Kivel/hol él a várakozás ideje alatt (N = 196)

Forrás: saját szerkesztés



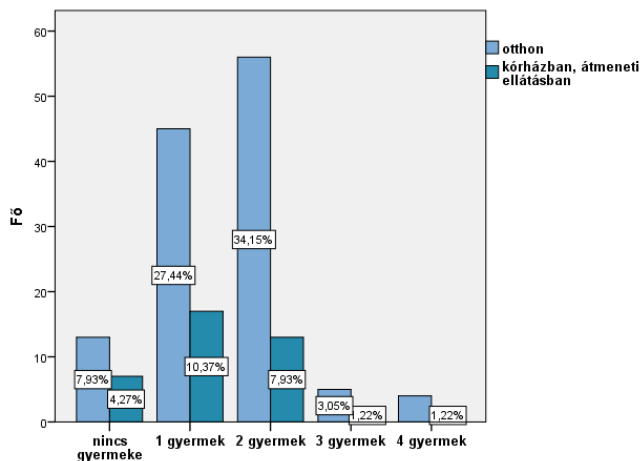
Vizsgáltuk azt, hogy az idősek családi állapota befolyásolja-e a tartózkodási helyüket (11. ábra).



11. ábra Várakozó idősek családi állapota és tartózkodási helye (N = 168)

Forrás: saját szerkesztés

A tartózkodási hely és családi állapot nem mutat összefüggést (Spearman korreláció $r = ,095$, $p = 0,22$ (N = 168)). Ugyanakkor a Tartózkodási hely és gyermekek száma között sem találtunk összefüggést (Spearman korreláció $r = ,015$, $p = 0,84$, N = 164), így arra a következtetésre jutottunk, hogy az idősek negyedének kórházban való tartózkodását elsősorban nem a társas támogatás hiánya, hanem az önellátási képtelenség, ezen belül pedig demencia okozhatja, mely nehézségekkel társas támogató családtagjaik nem tudnak megküzdenni az otthoni gondozás során (12. ábra).



12. ábra Idősek tartózkodási helye és gyermekeik száma (N = 164)

Forrás: saját szerkesztés



ÖSSZEGZÉS ÉS MEGBESZÉLÉS

Kutatásunkban idősek otthonában felvett demens idős személyek, illetve otthonukban idős-otthoni felvételre várakozók esetében vizsgáltuk azt, hogy szociodemográfiai adataik és személyes jellemzőik, mint az életkor, nem, mentális állapot, gyermekeik száma hogyan függnek össze gondozásukkal.

Súlyos demens idősekről szociodemográfiai jellemzőik alapján azt láthatjuk, hogy zömében 80 éven felüliek, mintegy háromnegyedük nők és jórészt alacsony iskolai végzettségűek. Az intézményben a súlyos demens idősek kevés ideig élnek, mindössze 3,18 ($\pm 3,556$) évet, jobbára az élet végét intézményben töltik. Johansen és mtsai. (2020) kutatásaikban szintén nagyfokú mortalitást figyeltek meg demens idősek esetében. 582 demens idős jellemzőit vizsgálták idősek otthonában, akik közül 3 év alatt 354 fő hunyt el. Hasonló adatokat kaptak diagnosztizált betegek mortalitását vizsgálva a diagnózis időpontjától kezdve Magyarországon Balázs és munkatársai. Az általuk megfigyelt demens betegek esetében a diagnózis utáni túlélés átlagos medián éve 3,01 volt (Balázs et al. 2021).

Az idősek otthonába 2008. évtől a jogszabályi változás alapján a legsúlyosabb ápolási, gondozási igényű idősek kerültek be. Az alapellátásban diagnosztizáltak aránya kutatásaink szerint 4% volt, ami sokkal kevesebb, mint az Európában végzett kutatások szerint megfigyelt 20% (Waldemar et al. 2007). A háziorvosok vagy nem ismerik fel a betegséget, vagy nem írnyítják időben szakorvoshoz őket, így gyakran több év is eltelik a demencia tünetének észlelése és a diagnosztika között (Heim 2022), amely a prevenció időben történő elmaradását jelenti. A megfelelő terápiás kezelés lassíthatja az idősek kognitív hanyatlását és növelheti az idősek és családi gondozóik életminőségét (Tzu-Wu 2018).

Idősek kapcsolati hálójá jellemzően a családra, pontosabban gyermekeikre (80%) korlátozódott, akik látogatták őket az otthonban. A súlyos demens idősek cselekvőképtelenek kognitív képességeik leépülése miatt. A kutatásban résztvevők közül csupán 15%-nak volt törvényes képviselője. Ez a tény sok kérdést vethet fel a súlyos demens idősek jogi képviseletéről, a szociális gondoskodás önkéntes igénybevételéről stb.

170 fő súlyos demenciával élő közül 38%-uk valamilyen átmeneti ápolást-gondozást nyújtó intézményből költözött be az idősek otthonába, melynek hátterében az állhat, hogy otthon nem tudják a családtagok a jelenlegi szociális és egészségügyi szolgáltatások keretében felvállalni a gondozást a demencia súlyosbodása esetén. A szociális alapszolgáltatásokat az idősek 25%-a vette igénybe míg otthonában élt, szemben egy Ausztriai kutatással, mely szerint a demens időseket gondozó családtagok 59,8% vette igénybe és 86%-a a megkérdezetteknek ismerte az otthoni gondozást kiegészítő szociális szolgáltatási lehetőségeket (Krutter et al. 2022). Hazánkban az otthon igénybe vehető szolgáltatások alacsony igénybevételének oka lehet, hogy nem lehet hosszú távú egészségügyi segítségnyújtást igénybe venni (Tróbert 2019). Az otthoni házi segítségnyújtás kibővítése szakápolási elemekkel kulcsfontosságú lehetne az idősotthoni elhelyezés megelőzésében, így szükséges nagyobb gondot fordítani azok fejlesztésére, népszerűsítésére (Bökberg et al. 2018).

Kutatásunkban második felében igyekeztünk feltárni azt, hogy az idősotthoni felvételre való várakozás közben az idősek személyes jellemzői hogyan határozzák meg gondozásukat, társas támogatásukat. A várakozó idősek átlagéletkora 80 év, nemüket tekintve közel 70%-uk nő, alacsony iskolai végzettségűek, átlagbevételekük (nyugdíj) kevésnek mondható, 113 700 fo-



rint volt. Idősek gyermekeinek száma legtöbb esetben egy vagy két fő. Demencia diagnózis szakorvos által nincs megerősítve mintegy harmaduknál azonban orvosi zárójelentésen szerepel a betegség.

A várakozók közel fele a gondozási szükségletfelmérés szerint önellátásra képtelen, 60% -uk egy éven belül kérte a felvételét az otthonba. Idősek otthonába történő felvétel kérelmezése jelzi az otthoni gondozói támogatás felváltásának szándékát a formális szakellátás támogatói hálózatra. E kezdeményezés mögött elsősorban az önellátási képtelenséget azonosítottuk az elméleti részben bemutatott *Gondozási szükségletfelmérő adatlap* szerint, amely a demens idősök esetében nagyobb számban fordul elő, mint a nem demens idősöknél. Az önellátási képesség olyan alapvető készségeket jelent, amit egy egészséges ember tesz a hétköznapi életben a mindennapi alapvető szükségleteinek kielégítése érdekében²⁶ (Katz 1983).

Az idősök gyermekeinek alacsony számát figyelembe véve, arra következtethetnénk, hogy a családi támogatás elégtelensége vagy hiánya miatt kerülnek a várakozó idősök elsősorban intézményi gondozásba. Ugyanis a várakozók negyede átmeneti szociális vagy egészségügyi intézményben tartózkodott a kutatás idejétől számítva már legalább három hónapja. Az átmeneti gondozási *intézményekben való tartózkodás* azonban eredményeink szerint nem mutatott összefüggést az idősöknek sem a *családi állapotával*, sem *gyermekeik számával*, ellenben az önellátás hiányával magyarázhatjuk az intézményi gondozás igénybevételének fő motivációját. A demencia az egyik kiemelkedő tényező az idősök intézménybe kerülésének szempontjából (Luppa et al. 2009), akik gyakrabban veszik igénybe a tartós gondozási intézményi lehetőségeket, mint a nem demens idősök (Skoldunger 2018). Helvik és munkatársai (2015) otthonukban élő idősök önellátása csökkenésének hatásait vizsgálták. Úgy vélték, hogy az önellátási képtelenségnek a mindennapi tevékenységek elvégzésének csökkenésében, az intézményi ellátásba kerülés növekedésében, illetve a mortalitás alakulásában van kiemelt jelentősége.

KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásunkban demenciával élő idősök személyes adatainak másodlagos elemzésével igyekeztünk feltárni azokat a *valódi gondozási szükségleteket*, amelyek különböznek a nem demens idősök gondozási szükségletétől, és amelyek befolyásolják a gondozói hálózatukat, illetve jólétüket. Ezek a különbségek a mentális egészség meglétében vagy hiányában gyökereznek, amely meghatározza az idősödés során bekövetkező funkcionális veszteségek kezelésének mikéntjét. Míg a cselekvőképes idősök önállóan vagy kis segítséggel²⁷ képesek otthonukban kezelni az idősödéssel járó fellépő zavarokat²⁸, addig a közép- és súlyos demenciával élők ezeket a funkcióvesztéseket nem tudják kezelni, teljes ápolásra, gondozásra szorulnak. Kutatásunk szerint a demencia súlyosbodása esetén a társas támogatástól függetlenül az idősök ápolást gondozást nyújtó szakellátó intézményekbe kerülnek. Ennek megelőzésére a demenciával

²⁶ Étkezés, tisztálkodás, WC-használat, öltözködés, mobilitás, szabadidős tevékenységek.

²⁷ Családi vagy házi segítségnyújtás.

²⁸ Mindennapi szükségleteik kielégítése: tisztálkodás, gyógyszerbevétel, étkezés, hely- és helyzetváltoztatás, inkontinencia, segédeszközök használata.



élő idősek otthoni gondozásának komplex kialakítására lenne szükség háziorvosi, szakorvosi, esetmenedzseri együttműködéssel, amely mind az idősek és családi gondozóik jóllétét szolgálná. Ugyanakkor hozzájárulhatna a demens betegek kórházi felvételek csökkentéséhez, megfelelő szolgáltatás hozzájutásához, a fenntartható társadalom alakításához. A súlyos demensek mintája alapján azt láthattuk kutatásunkban, hogy nagyon későn, többnyire szakellátásban történik meg a betegség szakorvos általi diagnosztizálása, amely a prevenciót már nem teszi lehetővé. Ezért az egészségügyi alapellátással, háziorvosokkal való együttműködés szabályozására lenne szükség, ugyanis a demens betegek minél korábbi diagnosztizálása háziorvosi vizsgálatokhoz kapcsolódik első körben (Kázár 2021).

