SZOCIÁLPEDAGÓGIA

25 / 2025

FRISS SZEMMEL – AZ ELSŐ „APOR” DOKTORANDUSZTALÁLKOZÓ TANULMÁNYAI

Apor Vilmos Katolikus Főiskola
Vác
2025

SZOCIÁLPEDAGÓGIA 25. KÖTET, 2025
FRISS SZEMMEL – AZ ELSŐ „APOR”
DOKTORANDUSZTALÁLKOZÓ TANULMÁNYAI

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2064-2709

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

A folyóirat szakmai partnere: MTA Pedagógiai Bizottság, Szociálpedagógia Albizottság

Szerkesztőség

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

Szerkesztőbizottság

BÁNYAI EMŐKE (SOS Gyermekfalvak Magyarországi Alapítványa) / BOGÁRDI TÜNDE (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem) / DÓSA ZOLTÁN (Babeș–Bolyai Tudományegyetem) / F. DOMBI ALICE (Szegedi Tudományegyetem) / GRZEGORZ GODAWA (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie) / HAÁSZ SÁNDOR (Soproni Egyetem) / HADNAGY JÓZSEF (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem) / ARNO HEIMGARTNER (Universität Graz) / KÁLLAI ERNŐ (AVKF Társadalmi Integrációs Kutatóközpont vezetője) / PÁLMAI JUDIT (Károli Gáspár Református Egyetem) / PORNÓI IMRE (Debreceni Egyetem) / RÁCZ ANDREA (Eötvös Loránd Tudományegyetem) / R. RIEZ ANDREA (Pázmány Péter Katolikus Egyetem) / SIMONIK PÉTER (Széchenyi István Egyetem) / SOÓS ZSOLT (Debreceni Egyetem) / SZÖLLŐSI GÁBOR (Pécsi Tudományegyetem) / TÓBIÁS LÁSZLÓ (Veszprémi Érseki Főiskola) / TORKOS KATALIN (Nyíregyházi Egyetem) / TRENCSÉNYI LÁSZLÓ (MTA PTB Szociálpedagógia Albizottság elnöke)

Angol nyelvi lektor: SZENTPÉTERYNÉ BALOGH MARIANNE (AVKF)
Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT
Olvasószerkesztő: HENKEY-HŐNIG IMOLA
Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT
Borítókép:
Készült: PrintProfi Kft. (Vác)
Felelős vezető: KOMÁROMI ZSOLT

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

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

A folyóirat megjelenését a Kulturális és Innovációs Minisztérium támogatta.

TARTALOM

BEVEZETŐ *(Tamáska Máté)* 5

TANULMÁNYOK

Dobos Orsolya: Kutatói érintettség és objektivitás – egy alternatív iskolák körében végzett kutatás tapasztalatai 7

Janó Evelin: „Körbevesznek jó barátok…" – a csoportkohézió működése diákok és pedagógusok szemszögéből 15

Krakker Anna: Egészségmagatartási szokások kisgyermekkorban 49

MŰHELY

Vaszi Emőke: Szülői percepció az iskolai bántalmazásról. Esettanulmány 61

Trencsényi László – Turcsik Katalin: Együttnevelés, együttoktatás a szakképzésben. A Magyar Pedagógiai Társaság állásfoglalása 84

Orosz Adrienn – Sztáray Kézdy Éva: Az apai bevonódás hatása a gyermekek jóllétére 92

Napravszky Noémi – Danis Ildikó: Apák az atipikus fejlődésmenetű kisgyermeket nevelő családokban 103

Plenter Krisztina: Tinédzserek apaszerepben 116

MAPPA

Haász Sándor: Terepkompetencia a szupervíziós kapcsolatban. A tapasztalati szupervízió lehetőségei 131

RECENZIÓ

Harlov-Csortán Melinda: A szociálpedagógia ma (*Szociálpedagógia – „Szak-szociálpedagógia”*. Szerkesztette: Rosta Andrea és Rostáné Riez Andrea. L'Harmattan Kiadó, Budapest 2021) 157

Plenter Krisztina: Hol volt, hol nem volt... Volt egyszer egy jól működő gyermekvédelemi rendszer (Pók Zsófia: *„…az örök emberszeretet nevében” A magyar állami gyermekmenhelyek 1901–1948 között.* Martin Opitz – Nemzeti Örökség Alapítvány, Budapest 2025) 161

Lovászi Hedvig: A származás terhe és az elhívás ereje (*„Sírókkal sírni, nevetőkkel nevetni.” Cigány papok növekedéstörténetei.* Szerkesztette: Dr. Báder Iván és Dr. Mándi Nikoletta. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác 2024) 166