A szociális ellátórendszerben a demenciával élő idősek valódi gondozási szükségletének megismerésében az ápolási és gondozási dokumentáció kiemelt jelentőséggel bír a formális szakemberek (orvos és előgondozást végző szociális szakember) által rögzített adatokkal, melyben szükséges lenne jelezni, kiemelni a családi gondozók elmondása szerint rögzített adatokat, ezáltal is láthatóvá tenni a szerepüket a gondozási folyamatban.

IRODALOM

- Balázs et al. (2021): Dementia epidemiology in Hungary based on data from neurological and psychiatric specialty services Scientific Reports <https://doi.org/10.1038/s41598-021-89179-3>
- Bökberg et al. (2018): Utilisation of formal and informal care and services at home among persons with dementia: A cross-sectional study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 32(2): 843–851. <https://doi.org/10.1111/scs.12515>
- Bradshaw, J. (1972): Taxonomy of social need. In: McLachlan, G. (ed.): Problems and progress in medical care : essays on current research, 7th series. London: Oxford University Press, 71–82.
- Clancy, A. (2015): Practice model for a dementia outreach service in rural Australia. *The Australian Journal of Rural Health*, 23(2): 87–94. <https://doi.org/10.1111/ajr.12147>
- Cseh B. – Dózsa Cs. (2017): Átmeneti ellátások – a bentlakásos szociális intézmények keretén belül végzett szakápolási tevékenységek és az ehhez kapcsolódó egészségügyi szükségletek elemzés. *Interdiszciplináris Magyar Egészségügy*, 16(6).
- Dögei I. – Kostyál L. – Udvari A. (2011): Idősellátás és gondozási szükségletvizsgálat néhány európai országban. <https://epa.oszk.hu/02900/02943/00048/pdf>
- Fekete M. (2020): A társadalmi fenntarthatóság és jól-lét a demenciával élők informális ápolói körében doktori értekezés. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/1092/1/Fekete_Marta_dhu.pdf (Utolsó letöltés: 2021. 05. 20.)
- Folstein, M. F. – Folstein, S. E. – McHugh P. R.: „Mini-mental state” 1975: A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research*, 1975; 12(3): 189–98. [https://doi.org/10.1016/0022-3956\(75\)90026-6](https://doi.org/10.1016/0022-3956(75)90026-6)
- Gail R. et al. (2015): Caring for people with dementia in residential aged care: Successes with a composite person-centered care model featuring Montessori-based activities. *Geriatric Nursing*, 36: 106–110 <https://doi.org/10.1016/j.gerinurse.2014.11.003>



- Gábrriel D. (2021): Elkezdted, majd nem tudod abbahagyni <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23904/gabriel-dora-phd> (Utolsó letöltés: 2021. 05. 20.)
- Heim Sz. (2022): Az időskori demencia kórképek háziiorvosi vonatkozásai: A háziiorvosok attitűdjének, szerepvállalásának vizsgálata a demenciák felismerésében és gondozásában, valamint véleményük az ellátást segítő és gátló tényezők tekintetében. https://aok.pte.hu/docs/phd/file/dolgozatok/2022/Heim_Szilvia_PhD_dolgozat.pdf (Utolsó letöltés: 2024. 07. 31.)
- Helvik et. al. (2015): A 36-month follow-up of decline in activities of daily living in individuals receiving domiciliary care. (Clinical report). *BMC Geriatr*, 15(1): 47. <https://doi.org/10.1186/s12877-015-0047-7>
- Johansen et al. (2020): Course of activities of daily living in nursing home residents with dementia from admission to 36-month follow-up. <https://doi.org/10.1186/s12877-020-01877-1>
- Kázár Á. E. (2021): A gondoskodói attitűdöt meghatározó javak szerepe a demenciával élők életminősége vonatkozásában, Alkalmazott Társadalomtudományok Intézete, Miskolc <http://midra.uni-miskolc.hu/document/37247/34291.pdf#page34> (Utolsó letöltés: 2022. 11. 18.)
- Kopasz M. (2020): A demenciával élőket gondozó családtagok életminősége. Szakirodalmi áttekintés. *Társadalomtudományi Szemle*, 4: 60–77. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2020.4.60>
- Kiss G. (2017): A demens személyeket gondozó családok terhelődése, szerepfeszültsége a gondozottak kognitív leépülése mentén. *Erdélyi Társadalom*, 15(2): 83–107.
- KSH (2019): Időskorúak gondozása – Idősek tartós bentlakásos elhelyezése https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/idos/idoskoruak_gondozasa/index.html (Utolsó letöltés: 2021. 10. 01.)
- Krémer B. (2021): Az idősgondozás tényei, elhallgatásai és narratív keretei. *Socio*, 4: 219–245. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.4.219>
- Katz, S. (1983): Assessing Self-maintenance: Activities of Daily Living, Mobility, and Instrumental Activities of Daily Living. <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.1983.tb03391.x>
- Krutter, S. – Maurer, R. – Seymer, A. – Osterbrink, J. – Flamm, M. (2022): Home care nursing for persons with dementia from a family caregivers' point of view: Predictors of utilisation in a rural setting in Austria, *Health Soc Care Community*. <https://doi.org/10.1111/hsc.13412>
- Leleszi-Tróbert A. M. – Bagyura M. – Széman Zs. (2023): A családi gondozói szerep egyéni megítélése egy hazai kutatás tükrében. *A Magyar Máltai Szeretetszolgálat Tudományos folyóirata*, 5(3): 108–123. <https://doi.org/10.56699/MT.2023.3.7>
- Luppa et.al. (2009): Prediction of institutionalization in the elderly. A systematic review. *Age Ageing*, 39(1): 31–38. <https://doi.org/10.1093/ageing/afp202>
- Melegh, A. – Katona, N. (2020): Towards a Scarcity of Care? Tensions and Contradictions in Transnational Elderly Care Systems in Central and Eastern Europe. Budapest: Friedrich



- Ebert Stiftung, Regional Project for Gender Equality in East-Central Europe. Katona, N. – Melegh, A. (eds.) (2020): Towards a scarcity of care? Tensions and contradictions in transnational elderly care systems in central and eastern Europe | TK Szociológiai Intézet (Utololsó letöltés: 2024. 05. 29.)
- Patyán L. (2017): Családi (informális) gondozást segítő rendszerek Magyarországon. *Magyar Gerontológia*, 9: 34–48. <https://doi.org/10.47225/MG/9/33/8127>
- Szabó L. (2015): Interprofesszionális Demencia Alaprogram, <https://inda.info.hu/>
- Skoldunger et al. (2018): Resource use and its association to cognitive impairment, ADL functions, and behavior in residents of Swedish nursing homes: results from the U-age program (SWENIS study). *Int. J. Geriatr Psychiatry*, 34(1): 130–6. <https://doi.org/10.1002/gps.5000>
- Tróbert A. M. (2019): Idős hozzátartozót gondozók megterheltsége. http://old.semmelweis.hu/wpcontent/phd/phd_live/vedes/export/trobertanettmaria.m
- Tzu Wu et al. (2018): Dementia subtype and living well: results from the Improving the experience of Dementia and Enhancing Active Life (IDEAL) study. <https://doi.org/10.1186/s12916-018-1135-2>
- Waldemar, G. – Phung, K. – Burns, A. – Georges, J. – Ronholt, H. – Iliffe, S. – Marking, C. – Rikkert, M. – Selmes, J. – Stoppe, G. – Sartorius, N. (2007): Access to diagnostic evaluation and treatment for dementia in Europe. <https://doi.org/10.1002/gps.1652>
- Zsuffa J. – Kalabay L. – Katz S. – Kamondi An. Csukly G. – Horváth A. (2023): A dementia ellátása a háziorvosi gyakorlatban. *Orvosi Hetilap*, 164(32): 1263–1270. <https://doi.org/10.1556/650.2023.32816>



A magyarországi romák integrációját támogató pályaszocializációs elemek az SZTE-n folyó szakemberképzésekben¹

Kiss Mária Rita – Krémer András

KISS MÁRIA RITA: Szegedi Tudományegyetem Társadalmi Felelősségvállalás Kompetenciaközpont;
kiss.maria.rita@szte.hu

KRÉMER ANDRÁS: Szegedi Tudományegyetem Társadalmi Felelősségvállalás Kompetenciaközpont;
kremer.andras@gmail.com

ABSZTRAKT A tanulmányban a Szegedi Tudományegyetem 22 szakemberével (oktatási dékánhelyettes, tanszékvezető, szakfelelős, kurzusfelelős) készített mintegy 17 órnyi rögzített interjúanyag alapján az egyetemen folyó képzések pályaszocializációs folyamatait a hátrányos helyzetű csoportok tagjaival való társadalmi érintkezésre való felkészítés szempontjából vizsgáljuk. A harmadik missziós célokat felvállaló egyetem felelőssége, hogy a jövő diplomásainak olyan generációját bocsássa ki a falai közül, akik mikro környezetükben szakmai szerepeikben inkluzív viselkedésmintákat közvetítenek és kompetens válaszokat tudnak adni a kisebbségi csoportokkal való találkozások során. A szakmai életpályára felkészítés több mint kognitív folyamat, a hagyományos értelemben felfogott szakértelem elsajátíttatása. Feltételezi a pálya elvárt normáinak képviselőre való felkészítést, viselkedési minták, érték-elkötelezettségek szocializációját, attitűdök formálását is. Kvalitatív kutatásunkban a magyarországi roma kisebbséget fókuszba állítva arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a társadalmi integrációjuk szempontjából relevánsnak tekinthető szakok képesítési követelményei és azok függvényében az SZTE képzési megoldásai milyen lehetőségeket biztosítanak az egyetem e harmadik missziós céljának megvalósításához. Jelen tanulmány az interjúkat részletesen bemutató 45 oldalas háttéranyag főbb megállapításainak rövidített változata, melynek célja rámutatni a szabályozók adta szűkre szabott lehetőségekre, a képzési korlátok nyomán keletkezett korrekciós mechanizmusokra, a szervezeti kultúrából eredő dilemmákra.

Kulcsszavak: az egyetem társadalmi felelősségvállalása, pályaszocializáció, inkluzív szemléletformálás, roma kisebbség

Career socialization elements supporting the integration of Roma in Hungary in the professional training courses at SZTE

ABSTRACT In this study, based on approximately 17 hours of recorded interviews with 22 professionals at the University of Szeged (Associate Dean of Education, Heads of Departments, Course Heads), we examine the professional socialisation processes of the courses at the university in terms of preparing them for social interaction with members of disadvantaged groups. As a university with a third mission, it is the responsibility of the university to produce a generation of future graduates who, in their micro-environments, will be able to communicate inclusive behaviour in their professional roles and provide competent responses in their encounters with minority groups. Vocational preparation is more than a cognitive process, it is the acquisition of expertise in the traditional sense. It also involves preparation

¹ A kutatást és a tanulmány elkészülését a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Társadalmi Felelősségvállalás Kompetenciaközpont (TFK) finanszírozta.



to represent the expected norms of the profession, the socialization of behavioral patterns, value commitments and the shaping of attitudes. In our qualitative research, focusing on the Roma minority in Hungary, we tried to answer the question of which qualification requirements of the degree programs are considered relevant for their social integration and, depending on them, which educational solutions of the SZTE offer opportunities for the realisation of this third mission of the university. The present paper is an abridged version of the main findings of the 45-page background paper, which presents the interviews in detail and aims to point out the narrow possibilities offered by the regulatory authorities, the corrective mechanisms resulting from the educational constraints and the dilemmas arising from the organizational culture.

Keywords: university social responsibility, professional socialization, inclusive approaches, Roma minority

BEVEZETÉS

Az esélyegyenlőség és méltányosság minőségi szempont az akadémiai világban. A XXI. századi „befogadó egyetem” missziója az inkluzív (Papp 2012) szervezeti kultúra megteremtése és viselkedési klíma megvalósítása. Az egyetem harmadik missziója alatt a kisebbségi csoportok vonatkozásában is több dolgot szokás érteni. Mindenekelőtt az esélyteremtő oktatást, mely szerint az egyetem feladatának tekinti az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítását, lépéseket tesz a felsőoktatásba bekerült hátrányos helyzetű hallgatók lemorzsolódásának megakadályozására. Akadémiai kiválósági kritérium továbbá a hallgatók szociális és interkulturális kompetenciáinak fejlesztése, ezért a befogadó egyetem polgárai számára megteremtí az eltérő kulturális csoportok közötti interakciók számát növelő helyzeteket. Tantervi vonatkozásaiban egy befogadó intézmény lehetővé teszi az egyetemi polgárok számára a kisebbségi kultúrák megismerését, a kurzusok során alkalmazott módszertanok lehetőséget biztosítanak a szociális kompetenciák fejlesztésére (Varga 2021).

E tanulmány² szerzőinek felfogása – túlmutatva a fentiekben – az esélyteremtő felsőoktatás lehetőségeit egy további megközelítésben vizsgálja. A jövő diplomás szakembereit képző intézményeket a szakmai identitás szocializációs ágenseiként kezeljük, a szakemberképzésre egy integrációs célú makrostrukturális rendszerműködtetési elemként tekintünk, amely ösztönzői szinten az egyetemeken diplomát szerzett szakemberek közösségi példaadó és inkluzív viselkedésmintáin keresztül a befogadás mértékét egyre növelő cselekvéssorozatot eredményezhet (Varga 2015). Úgy véljük, a felsőoktatásban folyó (kisebbségi szempontokat is magában foglaló) spontán folyamatokon túlmutatva a tudatosan irányított (Kenderfy et al. 2022) pályaszocializáció eredményesebben képes hatni a társadalmi környezet politikai kultúrájára. A tudatos pályaszocializációs tervezés támogathatja, hogy a ma egyetemi hallgatói elköteleződjenek jövőbeni szakmai szerepeikben a kisebbségekkel kapcsolatos egyéni felelősségvállalás mellett (Bécsi 2021: 161) és biztosíthatja, hogy rendelkezzenek azokkal a kompetenciákkal,

² A tanulmány alapjául szolgáló kvalitatív kutatás a Szegedi Tudományegyetem IKIKK Társadalmi Felelősségvállalás Kompetenciaközpont Roma Kiválósági Központjának megbízásából készült 2023 őszén. A kutatás keretében a szakmai képzési követelmények (KKK) vizsgálata után 17 órányi szakértői interjúanyagot vettünk fel 22 szakfelelőssel, intézményi vezetőkkel, jó gyakorlatok felelőseivel a képző tanszékeken. Az interjúkat készítették: Janó Evelin, Kiss Mária Rita, Krémer András és Vass Bernadett. Jelen tanulmány az interjúkat részletesen bemutató 45 oldalas kéziratot háttéranyag főbb megállapításainak rövidített változata.



szakmai szerepkészlettel, amely lehetővé teszi hozzájárulásukat a diszkriminatív társadalmi gyakorlatok csökkentéséhez.

A kisebbségek integrációját célzó szakpolitikai intézkedések önmagukban nem vezetnek eredményre, ha az azokat végrehajtók nem rendelkeznek a végrehajtásukhoz szükséges szemlélettel, megfelelő viselkedési repertoárral (Lantos-Kende 2020: 51–78). Közismert, hogy a negatív sztereotípiákon alapuló diszkrimináció meghatározó tényező a munkaerő-piac mellett, a közszolgáltatások kapcsán megjelenő társadalmi érintkezés számos területén (Kende 2019), így az oktatásban, a szociális szolgáltatásokhoz való hozzájutásban, a jogalkalmazásban, a rendőrségi profilok készítésekor (Pap 2019: 65–99), a minőségi egészségügyi ellátáshoz való hozzájutásban, a gyermekvédelemben, és még sorolhatnánk (Király et al. 2019).

Megközelítésünkben a képző intézmények feladata a társadalmi és szakmai normákat is magában foglaló pályaerettség megalapozása. (Helembai – Zakar 1993). Mindezek alapján okkal vethető fel a kérdés: a társadalmi szinten elvárható inkluzív szemléletet mennyire sorolja egy adott szakma képesítési követelményrendszere és gyakorlatban maga a képzőhely a diplomaszerezési kimeneti követelmények közé. Az alkalmazott képzési módszerek mennyiben alkalmasak a társadalmi érintkezések terén a kívánatosnak tekintett szakmai repertoár kialakítására? Milyen belső mechanizmusok támogatják, vagy hátráltatják a sikeres pályaszocializációt? Milyen innovatív megoldások jellemzik az általunk vizsgált Szegedi Tudományegyetem gyakorlatát?

Kvalitatív kutatásunk során a különböző szakok oktatási szakembereivel készített interjúkérdéseink a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokkal kapcsolatos tudásátadás és kompetenciafejlesztés vonatkozásában elsősorban a roma kisebbség társadalmi befogadásának kérdéseire vonatkoztak. Ennek függvényében választottuk ki azokat a szakmai alapszintű és mesterképzéseket, valamint jó gyakorlatokat, amelyek esetén a pályaszocializáció kérdéseit vizsgáltuk.³

Különösen fontosnak tekintjük ezeket a szakmai kompetenciákat olyan hátrányos helyzetű csoportok esetén, ahol az iskolázottság, az anyagi helyzet, az érdekvéonyesítő képesség hiánya, a kulturális (szokások, kommunikáció) különbségek jelentősen megnehezítik e csoportok tagjainak eredményes interakcióit a legfontosabb társadalmi intézményrendszerekkel. További kockázat, hogy ezeket a társadalmi csoportokat gyakran sújtja társadalmi előítélet, mely mindkét irányból nehezíti az eredmények elérését. Tipikusan ilyen társadalmi csoport a romák, de a hazai szociológia régóta hasonló módon írja le a végletesen szegény, gyakran a cigánysággal lakóhelyben, életformában keveredő népességet is. Tehát, egyfelől e csoport jól példázza azt a szükségletet, melynek a képzések végzős hallgatói meg kell, hogy feleljenek, másfelől az egyetem társadalmi felelősségvállalásának egyik fókuszát is jelenti e csoport iránti felelősség, amely megjelenik a képzések tartalmának kialakításában is.

³ Ilyennek tekintjük az osztatlan képzésben megvalósuló pedagógusképzést, a pedagógus továbbképzést a orvosképzést. Alapképzésben az ápolás és betegellátás (ápoló), egészségügyi gondozás és prevenció (védőnő), gyógy-pedagógia, közösségszervezés, óvodapedagógus, rekreáció és életmód, szociális munka, szociálpedagógia, gyógy-pedagógia, szociológia, tanító szakokat. A mesterképzésben az andragógia, kisebbségpolitika, közösségi és civil tanulmányok, kulturális mediáció, mentálhigiénés közönség és kapcsolatépítő, szociális munka, szociálpolitika, szociológia szakokat. Beemeltük a vizsgálódásba olyan egyetemi jó gyakorlatokat is, amelyek hozzájárulnak a hallgatók pályaszocializációjához: Teddy program, Tanítsunk Magyarorszáért program, közösségi szolgálat kurzus, roma kutatótábor.



KÉPZÉSI KERETEK, (KÉNYSZER)MEGOLDÁSOK, DILEMMÁK

A Szegedi Tudományegyetem valamennyi megkérdezett oktatója, szakfelelőse pozitívan viszonyult a harmadik misszió inkluzív célkitűzéseire.⁴ Fontosnak, indokoltnak, megvalósítandónak tartották azt a szándékot, hogy az egyetem befogadó legyen, integrálni képes a hátrányos és roma hallgatókat, s a végzetek is elkötelezettek legyenek ezekben a kérdésekben, a képzés segítse őket ennek sikeres megvalósításában. Elismerték, hogy az általuk képzett szakembereknek a kisebbségi csoportokkal való találkozása speciális tudásokat, készségeket igényel, hogy a diplomásoknak ismerniük kell nemcsak a klienseik körülményeiből eredő speciális problémákat, de azt a nyelvet is, amelyen az érintettek megszólíthatók.

Vizsgálatunk során a pedagógusképzéstől az orvosképzésig jellegében nagyon eltérő képzési fókuszú osztatlan, alap- és mesterképzéseket tekintettünk át egy speciális szempont – a roma integráció elősegítésére való felkészítés – mentén. Az összehasonlítás nehézségeit növelte a mintába került szakok eltérő mértékű elmélet, illetve gyakorlatorientált jellege. A végzett szakemberek inkluzív szemléletének megalapozását biztosító elméleti háttértudás és viselkedéskultúra fejlesztésére értelemszerűen kevesebb lehetőség adódik például az általános orvosképzésben (osztatlan orvosképzés KKK), az andragógus mesterképzésben (andragógia mesterképzés KKK), mint a pedagógusok (osztatlan tanárképzés KKK), óvodapedagógusok (óvodapedagógus alapképzés KKK), vagy szociális munkások (szociális munka alapképzés KKK), ápolók (ápolás- és betegellátás alapképzés KKK), felkészítése során. Ugyanakkor tekintettel arra, hogy a felsorolt szakmák képviselői kivétel nélkül találkoznak roma emberekkel, a pályaszocializációs kimenet szempontjából viszont egyformán fontos a kilensközpontú szemlélet megalapozása, amire a képzések jogszabályi keretei, a képesítési követelmények, változó mértékben adnak lehetőséget.