Mándi Nikoletta: A Stockdale-paradoxon, avagy gondolatok Gloviczki Zoltán *A holnapután iskolája* c. kötete kapcsán (Gloviczki Zoltán: *A holnapután iskolája. Felkészülés az emberi jövőre.* Open Books, 2024) 169

ÖSSZEFOGLALÓK 175

ABSTRACTS IN ENGLISH 181

SZERZŐINK 187

BEVEZETŐ

Talán túlzásnak tűnhet, hogy a mai, „egyetemesített" felsőoktatásban egy doktori iskolával nem rendelkező, hangsúlyosan a gyakorlati képzés mellett elkötelezett Főiskola doktori találkozót szervez. Persze a cím némileg magyarázza is a helyzetet, hiszen éppen a közös doktori intézményi háttér hiánya miatt kellett „találkozót" szervezni és nem egyszerűen a „hallgatóinkat" összehívni. A 2024. február 9-én, a Főiskola könyvtárában megrendezésre került konferencián olyan kutatók adtak elő, akik többsége korábban nem ismerte egymást, holott valamiképpen mindannyian az Aporhoz kötődnek: itt végeztek, témavezetőjük a Főiskola oktatója vagy más, gyengébb szálon, de tudományos munkájuk egy pontján a Főiskolát is érintették. De voltak olyan előadók is, akik „külsősként" gondolták úgy, hogy ezen a találkozón bemutatkoznának. Mivel a témák tematikailag rendkívül szerteágazók, ezért az előadóktól azt kértük, hogy kevésbé az eredményekről, mint inkább a doktori munkában kulcsfontosságú módszertani dilemmákról beszéljenek.

A doktori találkozó és a belőle most elkészült kötet tágabban értelmezve beleilleszthető egy folyamatba, amelyben – talán nem nagyképűség kijelenteni – a folyóirat is aktív szerepet vállalt. Annak idején, 2013-ban a *Szociálpedagógia* folyóirat azt a célt fogalmazta meg, hogy fórumot teremtsen a képzésben oktató kollégák számára. Mert miközben évtizedek óta jól működő tanszékek foglalkoztak az oktatással, a szociálpedagógia maga a tudományos mezőben erősen széttagolt volt, legfontosabb írásait más szakterületek folyóirataiban kellett megkeresni. Ezzel korántsem akarom azt állítani, hogy 2013 előtt ne lett volna nevében is szociálpedagógiai diskurzus, ám az is igaz, hogy ez a diskurzus elsősorban a tankönyvek, szöveggyűjtemények kapcsán hozott kiemelkedő eredményeket. Egy folyóirat küldetése merőben más: kurrens kutatási eredményekről kíván beszámolni, friss, aktuális témákról. 2013 óta persze a képzés is sokat változott. Megjelentek a mesterszakok, és ezzel megnyílt a lehetősége annak, hogy a gyakorlati tudás mellett a kutatói attitűdre is nagyobb hangsúlyt fektessenek a képzőhelyek. Az elmúlt években több tanszék is tematikus számmal jelentkezett a folyóiratban, számos fiatal kutató írásával, jelezve ezzel a szociálpedagógia tudományos intézményesülését. E téren pedig egészen „friss hír", hogy a 37. Országos Tudományos Diákköri Konferencián immár önálló tagozattal képviselteti magát a szociálpedagógia, két szekcióban, hét-hét előadással.

Közhely, de igaz, hogy egy tudományterület jövője attól függ, vannak-e olyan fiatalok, akik egyéni munkával képesek alapkutatási feladatokat ellátni. S noha ma sokat beszélünk a piacalapú felsőoktatásról, a duális képzésről, egyetemi és akadémiai mércével mégsem ezek lennének a legfontosabb kritériumok. Az egyetemi képzés elitjét a doktori iskolák képviselik, azok a műhelyek, amelyek módszertani és elméleti képzettségük révén az előző kutatói generáció munkáját folytatják, de egyben „friss szemmel" képesek új, korszerű témákat találni. A címben szereplő „friss szem" kifejezés tehát korántsem csupán egy tipológiai okokból „helytakarékos" megoldás, hanem kifejezi a tényt, hogy a fiatalok nem csak folytatják, de új irányba is terelik a világról alkotott tudásunkat.