Interjúalanyaink jelentős hányada találta úgy, hogy az általa képviselt képzés „tartalmilag túlfeszített”, nehéz benne helyet találni speciális kisebbségi/roma tematikájú tantárgynak, ilyen jellegű „többlet tartalmak” nem férnek bele az óraszámba. Az orvosi kar egyik vezető oktatója szerint például a különféle társadalmi csoportokba tartozó betegekkel folytatandó kommunikációról keveset tudnak tanulni a hallgatók a képzésük folyamán. A szűkre szabott órászámbeli keretek és az elsajátítandó szakmai tartalmak közötti feszültség feloldására több szakon alkalmazott gyakorlat, hogy a meglévő tantárgyak egy-egy tematikai egysége tér ki a kisebbségek társadalmi jelenlétéből fakadó kérdésekre. Az egyes tárgy címek nem feltétlenül utalnak a társadalmi integráció kérdéseire (pl. bevezetés a szociológiába, vagy szociológia 2., társadalomismeret, nevelélmélet stb.). A tanító alapképzésben például az általános pedagógiai és pszichológiai alapismeretekhez tartozó kurzusok egyes tematikai elemei biztosítják a KKK kisebbségekkel kapcsolatos előírásainak (tanító alapképzés KKK) való megfelelést. A közelmúltban megújult óvodapedagógus képzésben (óvodapedagógus alapképzés KKK 2021) szakmai tárgyak tematikai elemei között találkoznak a hallgatók az óvodai gyermekvédelem és az integrált nevelés témakörében a hátrányos helyzetű csoportok, a kiemelt figyelmet és különleges gondozást igénylő gyermekek nevelésének kérdéseivel, vagy például a mesepeda-

⁴ Az interjúk szövegeinek finomabb értelmezése arra enged következtetni, hogy az oktatók nem csak az „elvárt válaszok” értelmében fejezték ki pozitív viszonyukat, hanem valódi, személyes példákon és tevékenységeken keresztül elkötelezettségükről beszéltek.



gógia kapcsán előkerülő cigány népmesékkel is. Az orvosképzésben a Magatartástudományi Intézet kurzusain belül a roma lakosság orvosi antropológiája is helyet kap (Pikó et al. 2019). Az ápolás és betegellátás KKK nevesíti kisebbségi léthez kapcsolódó speciális ápolói ismereteket, készségeket és elvárásként fogalmazza meg a végzett szakemberek nyitottságát a társadalmi együttélésből adódó szociokulturális státuszok különbségeire (ápolás és betegellátás KKK 2024–2025: 512–564). A szegedi képzés ennek betegjogi, romológiai témákban megvalósított fejlesztésekkel felel meg, amiket beépítenek a különböző tantárgyakba.

A kényszerhelyzetben a megoldást többen szabadon választható általános romológiai, vagy szakmaspecifikus kurzusok fejlesztésében és indításában látják, ez azonban a választhatóság miatt eleve problematikus. Másrészt az ilyen tárgyak képzési presztízse általában alacsony, a hallgatók egy része – megkülönböztetve a „komoly szakmai tárgyaktól” – a könnyű kreditszerzés lehetőségének tekinti őket. Kérdéses az is, hogy a komolyan érdeklődő hallgatókból összeáll-e az indításhoz szükséges csoportlétszám. Az óvodapedagógus képzés pár évig működtette differenciált szakmai ismereteként a négy kurzust tartalmazó roma integrációs választható modult, de az érdeklődő hallgatók alacsony száma miatt a kezdeményezés el-sorvadt. Jelenleg nem élvez prioritást, hogy pl. egy romológia választható kurzus kevesebb hallgatóval is elindulhasson. A Szociológia Tanszékről érkezett javaslat szerint érdemes volna megfontolni, hogy a harmadik misszióba illeszkedő választható tárgyaknál prioritást érvényesíthessen az egyetem, beleértve azt is persze, hogy az oktató óraterhelésébe is beszámítson az alacsonyabb létszámmal indított kurzus.

A nem a társadalomtudományi képzési ághoz tartozó szakokon a kisebbségi ismeretek oktatásánál problémát jelenthet továbbá a szakemberhiány. Ezt jellemzően más tanszékekről történő beoktatással oldják meg. A „beoktatott” tárgyak esetében viszont fennáll a veszély, hogy azok lehetnek kész („konzerv”) tartalmak a szakmaspecifikus megközelítés helyett. Ha ezeknek a szolgáltató tanszékeknek saját szakjuk is van, akkor természetes érdekeltységük szerint azon, azokon van a fókusz, a „beoktatások”, „szolgáltatások” inkább kapacitást lekötő tevékenységek, melyekre kevesebb figyelem irányul. Az általános társadalomismereti tárgyak veszélye továbbá, hogy felszínes és sztereotip ismereteket adnak, nem alkalmasak a kisebbségekkel kapcsolatos társadalmi jelenségek okainak valódi megértésére és az inkluzív szemléletű szakmai szerepkészletek kialakítására. Végül felvetődött az a szempont is, hogy az alacsony óradíjak miatt az oktatók eleve nem érdekeltek az ilyen irányú fejlesztésekben.

A szűkre szabott mozgástér illusztrálására az osztatlan tanárképzés és tanár-továbbképzés példáját mutatjuk be részletesebben, ahol a szaktárgyi képzés mellett még mindig szűk az időkeret a neveléstudományi szakmai tartalmak elsajátítására, holott az iskolai szegregáció felszámolása és az esélyteremtő oktatás feltételeinek biztosítása régóta deklarált cél. A szegedi osztatlan tanárképzésben a releváns és szükséges társadalomismereti tartalmak számos kurzus (az óraszámcsökkentések miatt összevont nevelésszociológia, nevelépszichológia, valamint a tanulásmórtan és oktatásmórtan) tematikájában jelennek meg. A kurzusok érintik az oktatás és munkaerőpiac összefüggéseit, a hátrányos helyzetű tanulók oktatási problémáit, a szegregációt, a cigány-roma kisebbségek általános társadalomismereti kérdéseit. Emellett két kötelezően választható kurzus foglalkozik a tanárképzésben a méltányosság és az oktatási esélyegyenlőség, valamint a sajátos nevelési igények és tehetséggondozás témáival. Ezek a tárgyak az elméleti alapok megteremtését szolgálják. A pedagógus jelölteknek interjú-alanyunk szerint ezekre az alapokra építve olyan kiegészítő kurzusokra lenne szükségük, ame-



lyek segítenek megérteni a mélyszegénység működését, hogy a tanárjelöltek beláthassák: a roma tanulók szociális helyzete és szocializációjuk mennyire meghatározza gondolkodásukat és viselkedésüket.

A pedagógus továbbképzésekben jogszabályi előírás, hogy megjelenjenek a hátrányos helyzetű csoportok oktatási kérdései. Az SZTE JGYPK-n 2018 óta létezik Roma integrációs tanulmányok pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak, amely a képzés elvégzőinek komplex társadalomtudományi szemléletet közvetít a roma etnikai csoport helyzetéről, az integráció aktuális kihívásairól és az oktatási intézmények előtt e téren álló feladatokról. Megtalálhatóak benne az integrációs szak módszertani ismeretek, az integrációt segítő civil programok, a befogadását segítő, a toleranciát és a kooperációs készségeket fejlesztő jó gyakorlatok. (FRKP 630) Mind a Roma integrációs szakirányú továbbképzés, mind pedig a Tanárképző Intézet programjai iránt a pedagógusok részéről minimális érdeklődés tapasztalható. Megkérdezett szakértőink szerint ennek oka lehet, hogy az egyetem vonzáskörzetében a roma gyermekek oktatási integrációjának kérdései nem vetődnek fel olyan súllyal, mint az ország más régióiban. Emellett a pedagógus továbbképzésekre jórészt az elit iskolákból érkeznek résztvevők, mivel a költségeit a jobb helyzetben lévő intézményeknek van lehetősége megfizetni. Tanárképzési szakértőnk tapasztalatai szerint, aki nagyon szegregált iskolában tanít, az gyorsan kiég, és nem bízik abban, hogy a továbbképzésben bármilyen plusz információt vagy segítséget kaphat.

Az egyetem formális keretek között zajló szakmai képzéseit kiegészítő stúdiumként jelent meg 2014-ben rektori kezdeményezésre az intézmény bármely hallgatói jogviszonnyal rendelkező hallgatója számára felvehető 50 kreditese Roma integrációs tanulmányok speciális képzés. Fejlesztői a felsőoktatási intézményben a téma kutatói, oktatói voltak. Ismertetője kifejezetten utal a pályaszocializációs indíttatásra, amennyiben célként fogalmazza meg az iskola és a munka világában roma integráció értékeit tudatosan kezelő, a társadalmi érintkezés során azt megjelenítő szakemberek képzésének támogatását. A választhatóként felvehető, diplomába betétlapot adó 50 kreditese specializáció komplex roma társadalomismereti háttértudás megalkotása mellett foglalkozik az integráció szakpolitikák előtt álló aktuális kihívásaival, kiemelten az iskolai integráció kérdéseivel és módszertanával. A specializáció iránti hallgatói érdeklődés egyik legkomolyabb gátjának a gyakorlatban az oktatási szabályozás szűk keretei bizonyultak. Betétlapot nyújtó képzéshez minimum 50 összefüggő kredit teljesítése szükséges, másrészt viszont bizonyos szakokon olyan magas az óraszám, hogy az SZTE-n félévente 45 felvehető kreditmaximalizálás mellett a roma integrációs tanulmányok specializáció nem teljesíthető, a betétlap megszerzéséig kevesen, sokszor külön dékáni kérelem felhasználásával jutnak el. A Roma Integrációs Tanulmányok képzésfejlesztése a roma fiatalok egyetemi sikerességét hatékony eszközökkel támogató (Jancsák 2015) Szegedi Keresztény Roma Szakkollégiummal együttműködésben indult. A szakkollégium a saját képzési programja részeként kezeli és rendszeresen ajánlja tagjainak a RIT specializáció tárgyainak felvételét, így elmondható, hogy legtöbb esetben roma és nem roma hallgatói vegyes csoportokban zajlik az oktatás.



KLIENSKÖZPONTÚ PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ

Számos szaktanszékét útkeresés jellemez a pályaszocializáció kliensközpontúbbá tétele terén. Az egyetem harmadik missziós céljai és így a roma integrációs kérdések iránt növekedő oktató érdeklődést jelzi, hogy a képzésfejlesztők néhány szak esetében külön tantárgy beemelésével növelték a téma képzési presztízsét. A rekreáció és életmód alapképzési szakon (KKK 2022–2023: 622–627) a rekreáció multikulturális aspektusai nevet viselő tantárgy foglalkozik a kisebbségi csoportok társadalmi integrációjának kérdéseivel. Az egészségügyi gondozás és prevenció alapképzési szakon a hatodik félévben szerepel egy kisebbségek védőnői gondozása elnevezésű kurzus, amelynek keretében a hallgatók szimulációs gyakorlatokat végeznek, ahol az oktató „játssza el” a szülőt, a hallgató a védőnőt. A szociálpedagógus alapképzésben a hátrányos helyzetre vonatkozó társadalomismereti tartalmak mellett minden hallgató számára kötelező roma kurzus is van, amit a téma elismert kutatója tart. Emellett a szaktanszék nem formális megoldásokkal törekszik az inkluzív szemlélet fejlesztésére. A tanszék szervezeti kultúrájának természetes részét képezi a karitatív munka és az önkéntesség, amire a szakmai szocializáció részeként tekintenek. Támogatják, hogy a szociálpedagógia képzés résztvevői minél több roma gyermekkel találkozzanak, ezért kapcsolatokat tartanak fenn a roma tanodákkal is. A közösségi és civil tanulmányok mesterszakon a civil munka speciális területei tanulmányi blokkban szintén szakmaspecifikus romológia tárgy szolgálja a szak képzési céljait. A szociális munka alapszak legfrissebb hálótervében a sérülékeny csoportok szociológiája című tantárgy, kifejezetten erre az ismeretkörre lett kifejlesztve. A szemléletformálást esetmegbeszélések, vitákban, a tapasztalatok feldolgozása során megvalósuló kollaboratív tudásépítés támogatja. A képzőhely szakembere fontos előrelépésként kezeli, hogy a záróvizsga anyagába beépítették az integratív szociális munka követelményeit. A kulturális mediáció képzésben szintén rendszeresen szerveznek szakmai konzultációs napokat a jó gyakorlatok kicserélése céljából. Az andragógia mesterképzési szakon a „speciális helyzetű tanulócsoporthoz” pedagógiáját (KKK 2022–2023: 976–981) a hátrányos helyzetű csoportok szociálandragógiája tantárgycsoport három külön tárgya képviseli, ezek egyike a romológia. A szociológia alapképzési és mesterképzési szakok is természetes módon tartalmazzák a kisebbségekhez kapcsolódó ismereteket, hiszen az itt végzett szakemberek a KKK előírásai szerint a társadalmi integráció erősítői, a hátrányos helyzetűek integrációját szolgáló komplex programok kidolgozói és megvalósítói (KKK 2022–2023: 315–318 és 1425–1429).

SZAKMAI GYAKORLAT ÉS PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ

A cselekvőképes tudás megszerzésének feltétele, hogy csökkenjen a távolság a tudás megszerzésének és a tudás alkalmazásának helyszínei között.

Megkérdezett szakértőink közül többen is hangsúlyozták a felszínes és sztereotip, a valós társadalmi gyakorlattól távol álló ismeretek kiküszöbölésének jelentőségét, amit több módon igyekeznek megvalósítani. Jellemző megoldás a terepen gyakorló szakemberek bevonása az egyetemi képzésekbe. A szociológusképzésben a pályaszocializációs szemléletformálást az is segíti, hogy maguk az oktatók a kutatási tevékenységük révén is napi kapcsolatban vannak különböző társadalmi csoportokkal, így „élő tapasztalatok” alapján tudnak a kisebbségek helyzetéről, társadalmi körülményeiről beszélni, oktatni, ahogy az andragógus képzésben is a



szakterületen nagy gyakorlattal rendelkező oktatók alkalmazásával biztosítják a gyakorlatorientált szemléletet. A szociálpedagógia képzésben hosszú távon tervezik, hogy hallgatóik közös projektekben dolgozzanak együtt gyakorló szakemberekkel. Más képzésekben, ahol ez nem megvalósítható alkalmi konzultációs lehetőségekkel, tapasztalatcserékkel (pl. végzett és a szakmában elhelyezkedett hallgatók meghívásával) igyekeznek biztosítani, hogy a képzés résztvevői szembesüljenek az adott szakma gyakorlásának hétköznapijaival.

Szinte kivétel nélkül minden interjúalanyunk egyetértett a gyakorlatorientált szemlélet, a „kompetenciaalapú képzés” erősítésének szükségességével, de továbblépést e téren – kevés kivételtől eltekintve – nem elsősorban az órákon alkalmazott módszertan megújításától, hanem döntően a szakmai gyakorlóhelyektől várták. Például a szociológus képzésben a kisebbségi témában végzett empirikus kutatás során spontán megvalósuló találkozásoktól. A gyógy-pedagógus képzésben fontosnak tekintik a hallgatók nyári táborokban végzett segítői munkáját, ahol roma gyermekekkel is találkozhatnak. Az egészségtudományi képzési ághoz tartozó szakok képviselői viszont a klinikai környezetet kevésbé tartották alkalmasnak a hátrányos helyzetű csoportokkal kapcsolatos pályaszocializációs kompetenciák fejlesztésre. Hasonló kritikai észrevételekkel találkoztunk a neveléstudományi szakterületen is. A Szegeden képzett nappali tagozatos óvónők és tanítók szakmai gyakorlatuk során ritkán találkozhatnak a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokból származó gyermekekkel. A szakmai gyakorlatok jobbra „elit közegben” zajlanak a tanárképzésben is. A tanárképzés megkérdőjelezett neveléstudományi szakembere szerint a heterogén családi háttérű tanulókkal rendelkező iskolák bevonása a gyakorlóiskolai hálózatba bonyolultabb, mint első megközelítésre látszik. Egyrészt egy ilyen megoldásnak finanszírozási vonzata van, emellett nem hagyhatók figyelmen kívül a gyakorló iskolák szakvezető tanárainak foglalkoztatási érdekei sem. Elképzelhető ugyan, hogy egyes külső iskolák szakmai presztízsből, szívességből ingyenesen részt vesznek a tanárképzésben, de ez nem válhat általános megoldássá. Véleménye szerint a gyakorlóiskolákban minden évfolyamon egy meghatározott keretszámot szándékosan hátrányos helyzetű tanulókkal kellene feltölteni, megmutatni a pedagógusoknak, hogy a heterogén közegben is jó eredményeket lehet elérni, majd ilyen közegbe kellene küldeni a hallgatókat. Egy másik interjúalanytól érkezett javaslat szerint azt kellene elérni, hogy a több féléves gyakorlat során a jelöltek többféle iskolatípust és tanulóközösséget látogathassanak meg. Ma az a tény, hogy nem minden frissen végzett pedagógus találkozik munkahelyén kisebbségi csoportokhoz tartozó tanulókkal, döntően az iskolai szegregáció létének köszönhető. A gyakorlótanítás e hiányosságára előbb-utóbb megoldást kell találni, mert a deszegregációs társadalompolitikai célok megvalósulása esetén várhatóan egyre több pályakezdő szembesül majd a heterogén iskolai csoportok oktatásának kihívásaival.

Ellenpéldaként – és egyben jó gyakorlatként – azoknak a szakoknak a gyakorló terepeit hozzuk fel, amelyeknek a képzési fókuszai éppen a hátrányos helyzetű/roma csoportokból származó kliensek szakszerű ellátására képeznek szakembereket. A szociálpedagógusok, szociális munkások, szociálpolitikusok képzőhelyein tanulók számára a szociális szféra minden elképzelhető helyszíne adott a szakmai gyakorlat teljesítéséhez a gyermekvédelemtől az idősgondozásig. A szociális munkásképzés duális formában, a gyakorlathoz kapcsolódó elméleti képzéssel valósítja meg, ami mint innovatív forma, vélhetően eredményesebben tudja alakítani, fejleszteni a készségeket, mint a hagyományos elmélet-gyakorlat rendszer. A terepen tartott gyakorlatoknál azonban gondot jelent a forráshiány, még egy közeli településre való eljutásban is.



JÓ GYAKORLATOK – KORREKCIÓS MECHANIZMUSOK

Az esélyegyenlőségi és a diszkriminációellenes témák a KKK-k előírásaihoz igazodva beépültek a vizsgált SZTE képzési programokba, ám a beszélgetések nem világítottak rá meggyőzően, a kognitív fejlesztésen túl mennyiben alkalmasak a nevesített tematikai elemek az attitűdformálásra, a szakmai etikai normák napi gyakorlatok szintjén való érvényesítésére. A pályaszocializáció megfelelő módszertani szemlélet nélkül nem képes kifejtetni azt a hatást, amire egyébként a romák társadalmi integrációja vonatkozásában szükség lenne (Kende 2018). Kutatási eredményeink a hagyományos formális oktatási formákban a klasszikus frontális megoldások és az innovatív módszertanok egyidejű jelenlétét jelzik.

A romaellenes előítéletek csökkentésének lehetőségeit vizsgáló alkalmazott pszichológiai kutatások (Lantos-Kende 2020) már számos esetben alátámasztották az innovatív módszertani megoldások hatékonyságát. Különösen igaz ez az úgynevezett kontaktusalapú módszerekre, amelyek a csoportközi találkozásokon és együttműködési lehetőségeken keresztül biztosítanak egyéni tapasztalatszerzést a résztvevők számára. A találkozás nyomán a többségi csoport tagjai felismerhetik a státuszkülönbségek igazságtalanságát, nő a kisebbségi csoport tagjainak érdekeiért való kiállási szándék. Az inkluzív szemlélet fejlesztése alapvető fontosságú minden szakon, ahová a hallgatók döntően a közép-, alsó középosztályból verbuválódnak, ahol jelentős a távolságtartás az alacsonyabb társadalmi státuszúaktól. Utóbbiakkal elsősorban a tanterven kívüli, „nem formális” oktatási kezdeményezésekben találkoztunk.

A gyakorlóhelyekkel kapcsolatos problémára adott korrekciós mechanizmusként tekintünk az Óvodapedagógus-képző Tanszék Teddy (together educating endangered youth) projektjére (TEDDY 2022). A program mentortanárai a velük készített interjú keretében elmondták, az ötlet az ukrán háború kirobbanásának idején született a menekült gyermekek megsegítésére, de ma már általában a hátrányos helyzetű, rászoruló és veszélyeztetett gyermekek állnak a fókuszában. Az önkéntes adománygyűjtés mellett az óvodapedagógus hallgatók a szakmai programelemeket is csatolnak az ajándékokhoz, így kamatoztatják a projektpedagógia, bábkészítés, mesepedagógia, a segítő beszélgetés terén megszerzett tudásukat.

A közösségi és civil tanulmányok mesterképhez kapcsolódik a 2020-ban elindult Roma Ifjúsági Vezetőképzés olyan fiatalok számára, akik úgy érzik, egy közösség irányítójaként szeretnének többet tenni a roma fiatalokért.

A szegedi egyetem egykori settlement hagyományait elevenítette fel a Társadalmi Felelősségvállalás Kompetenciaközpont által szervezett 2023-as őszi hódmezővásárhelyi roma integrációs kutatótábor (SZTE RKK Kutatótábor 2023). A learning by doing módszertanon alapuló projektben a helyi önkormányzat esélyegyenlőségi programjának hatásait kutatták roma és a többségi társadalomhoz tartozó hallgatók a település szegregált területein. A kontaktusalapú kompetenciafejlesztésre a kutatótáborban további lehetőséget biztosított, hogy a kutatást támogató mentorok, valamint a helyi viszonyok megismertetését segítő önkormányzati dolgozók is mindkét etnikumhoz tartozók voltak. A program zárásaként a résztvevő hallgatókkal készített fókuszcsoport interjúkból kiderült, hogy – bár szinte minden hallgató más-más szakon tanult – a tapasztaltakat mindenki tudta saját szakterületére vonatkoztatni, továbbá mindenki tudott javaslatokat megfogalmazni saját szakterülete számára az esélyteremtés hatékonyságának növelésére. A visszajelzések arra engednek következtetni, hogy a táborban al-



kalmazott learning by doing módszertan nemcsak mélyebb és komplexebb tudást, de egyben erős elköteleződést is eredményez a hátrányos helyzet leküzdését szolgáló erőfeszítések terén.