Végső soron nem a szerkesztő, hanem az olvasó dolga eldönteni, hogy a jelen kötetben megjelenő írások mennyire újszerűek, én mégis kiemelnék egy-egy gondolatot. Dobos Orsolya írása a legszorosabban követte a konferencia célkitűzését és beavat minket a személyes elkötelezettség és a tudományos objektivitás dilemmájának kérdéskörébe. Janó Evelin kapcsolatháló-elemzése arra mutat rá, hogy nem elég a gyerekeket egy osztályba betenni, hanem az osztályfőnöknek tudatosan kell a csoportdinamikát irányítania ahhoz, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek számára az iskolai évek valóban hasznos társadalmi kapcsolati tőkét hozzanak. Krakker Anna az egészséges életmód olyan apró, de meghatározó társadalmi szokásaira hívja fel a figyelmet, mint a tízórai – illetve ennek elmaradása. Vaszi Emőke írása arra példa, miként érnek össze a társadalmi szerepek (szülői, tanári) az iskolai bántalmazás témakörében, illetve annak értelmezésében. Végül a szerkesztői előszóban mindenképpen érdemes kiemelni a XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencián, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola és a Semmelweis Egyetem közös szimpóziumán elhangzott előadások „frissességét". Ezek ugyanis tematikus egységbe rendeződve, már nézőpontjukban is merőben új álláspontot képviselnek. A nevelésügynek ugyanis az egyik legkomolyabb kihívása, hogy miközben más téren a nemek közti egyenlőségről beszélünk, a nevelésben a szülői felelősségvállalástól a pedagógus pályákig, a társadalom egyik felére hárul minden felelősség. A három egymás mellett szerepelő, az apai szerepeket – igen nehéz élethelyzetekben – tárgyaló írás, már csak ezért is üdítően friss látásmódot képvisel.

Tamáska Máté
főszerkesztő

DOBOS ORSOLYA

KUTATÓI ÉRINTETTSÉG ÉS OBJEKTIVITÁS – EGY ALTERNATÍV ISKOLÁK KÖRÉBEN VÉGZETT KUTATÁS TAPASZTALATAI

2022-ben publikáltam PhD-értekezés formájában *A pedagógussá válás támogatása alternatív iskolákban* címmel egy magyar alternatív iskolák[1] körében 2019–2020 között zajlott kutatásomat (Dobos 2022). A kutatás fő célja annak feltárása volt, hogy hogyan válik tanárrá valaki az organikusan fejlődő modern alternatív iskolákban[2], és ezen intézmények hogyan segítik tanáraik szakmai fejlődését. A témaválasztást az alábbiakkal indokoltam:

– Az alternativitás mint iskolakritika és mint iskolamegújító szándék, amelynek célja az éppen regnálóhoz képesti *új iskola*, illetve a *jövő iskolájának* létrehozása. „Ebben az értelmezésben az alternatív iskolák akár egy mindenkori jövőbeni iskola előképei is lehetnek.[3] Hogyha tehát megvizsgáljuk a tanárrá válás folyamatát az alternatív iskolákban, azt várhatjuk, hogy releváns tudást nyerhetünk egy jövőbeli iskolát hatékonyabbá tehető tanári működéshez." (Dobos 2022: 7.)
– Szemlélet *versus* módszer kérdésköre, amelyekbe beletartoznak azok a kérdések is, hogy vajon egy módszer elsajátításával fejlődik-e az alkalmazó szemlélete, illetve a szemlélet vagy nézetrendszer meghatározza-e, hogy milyen módszerekkel lehet azokat megvalósítani.
– A 21. században megjelenő tanárszerep hasonló az alternatív pedagógiák előfutárának tekinthető reformpedagógiákban már a 20. század elején leírt, a többségi iskoláktól jól elkülöníthető tanárszerepekhez.

[1] Az *alternatív iskola* kifejezés különböző értelmezéseit a disszertációban kifejtem (Dobos 2022: 14–28).

[2] Modern alternatív iskola: olyan alternatív iskola, amely nem követ reformpedagógiai irányzatot és nem vett át adaptálható iskolamodellt, továbbá alternativitása nem korlátozódik egy adott módszer használatára, hanem saját, kidolgozott iskolamodellel rendelkezik, amely az iskola egész működésére kiterjed, ebbe beleértve a pedagógiát és a szervezeti működést is.

[3] PhD-értekezésemben itt hivatkozás található a 19–20. század fordulóján terjedő New School mozgalomra, John Dewey Jövő Iskolájára, a Domokos Lászlóné által alapított Új Iskolára, valamint Kenyeres Elemér (Kenyeres 1928) és Radó Péter (Radó 2018) írásaira.

Az említett indokok mindegyike magában hordozza különböző paradigmák összeegyeztetésének szükségét, hiszen az alternatív iskolák a többségi iskolákhoz képest eltérő gyermekképpel, tanulásdefinícióval, tanárszereppel dolgoznak, és amennyiben hivatalos engedéllyel rendelkező iskolaként kívánnak működni és a hozzájuk járó diákoknak legitim bizonyítványt akarnak adni, szükséges, hogy megfeleltessék magukat az aktuálisan a többségi iskolára megfogalmazott jogszabályoknak és követelményeknek. Ahogy a tanárképzésben időről időre megjelenik az akadémikum vagy a pedagógikum, illetve a teoretikum vagy a praktikum vitája (pl. Perjés 2011; Pukánszky 2010, 2012, 2013), éppígy felmerül az alternatív pedagógiákról való gondolkodásban a szemléleti *versus* módszertani alternatívák egymáshoz való viszonyának és hatékonyságának kérdésköre (Dobos 2017). A tanárszerep megváltozásáról való gondolkodás pedig szorosan kapcsolódik az oktatás tartalmi kérdéseihez, metodikájához, a pedagógiai nézetekhez, amelyek megközelíthetőek többféle pedagógiai paradigma alapján.

Ezek mellett a kutatás indokoltságában nagy hangsúlyt fektettem az egyéni motivációmra, amely abból adódott, hogy bár diákként nem volt tapasztalatom az alternatív pedagógiákkal és pedagógusjelöltként a képzés során is csak érintőlegesen találkoztam ezekkel, pályafutásomban mégis alternatív iskolákban, illetve a velük való munkában találtam meg a szakmai kiteljesedést, és feltett szándékom volt, hogy diszszertációmmal hidat képezzek a *mainstream* és az alternatív pedagógiák között. Egyes szám harmadik személyben így írtam a személyemről: „Mivel praxisában a gyakorlat és az elmélet összekapcsolódott, lehetőség nyílt arra, hogy egy meglehetősen egyedülálló tapasztalatra épülő, de a tudományos kritériumoknak megfelelő kutatás során vizsgálja a magyar alternatív iskolák pedagógusainak tanárrá válását." (Dobos 2022: 11.)

Az oktatók a doktori tanulmányok képzési fázisának már a legelején hangsúlyozzák a tudományosság ismérveinek fontosságát. Ollé Jánost idézve: az áltudomány „[e]gy közösség nézetrendszerét tudományosként hirdeti, miközben az nem teljesíti a tudományosság feltételeit" és „[a]z áltudományosság egy vonatkoztatási rendszerhez képest kimondott értékítélet" (Ollé 2015: o. n.). Mindkét említett idézet felkiáltójelként állhat az alternatív iskolákat kutatni szándékozó előtt, hiszen (1) az alternatív iskolák pedagógusai elég jól körülhatárolható közösségként működnek (néhány szervezet kifejezetten ezek összefogását célozza meg[4]), számos sajátos fogalmat használva,

[4] Alapítványi és Magániskolák Egyesülete és annak alternatív tagozata, Magyar Waldorf Szövetség, Szabad Iskolákért Alapítvány.

szinte sajátos pedagógiai anyanyelvvel[5], továbbá (2) az alternatív iskolák egyfajta vonatkoztatási rendszert jelenthetnek az iskolarendszerben a pedagógusok és az iskolahasználók számára is. Mindezeket szem előtt tartva az alternatív iskolákat kutatónak kiemelten figyelni kell a tudományosság alábbi kritériumaira:

– minden tudománynak van elfogadott, kialakult, fejlődő, elsajátítható specifikus módszertana;
– a kutatás eredményeinek érvényességét igazolni kell;
– kapcsolódni kell más tudományágakhoz.

A PhD-hallgatók bizonyára sokan megélik annak a nehézségét, hogy kutatásukat a tudományosság kritériumainak megfelelően hajtsák végre és a disszertációban mindezt maradéktalanul igazolva be is tudják mutatni. Jelen kutatás kezdetén az erőteljes érintettségem miatt azon igyekeztem, hogy elrejtsem személyes kapcsolódásaimat az intézményekhez, és megpróbáltam olyan narratívát megfogalmazni, amelyet egy teljesen külsős kutató adna. Ebben a fázisban számos olyan visszajelzés érkezett hozzám, hogy az alternatív iskolák valóságát nem lehet az emocionális faktor teljes kiiktatásával bemutatni: több szerző is nyilatkozott már arról, hogy az alternatív iskolák kapcsán a kutatók akkor is hamar megérintődnek, ha csak a kutatás miatt kerülnek kapcsolatba az iskolákkal, és nem fűzi őket hozzájuk más irányú – szülői, diákkori – tapasztalat (pl. Takács 2000; Kereszty 2020; Takács 2017).