A társadalmi kontextusba ágyazott szakemberképzés – jó gyakorlatának tekinthető a Tanítsunk Magyarorszáért mozgalom (TMM 2023), amelybe az SZTE 2019-ben kapcsolódott be. A program célcsoportjai a hátrányos helyzetű régiókban élő általános iskolások, fő célja a korai iskolaelhagyás megakadályozása, a továbbtanulási kultúra erősítése. A program során az általános iskola 5-8 osztályaiba járó tanulókat egy féléves mentori felkészítésen átesett, majd sikeres vizsgát tett egyetemi hallgatók mentorálják. A szervező SZTE Junior Akadémia fontosnak tartja, hogy már a mentori munkára történő felkészítés során szembesüljenek a mélyszegénység és hátrányos helyzet tényeivel, „kilépjenek a jellegzetes középosztályi buborékból”.

Az SZTE Gazdaságtudományi Karán működő Kutatóközpontokhoz kapcsolódik a service learning módszertanára épülő közösségi önkéntesség kurzus. A módszertan arra törekszik, hogy ellensúlyozza a felsőoktatásnak a társadalmi csoportok közötti távolságot növelő hatását. Közelebb hozza a diplomás réteget az alacsony társadalmi státuszú csoportokhoz. A szegedi program kiterjedt kapcsolati hálójával rendelkezik a helyi civil szféra felé, ahol a hallgatók részben a jövőbeli szakmájukhoz kapcsolódó gyakorlati munkát végeznek, amennyiben a közösségi szolgálat lehetőség szerint olyan helyszínen történik, ahol a résztvevő kamatoztatni tudja tanulmányai során megszerzett tudását, vagy korábbi munkatapasztalatait. A kurzus során a tantermi órák és a szolgálati szakasz váltják egymást: a felkészítést gyakorlat követi, majd a munkát a tapasztalatok feldolgozása zárja.

A nem formális oktatási programok közös jellemzője, hogy gyakran irányulnak a rendszerszintű egyenlőtlenségekkel kapcsolatos problémamegoldásra, a marginalizált közösségek társadalmi befogadásának erősítésére. A programok során résztvevők kilépnek egyrészt passzív „hallgatói” és másrészt az oktatók „tudáselosztó tanári” szerepükből. A saját tapasztalaton alapuló tanulás lehetőséget biztosít az elsajátított elméleti tudásanyag és a megfigyelések egybevetésére, a folyamat szereplői kölcsönösen vesznek részt egyféle kollaboratív tudásépítésben.

Az SZTE itt bemutatott, innovatív programjainak jelentősége nemcsak abban áll, hogy kiegészítik a szaktanszék pályaszocializációs erőfeszítéseit, hanem abban is, hogy a módszertani kultúra megújításának műhelyei, amennyiben kijelölik annak lehetséges irányait. Szervezeti problémát jelent viszont, hogy a fősodorhoz, a magas presztízsű képzések szaktanszékeihez képest eltérő szemléletet képviselő szakmai közösségek nem egy esetben elszigetelten marginalizált helyzetre vannak ítélve (Kende 2018). Hasonló jelenséget írtak le a Pécsi Tudományegyetemen hasonló témában végzett kutatások is. (Varga et al. 2020). A képzések fő (szakmai) tartalmiért felelős oktatók, vezetők úgy tekintik, a hallgatói kapacitásokat ők maximálisan lekötik (ez is kevés), ezért nem igazán érdekeltek új tartalmak beemelésében, amelyek valamilyen módon további hallgatói kapacitásokat (óraszám, tanulási idő, érdeklődés, olvasás, gyakorlat, önkéntesség stb.) vonnának el a klasszikus szakmai elméleti tárgyaktól.



ÖSSZEZÉS

Egy pályára való felkészülés során nem elegendő a gyakorlati feladatok elvégzésének alapjául szolgáló ismeretek, vagy a követelmények elsajátítása. A szakmai szerepelsajátítás része a szakmai szereppartnernek (témáink szempontjából a betegek, kliensek, ügyfelek, speciális bánásmódot igénylő, vagy kisebbségi csoporthoz tartozó gyermekek) szociokulturális sajátosságainak ismerete, a helyzetnek adekvát szerepkészlete, inkluzív szemlélete is. Különösen fontosak ezek az ismeretek a társadalmi érintkezés során legkisebb érdekérvényesítő képességgel rendelkező hátrányos helyzetű csoportokkal való találkozások esetén.

Tanulmányunkban a Szegedi Tudományegyetem szakembereivel készített szakértői interjúk során elhangzott legfontosabb megállapításokat összegeztük. Abból indultunk ki, hogy a vizsgált szakemberképzések jelentősen eltérő képzési fókuszai ellenére, a diplomások szűk szaktudáson túlmutató szakmai kompetenciáinak fejlesztése esélyteremtő funkcióval bír a kisebbségek társadalmi integrációjának szempontjából. Fejlesztése a felsőoktatás társadalmi felelősségvállalásának része.

Összegezve megállapítható, az egyetem harmadik missziójának számos eredménye látható már ma is, számos eleme áll rendelkezésre a további fejlesztéséhez. A képzések megkérdoztet kulcs oktatói számára fontos a befogadó egyetem, az inkluzív szemlélet, sőt, akár annak a felismerésnek az érvényesítése, hogy az adott szakma sikeres művelése szempontjából is nélkülözhetetlen, hogy klienseik társadalmi helyzetét, kulturális sokféleségét megértse, kezelni tudja a végzett szakember. Ezzel együtt mégis az tapasztalható, s ezt a megkérdoztetek döntő többsége is tapasztalja, hogy ezek a célkitűzések számos – a fentekben kifejtett okokból – nem tudnak össztársadalmi jelentőségüknek megfelelő súllyal érvényesülni. Első lépésnek tekintett kutatásunk a miértekre nem tud komplex választ adni, elsődleges célja ugyanis annak feltárása volt, miként jelennek meg a gyakorlatban a képesítési követelmények fejlesztési céljai, milyen nehézségekkel kell szembesülnie a képzésfejlesztőknek.

Kutatásunk választott módszertani megoldása viszonylag széles spektrum (több karon folyó képzés, 22 szak) áttekintésére nyújtott lehetőséget, gyengesége viszont az volt, hogy vizsgálódásunk nem hatolhatott le a tantárgyi tematikák mélységéig. A 2017-től a felsőoktatásba bevezetett tanulási eredményalapú szemlélet jegyében (a 8/2013. EMMI rendelet módosításáról szóló 18/2016. rendelet) megszületett tantárgyleírások tanulmányozása minden bizonnyal cizelláltabb összképet nyújtott volna a pályaszocializációs folyamatokról. Témánk szempontjából a tanulási eredményalapú szemlélet két kategóriája, az „attitűd”, valamint az „autonómia és felelősség” kiemelt relevanciával bír, mivel fejlesztésük minősége képes meghatározni a végzett szakemberek szerepfelfogását. Az attitűdökre, mint a munkavégzést nagymértékben befolyásoló érzelmi, emocionális komponensekre tekintünk, míg a felelősség fogalmába a társadalmi felelősségvállalás is beletartozik (Farkas 2017a; 2017b). Bár tanulmányunk kitért a jó gyakorlatok sikeres módszerinek bemutatására, a tantárgyleírások átfogó vizsgálata hiányában nem tudtunk összképet nyújtani arról, hogy a képzési módszerek mennyiben alkalmasak az egyes tantárgyak keretében fejlesztendő attitűd, valamint az autonómia és felelősség tanulmányi eredményeinek elérésére. Ez lehet kutatásunk továbbfejlesztésének egyik jövőbeni iránya.

Az egyetem harmadik missziós céljainak kiteljesedését gátoló további tényezők feltárásához egy további kutatásban azonosítani kell majd azokat a szervezeti érdekeltségeket, amelyek



jelenlétére találtunk utaló jeleket. Ezen túl felvetendő az a kérdés is, hogy a befogadó egyetemnek milyen eszközei lehetnének e szervezeti viszonyokat úgy alakítani, hogy a tárgyalt harmadik missziós célkitűzések jobban érvényesüljenek. Talán a fenti gondolatok is érzékeltetik, hogy mennyire összetett az a szervezeti struktúra, viszonyrendszer, amelyek között e harmadik misszió érvényesülésének lehetőségeit keressük, s milyen átgondolt, finom eszközök keresése révén lehet pozitív eredményeket megcélózni úgy, hogy az ne sértsen szervezeti érdekeket, s ne szüljön ellenállást. Hogy e szervezeti struktúrák, mely archimédeszi pontból lehetnének megváltoztathatók, azt komoly szervezetszociológiai kutatások, vezetői szándékok alapján lehetne megvizsgálni.

IRODALOM

- Farkas, É. (2017a): A tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Farkas, É. (2017b): A tanulási eredmény alapú képzésfejlesztés hatása a felnőttkori tanulás minőségére. *Opus et Educatio*, 4(4). <https://doi.org/10.3311/ope.219>
- Helembai, K. – Zakar, A. (1993): Pályafejlődés és pályasajátítás. In: Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola tudományos közleményei. Új sorozat, 12. köt. Tanulmányok a neveléstudomány és a pszichológia köréből. 261–272.
- Jancsák, Cs. (2015): So keres, SZKRSZ? A Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium felsőoktatási és munkaerő-piaci eredményességhez való hozzájárulása értékszociológiai megközelítésben. *Belvedere Meridionale*, XXVII. évf. <https://doi.org/10.14232/belvbook.2015.58517>
- Kende, Á. (2018): A roma gyerekek méltányos oktatását segítő programok lehetőségei az oktatási egyenlőtlenségek rendszerében. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 8(1): 144–162. 27_kende.pdf (socio.hu) (Utolsó letöltés: 2024. 01. 10.) <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2018.1.144>
- Kende, Á. (2019): Romaellenesség, közbeszéd, a romákkal kapcsolatos bánásmód Magyarországon 2019. d2.6-wp2-country-report-hu.pdf (polrom.eu). (Utolsó letöltés: 2024. 01. 13.)
- Kenderfi, M. – Kulcsár, Sz. (2004): Cigánylabirintus. Jonathan Miller Kft.
- Király, K. – Bernáth, G. – Setét, J. (2021): Romák Magyarországon: a diszkrimináció kihívásai. Parxis. MRG_Rep_RomaHung_HU_Mar21_E.qxp_MRG (minorityrights.org) (Utolsó letöltés: 2024. 01. 03.)
- Kutatótáborok – Kutatótáboraink – Alkalmazott Társadalomtudományok Tanszék (social-studies.hu); SZTE RKK Kutatótábor SZTE RKK Kutatótábor 2023. (youtube.com) (Utolsó letöltés: 2024. 01. 10.)
- Lantos, N. – Kende, A. (2020): A romaellenességet csökkentő intervenciók elmélete és gyakorlata. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(4): 51–78. 3–2.pdf (mtak.hu) (Utolsó letöltés: 2024. 01. 05.)
- Pap, A. (2019): Rendészet és sokszínűség. *Dialóg Campus*. 65–99.