A PhD-képzés során zajlott kutatási beszámolóim alkalmával egyre kevésbé volt tartható az objektív külső szemlélő képe, mivel egyre több kritikát kaptam azzal az indokkal, hogy kutatóként nem érintődtem meg eléggé a kutatás tárgyát illetően. Miközben a valóságban több mint egy évtizedes munkatapasztalat fűzött az egyik alternatív iskolához, és a kutatás időszakában már több éve a magyar alternatív iskolák és magániskolák képviselője voltam az Alapítványi és Magániskolák Egyesületében, amely ennek a szférának a legelismertebb érdekképviseleti szerve, és ezen munkámon keresztül szinte az összes alternatívként számon tartott iskolával folyamatos kapcsolatban voltam. (Dobos 2022: 11.)

Fel kellett tehát vállaljam, hogy az érintettség kezelése megoldandó, és nem elrejtendő feladat, sőt, ez az egyedülálló kapcsolódás kellő szakértelemmel a kutatás és a disszertáció értékévé is válhat. Ennek a feladatnak a megoldásában sokat segített

[5] Bár a *pedagógiai anyanyelv* kifejezést Sallai Éva, jelen PhD-kutatás egyik témavezetője szóban többször használta a konzultációk során, halála után nem találtam meg az írásaiban.

nekem Earl Babbie (2017) *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata* című műve, és azok a további szakirodalmak, amelyek a kutató személyének és a vizsgálat tárgyának viszonyát tárgyalják (pl. Falus–Ollé 2008; Sántha 2009). Ezekben kerülnek bemutatásra az *etic* és az *emic perspekítva* jellemzői. Az *etic perspektíva* egy külső megfigyelő szempontját jelenti, míg az *emic perspektíva* a kutatási témára egy adott kulturális csoport belső szemléletéből rátekintő, érintett szemszöge. Ez utóbbi leginkább az etnográfiai kutatásokban jelenik meg, így a megértéséhez segítséget adott az antropológiai szemlélet és a magyar pedagógiai etnográfia megismerése (pl. Mészáros 2017). Az *emic* szemléletű kutatás erőssége lehet, ha a kutató „tudatosan kezeli azt a körülményt, hogy személye hatást gyakorol a kutatási folyamatra" (Sántha 2009: 49). Kutatásom kifejezett erőssége, hogy az interjúalanyokkal a többéves múltra visszatekintő munkakapcsolatom miatt olyan őszinte, bizalmas légkörben készültek az interjúk, amelyet egy külső kutató bizonyosan nem tudna megteremteni. (Ráadásul az interjúk nehezített körülmények között, a Covid–19-vlágjárvány idején készültek, így online kellett felvenni őket.)

Inseider kutatóként az egyik legnehezebb feladatom az alanyokkal használt közös nyelvünk (a már említett pedagógiai anyanyelv) átfordítása a neveléstudományi szaknyelvre, illetve értelmezése a *mainstream* neveléstudomány keretében.

Nyilvánvalóvá vált, hogy a kutatás folyamatát a személyes érintettségem mellett az is meg fogja határozni, hogy a gyakorlat felől érkeztem. Ennek nyomán először a kutatási kérdéseket fogalmaztam meg, és ezt követte csak a szakirodalom feldolgozása, amelyben az egyik legfontosabb elem a fogalmak definiálása volt. A kutatást bemutató disszertációmban többször megjelentek olyan fogalmak, amelyek a tudományos nyelvezetben és az alternatív iskolák értelmezésében nem feltétlenül jelentik ugyanazt (lásd fentebb: pedagógiai anyanyelv): ezeket minden esetben részletesen ki kellett fejteni és rá kellett mutatni a különböző jelentésárnyalatokra.[6] Ez volt az indoka annak is, hogy a feldolgozott szakirodalmi forrásokból a dolgozatban publikáltak utólag kerültek kiválasztásra. A folyamat következő lépése a kutatási minta meghatározása volt. Magyarországon az *alternatív iskola* fogalma nem egyértelműen definiált fogalom, a gyakorlat, a szakirodalom, illetve a jogi értelmezés csak részben fedi egymást. Ezért különös hangsúlyt kellett arra helyezni, hogy a kiválasztott iskolák alternatívságát a szakirodalommal több megközelítésből is bizonyítsam. A kutatás módszereinek kivá-