- Papp, G. (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintén. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(4). (2012. október-december) (oszk.hu) (Utolsó letöltés: 2023. 12. 10.)
- Pikó, B. – Kapocsi, E. – Tari, G. – Kiss, H. – Barabás, K. (2019): Az orvosi antropológia tantárgy helye és szerepe az orvosképzésben. Az úgynevezett szegedi modell. *Orvosi Hetilap*, 39: 1527–1632. <https://doi.org/10.1556/650.2019.31524>
- Sz. n. (2021): A roma integrációs tanulmányok pedagógus-szakvizsgára felkészítő képzés.
- Roma integrációs tanulmányok speciális képzés - Roma integrációs tanulmányok specializáció – Alkalmazott Társadalomismereti és Kisebbségpolitikai Intézet (atikijgypk.hu) képesítési és kimeneti követelményei (KKK) 1. sz. melléklet az FRKP 6030-as adatlaphoz (Utolsó letöltés: 2023. 12. 10.)
- Tanítsunk Magyarorszáért mozgalom. Tanítsunk Magyarorszáért – Program (tanitsunk.hu) A programról | TMA (tanitsunk-magyarorszagert.hu)
- Teddy program (86) TEDDY az SZTE JGYPK-n – YouTube
- Varga, A. (2015): Az inkluzivitás folyamatelvű modellje. In: Vitéz K. (szerk.): Befogadó egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével. Pécsi Egyetem Neveléstudományi Tanszék, 8–16.
- Varga, A. (2021): Komplex intézményfejlesztési program a Pécsi Tudományegyetemen. In: Vitéz, K. (szerk.): Befogadó egyetem itt és most. Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék. 13–24.

TOVÁBBI FORRÁSOK

Szakértői interjúk a Szegedi Tudományegyetem alábbi szakjainak képviselőivel.

Osztatlan képzés: pedagógusképzés, orvosképzés. Alapképzés: ápolás és betegellátás (ápoló), egészségügyi gondozás és prevenció (védőnő), gyógypedagógia, közösség-szervezés, óvodapedagógus, rekreáció és életmód, szociális munka, szociálpedagógia, gyógypedagógia, szociológia, tanító. Mesterképzés: az andragógia, kisebbségpolitika, közösségi és civil tanulmányok, kulturális mediáció, mentálhigiénés közösség és kapcsolatépítő, szociális munka, szociálpolitika, szociológia. Továbbképzés: pedagógus továbbképzés, roma integrációs tanulmányok pedagógus szakvizsgára felkészítő képzés.

KÉPESÍTÉSI KÖVETELMÉNYEK

andragógia mesterképzés KKK – Az andragógia mesterképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 976–981. Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)

ápolás- és betegellátás alapképzés KKK – Felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések 2024/25-ös tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményeinek változásai a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó, 2023. március 8-án közzétett képzési és kimeneti kö-



vetelményekhez képest Ápolás és betegellátás alapképzési szak képesítési követelményei. 512–564. Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) dfdc2a2ca9b08ad31e6e902726723948dc2075d7.pdf (kormany.hu)

egészségügyi gondozás és prevenció alapképzés – Egészségügyi gondozás és prevenció alapképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 554–572 Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)

kisebbségpolitika mesterképzés KKK – A kisebbségpolitika mesterképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 1359–1363. Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu); Haloterv-Kisebbségpolitika-MA. pdf (atikijgypk.hu)

közösségi és civil tanulmányok mesterképzés KKK – Közösségi és civil tanulmányok mesterképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 1375–1379. Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)

kulturális mediáció mesterképzés KKK – A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 1136–1141 Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)

osztatlan orvosképzés KKK – Az általános orvos osztatlan szak képzési és kimeneti követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések, valamint hitéleti képzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 1853–1859. Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 075022fadcc219eb1770f509ecb9136086bbe7f2.pdf (kormany.hu)

osztatlan tanárképzés KKK – 8/213 EMMI rendelet 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet – Nemzeti Jogszabálytár (njt.hu) (Megtekintés: 2023. 01. 05.)

óvodapedagógus alapképzés KKK – Az óvodapedagógus alapképzés képesítési követelményei. 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről – Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye (jogtar.hu)

rekreáció és prevenció alapképzés KKK – A rekreáció és prevenció alapképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 622–627. Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)

szociális munka alapképzés KKK – A szociális munka alapképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 307–311 Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu).0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)



szociálpedagógia alapképzés KKK – A szociálpedagógia alapképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 311–315. Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)

szociálpolitika mesterképzés KKK – A szociálpolitika mesterképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 1418–1425. Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)

szociológia alapképzés KKK – A szociológia alapképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 315–318 Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)

szociológia mesterképzés KKK – A szociológia mesterképzési szak képesítési követelményei. A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei 1425–1429 Magyarország Kormánya – Képzési és kimeneti követelmények (kormany.hu) 0a8a29499ed28ebda2fe0502bcab5e64dfd03772.pdf (kormany.hu)

tanító alapképzés KKK – A tanító alapképzési szak képesítési követelményei. 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről – Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye (jogtar.hu)

A fenntarthatóság útjában álló akadályok „Nemnövekedés” vagy társadalmi összeomlás?

POGÁTSA Z. (2023): Fenntartható gazdaság vagy társadalmi összeomlás.
Kossuth Kiadó, Budapest 320 o.

Markovics Márton

MARKOVICS MÁRTON: Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Szociológia és Társadalompolitikai Doktori Program; A Gróf Tisza István Debreceni Egyetemért Alapítvány PhD Kiválósági Ösztöndíjas hallgatója; markovics.marton@arts.unideb.hu

Napjaink legégetőbb kérdései közé tartozik a globális klímaváltozás problémája, ami magában foglalja a szélsőséges időjárási jelenségek gyakoribbá válását az olyan területeken is, ahol korábban nem voltak jellemzőek. A kutatások előrejelzései 2024-ben 1,5 Celsius fokos felmelegedési határ átlépésére számítottak, ami után a klímaváltozás folyamata már visszafordíthatatlanná válik. A klímaváltozás kérdése azonban túlmutat magán az éghajlati, földrajzi és biológiai magyarázatokon. Pogátsa „Fenntartható gazdaság vagy társadalmi összeomlás” című könyve az éghajlatváltozás kiváltó okait és annak negatív társadalmi externáliáit állítja elemzésének fókuszába.

Pogátsa könyvében több oldalról, ám elsődlegesen a politikai gazdaságtan oldaláról közelíti meg a klímaváltozás kérdését. Könyvének elején földrajzi és biológiai okokat hangoztatva ismerteti az elmúlt években globálisan egyre pregnánsabban érezhető klímaváltozás jelenségét. A recenzió azonban elsődlegesen a makroszintű társadalmi-gazdasági struktúra oldaláról kívánja bemutatni a klímaváltozás és a globális kibocsátás növekedésének Pogátsa által leírt akceleráló tényezőit. Kiemelt figyelmet szentelve a klímaváltozás társadalmi egyenlőtlenségeket befolyásoló jellegzetességeire.

Pogátsa szerint a kibocsátás csökkentésének útjában álló legnagyobb ok forrása a kapitalizmusban, pontosabban annak logikájában keresendő. Pogátsa értelmezésében a kapitalizmus egyetlen megkülönböztetője az állandó növekedés iránti igény, ami végül ahhoz vezet el, hogy kizsákmányoljuk a Föld erőforrásait. Pogátsa szembe megy tehát azzal a nézettel, hogy a kapitalizmus lényege a magántulajdon ténye és az állandó verseny, ami előnyös fogyasztók szempontjából. Szerinte magántulajdon és piac már az ókori társadalmakban is jelen volt (pl. Egyiptom), azok létrejötte tehát nem a kapitalizmus következménye. A versennyel kapcsolatban azon az állásponton van, hogy a kapitalizmus előbb a monopóliumok, majd a 70-es évektől kezdődően a nagyvállalatok által „fogylyul ejtett állam” miatt inkább csak korlátozza a gazdasági versenyt.¹

A szerző által vallott nézet alapján a kapitalizmus kialakulása a bekerítésekkel kezdődött a 14. században. Az ezt követő legjelentősebb esemény a Gyarmatosítások időszaka volt, amely

¹ Erről a jelenségről lásd a szerző korábbi Globális Elit című könyvét.



során a nyugat a mezőgazdasági termelés nagy részét az amerikai kontinense, valamint Dél-Ázsia országaiba szervezte ki, ahol a fizetetlen munkaerő jelentős mértékben növelte a gyarmatosító országok bevételeit. Ennek következtében Európa még inkább az ipari termelés növelésére tudott koncentrálni. Pogátsa a kapitalizmus megszilárdulásának harmadik tényezőjeként Weberhez hasonlóan (Weber 2020) szintén a protestáns etikát nevezi meg, mint olyan jellemzőt, ami hozzájárult a kapitalizmus globális dominanciájához, azonban ő inkább egyfajta rendszerlegitimáló mítoszt lát a protestáns logikában, mintsem a kapitalizmus közvetlen forrását.

Pogátsa szerint a szén alapú gazdaságra való áttérés teljes egészében csak a 20. század elejétől kezdődött és a szénbázisú termelés csupán a második világháború vége és az olajválság közötti időszakban vált az ipari termelés fő meghajtó nyersanyagává. A növekedés iránti igény azonban nem állt meg, és az új évezredtől meginduló karbonsemleges energiatermelő kapacitások (víz, szél, nap) sem a meglévők helyére, hanem azok teljesítményét kiegészítve kerültek bevezetésre. Ez a növekedés a „nagy felgyorsulás” folyamatát jelenti, ami azonban nem egy lineáris és organikus folyamat, hanem az utóbbi pár évtized eredménye, és főként a tömegtermelésnek és a tengeri szállítás elterjedésének köszönhető. Mivel azonban a növekedés nem organikus és fenntartható, ezért az egyetlen út a növekedés tudatos leállítása és a gazdasági „nemnövekedés” gyakorlatának véghezvitele, aminek módozatát a szerző nem pusztán az egyéni kibocsátás csökkentésében, hanem a globális összefogásban látja.

A könyv szerzője több ponton erős kritikával illeti a „kapitáloptimistákat”, akik olyan pozitívista hitet vallanak, ami szerint a kapitalizmus minden felmerülő problémán képes lesz túllépni. A „kapitáloptimisták” zömében olyan a neoklasszikus közgazdaságtan elveit és a piac öntisztító ideálját hirdető közgazdászok, mint amilyenek a neoliberális ideológia fő teoretikusának számító Hayek és Friedmann. Ezek a szereplők szintén a kapitalizmusnak tulajdonítják az ipari forradalmakat, valamint azt a technológiai fejlődést, ami a 18., 19., 20. századtól zajlott le.

Pogátsa ezt a nézetet vitatva azt a szemléletet képviseli miszerint a technológiai fejlődés a kapitalizmus nélkül is képes az előrehaladásra. Jó példát erre a jelenségre Kína esetében talál, ahol az állami és tervutasításon alapuló kutatás és fejlesztés elképesztő technológiai fejlődést eredményezett. A félkapitalista rendszer autoriter társadalmi berendezkedéssel ötvözve olyan mértékben lehet eredményes, hogy a globális egyenlőtlenségi mutatók Kína nélkül jóval kedvezőtlenebb képet mutatnának. Azt azonban nem szabad elfelejtenünk, hogy a kapitalista logika alapján működő globális piac nélkül – aminek lényege az olcsó munkaerő – Kína sem lehetett volna globális nagyhatalom. Ebben a vonatkozásban tehát a nemzetközi kapitalizmus csak tovább növelte az ország bevételeit.

A könyv szociológiailag legrelevánsabb részéhez a könyv derekán érkezünk el, ahol Pogátsa az újraelosztás és a kibocsátás kapcsolatát elemzi. Ezen a ponton erős kritikával illeti a GDP fetisiztákat, akik a globális hatalmi elitek érdekeinek megfelelő elveket hirdetnek. A szerző szerint, ha a globális hatalmi dimenzióban az elit nem tartaná fenn a növekedésbe vetett hit illúzióját és a növekedés leállna, akkor újból előtérbe kerülnének az elosztási és igazságossági kérdések, ami kényes lenne a felső 1% számára. Ezzel kapcsolatban Pogátsa azt állítja, hogy a növekedés a fizikai világban sehol sem lehet örökös, mint azt az elit állítja. Az ún. szigmoid trendek fázisai: a robbanásszerű növekedés, majd átmenet, végül stagnálás állapotai szerinte minden fizikai folyamatban megfigyelhetők.



Az üvegházhatású gázok kibocsátásának tekintetében is megfigyelhető, hogy a globális felső 20% felelős a kibocsátás kétharmadáért. Emellett a globális észak továbbra is kizsákmányolja a globális dél országait, akik az éghajlatváltozás által okozott károk megközelítőleg 80%-át viselik. Az életminőség javulását Pogátsa nem a kapitalizmusnak tulajdonítja, hanem a növekvő újraelosztásnak és a jóléti állam fénykorának. Pikett és Wilkinson eredményeire hivatkozva azt is vallja, hogy az emberi fejlettségi mutatók egy bizonyos szint felett már függetlenek a GDP növekedésétől és egyre inkább az egyenlőség foka határozza meg azokat. Pogátsa napjainkban a skandináv országokban lát kedvező folyamatokat, mind a kapitalizmus állam általi korlátozására, mind pedig a károsanyag-kibocsátás csökkentésére, ami azonban globálisan továbbra sem számít elterjedt gyakorlatnak. Pedig ahhoz, hogy a világ minden lakosát a 7,4 dolláros napi minimális megélhetést biztosító szegénységi küszöbre emeljük elég lenne pusztán a legfelső decilis jövedelmeinek 7%-át átcsoportosítani. Emellett azonban szükséges még a magánfogyasztás növelése helyett a közösségi fogyasztást is bővíteni (egészségügy, oktatás, közlekedés). A jelenlegi társadalmi rend keretein belül végbemenő szegénység csökkentésével kapcsolatban is meglehetősen pesszimista a szerző. Hiszen David Woodward számításai alapján a jelenleg működő globális és hatalmi rend keretei között nem lehet felszámolni a szegénységet. Amennyiben azonban mégis sikerrel járnánk akkor is 207 évre lenne szükségünk ahhoz, hogy a napi 5 dolláros szegénységi plafont elérjük. Közben viszont a jelenlegi kibocsátásunkat a 175-szörösére kellene növelnünk, ami azonban tovább fokozná a klímaválságot.

A környezeti, gazdasági és társadalmi összeomlás megakadályozásának eszközeit Pogátsa egy unortodox közgazdaságtani megközelítésében a modern monetáris elméletben látja. Az elképzelés szakít a közgazdaságtudomány hagyományos neoklasszicista megközelítésével és ún. posztkeynesiánus elveket vallva az állami jegybankok pénznyomtatásának tudatos és átgondolt növelésében látja a karbonsemleges technológiák beszerzésének a finanszírozási megoldását. Szerinte – szemben a főáramú közgazdasági megközelítéssel – mivel a kínálat nem konstans és a vállalatok is csak megközelítőleg 85%-os termelő kapacitással termelnek, ebből kifolyólag a kereslet ilyen módon történő bővítése nem szükségszerűen okoz inflációt. Az adók kivetése tehát szükséges, de nem elégséges feltétele az állami bevételek növelésének. Az olyan hagyományos állami bevételnövelési módokat, mint az államkötvények társadalmi igazságossági szempontból is aggályosnak tartja. Hiszen ezen eszközök vásárlását csak a társadalom vagyonosabb csoportjai engedhetik meg maguknak, és a kamatok visszafizetésének kötelessége is az állami szociálpolitikától von el forrásokat, szintén negatívan érintve a speciális szükségletű állampolgárokat. A monetáris finanszírozás által megvalósított munkaerőpiaci programokkal pedig egyfajta aktív munkaerőpiaci politikát is meg lehetne szervezni, ami jelentős mértékben javítaná a legszegényebb társadalmi csoportok helyzetét.

A könyv utolsó részében a szerző egy teljes fejezetet szentel annak leírására, hogy a jelenlegi növekedés fetiszta társadalmi-gazdasági rendszer fenntartása mellett milyen lehetséges forgatókönyv várhat a társadalmakra. Azt gondolhatnánk, hogy a következmények közvetlenül érintik majd a fejlettebb országokat. Valójában azonban a súlyos éghajlati és időjárási események elsődlegesen a globális dél országokban lesznek tetten érhetőek, ahonnan a meginduló menekültválság soha nem látott kihívást jelenthet majd a fejlettebb észak országainak. Ezen a ponton a szerző kritikával nézi a kirekesztő nacionalista politikákat, amik szerinte nem oldják majd meg a menekültválság problémáját, mivel a globális északot nem lehet fallal elvá-



lasztani a globális dél országaiból érkező több millió klímamenekült elől. Ennek ellenére a szerző mégis bízik abban, hogy a társadalmi mozgalmak hatására a vezetők a növekedés leállítása mellett döntenek, vagy az állampolgárok zöld szemléletű pártokat juttatnak hatalomra. Ez az elgondolás elsősre meglehetősen idealistának tűnhet, hiszen ez olyan mértékű állampolgári tudatosságot igényelne a polgárok részéről, ami az arab világ országaiban és a harmadik világban egyáltalán nem érhető tetten a történelmi fejlődés sajátosságaiból kifolyólag. Ezekben az országokban egyedül az állam általi tudatos növekedés leállítása lehetne eredményes, ami azonban kérdéses, mivel például az Arab-öböl országai nem csupán a legnagyobb kőolaj kitermelők, hanem egyben a legnagyobb fogyasztók is.

A jelenlegi kapitalista berendezkedés tehát a növekedés visszafogásának útjában áll, emellett a környezetet is jelentős mértékben károsítja, sőt megfelelő újraelosztás nélkül a társadalom egyenlőtlenségi viszonyait is növeli. Ezek a negatív kimenetek egymást még inkább erősítik és elsődlegesen a legszegényebb és legkiszolgáltatottabb társadalmi csoportok viselik majd annak negatív következményeit, mielőtt a migráció problémáján keresztül a földgömb északi, vagyonosabb országait is érintenék. A záró fejezetben Pogátsa megemlíti a kapitalizmus végét is, de az különösebben nem kerül kifejtésre, hogy miképp gondol véget vetni a jelenlegi kapitalista berendezkedésnek, mivel szerinte a rendszer magától és fokozatosan fog összeomlani, amennyiben nem térünk át a „nemnövekedés” stratégiájára. Mindenesetre az ökológiai egyensúly megbomlása miatti kapitalizmus végének gondolata nem újkeletű, már a Habermas-i elképzelésben is megjelenik (Habermas 1994). Végeredményben Pogátsa könyve számos összefüggésbe ágyazva elemzi, hogy milyen módon lehetne csökkenteni a szegénységet és a globális károsanyag-kibocsátást, azonban a könyv vége mégis csupán egy reménykedés abban, hogy a folyamatok kedvező irányba fordulnak majd.

Más szerzők nem látják megalapozottnak a szerző optimizmusát a kapitalizmus végével kapcsolatban. A növekedés visszafogásnak megvalósíthatósága ellen ható elképzelés a szuperkapitalizmus gondolata, amiről Reich (2008) még a 2009-es gazdasági válság előtt megjelent könyvében írt. Reich könyvében a kapitalizmust, mint olyan makrostruktúrát tárgyalja, amely erodálja a politikai és társadalmi rendszert. Szerinte az igazi veszély nem a kapitalizmus, hanem a szuperkapitalizmus. A szuperkapitalizmus elképzelése alapján a kapitalizmus a legvégű határ, és annak logikájából az emberiség már nem tud kilépni, mert a „játék” a kapitalizmus rendszerének keretein belül játszódik, ami mindent átsző. Mindazonáltal a recenzióknak nem témája, hogy állást foglaljon egyik vagy másik megközelítés mellett. Az iménti gondolatsort csupán a növekedés visszafogásának objektív, több szempontú ábrázolása miatt tartottuk fontosnak kiemelni.

A könyv stílusa olvasmányos, ami helyenként tudományos ismeretterjesztő hangnemet üt meg. A szerző a könyv egészének folyamán sok példával és grafikonnal igazolja az állításait. Összességében a könyv több oldalról közelít meg egy rendkívül releváns jelenséget, ami a globális klímaváltozás, mely a kontrollálatlan gazdasági növekedéssel kiegészülve az annak nyomán megjelenő társadalmi egyenlőtlenségeket tovább fokozza. Már csak ebből a tényből kifolyólag is mindenképpen olvasásra érdemes, sőt vitaindítóan is kiváló a mű, akár a közgazdasági, akár a szociológiai vagy politika-gazdaságtani diszciplína képviselői számára.



IRODALOM

- Habermas J. (1994): Válságtendenciák a kései kapitalizmusban. In: Felkai G. (szerk.): Válogatott tanulmányok. Budapest: Atlantisz, 59–140.
- Reich, B. R. (2008): Supercapitalism: The Transformation of Business, Democracy and Everyday Life, Paperback. <https://doi.org/10.1108/sbr.2008.3.3.256.1>
- Weber M. (2020): A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme. Budapest: L'Harmattan Kiadó.