[6] Ilyen kifejezés például a *differenciálás,* a *projekt* és a *beszélgetőkör* (Dobos 2022: 109).

lasztására is hatott a gyakorlatorientáltság: (1) a dokumentumelemzéshez az iskolák pedagógiai programjait használtam, amelyek amellett, hogy leírják a szakmai működést, jogilag is a működés alapdokumentumául szolgálnak; (2) az interjúk a gyakorlatra fókuszáltak; (3) a pedagógusok gondolatainak felmérésére készített kérdőív része egy Q-módszerű vizsgálat volt, amely jelen kutatásban mérőeszközként szolgált, de emellett a pedagógusok fejlesztését célzó eszköznek is alkalmas[7].

A magyar neveléskutatásban eddig alig zajlott tudományos igényű alternatív iskolai kutatás, ezért kevéssé tudtam ilyenekre támaszkodni. „Ennek a tudományosság oldaláról oka, hogy a többségitől eltérő, sajátos arculatú iskolák eredményessége nem minden esetben mérhető olyan eszközökkel, mint a többségi iskoláké. Az alternatív iskolák oldaláról viszont az fogalmazódott meg problémaként, hogy amit és ahogy a tudományos kutatók vizsgálnak, azt az iskolák saját épülésük szempontjából ritkán találták hasznosnak." (Dobos 2022: 75.)

Mivel a vizsgálattal egy időben, a vizsgálat tárgyán túl is tartósan kapcsolatban voltam a mintául kiválasztott intézményekkel, vagyis a kutatási tereppel, a kutatás folyamatát többször kellett módosítanom: „például a kutatásra való utólagos reflektálással kerültek kiválasztásra az előzetesen feldolgozott szakirodalmi forrásokból a dolgozatban publikáltak, és a Q-módszertan választása is az addigi kutatási folyamatra való reflektálás következménye." (Dobos 2022: 75.)

A vizsgálat során feldolgozott adatok értelmezésére is nyilvánvalóan hatott az érintettségem.

Egyrészről bizonyára voltak olyan eredmények, amelyeket belső szempontom miatt tudtam meglátni és érzékeltetni, ezzel egyidejűleg a szubjektivitás miatt minden valószínűség szerint információveszteség is keletkezett. Azért, hogy ezt a torzító hatást minél jobban leküzdjem, a dokumentumok elemzése során minden esetben a konkrét szövegszintű kifejezésekhez ragaszkodtam.

Az érvényesség biztosítására a trianguláció volt az eszközöm: a módszertani triangulációt többféle módszer használatával (dokumentumelemzés és interjúk), a sze-

[7] A doktori kutatás során már kipróbálásra került, mint fejlesztőeszköz; 2021-ben bemutatásra került a „Személyközpontú módszerek alkalmazása a pedagógusok alap- és továbbképzésében" elnevezésű Neveléstudományi konferencián (Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár) és az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének szakmai napján (Dabas, 2021. 04. 21.); a disszertáció megjelenése óta több iskola is felhasználta.

mélyi triangulációt időben eltolt intrakódolással biztosítottam. A kódolást a Maxqda szoftverrel végeztem, amely alkalmas a megbízhatósági index kiszámítására.

Bennfentességem okán különös hangsúlyt kellett fektessek a kutatás etikai vonatkozásaira. Egyrészt számítanom kellett arra, hogy a tereppel való viszonyomat egyfajta referenciapontként is lehet értelmezni, ezért disszertációmban tisztáznom kellett, hogy státuszom az alternatív iskolákkal nem hierarchikus, szerepemből adódóan támogatóként, segítőként vagyok velük kapcsolatban. Szintén a referenciastátuszom miatt – bár a mintába került alternatív iskolákat megneveztem (sőt, a disszertáció 78–80. és 85–87. oldalán szereplő bemutatásuk a magyar szakirodalomban egyedülálló) – a kutatási eredmények bemutatása már anonim módon történt úgy, hogy az egyes intézményeket és személyeket ne lehessen beazonosítani.

Személyem a pedagógusi mintába való bekerülésben okozhatott még torzítást, „hiszen a vizsgálatra való jelentkezésnél az alanyoknak nemcsak a vizsgálathoz és a vizsgálat tárgyához való viszonyulása lehetett szempont, hanem a kutatóhoz köthető személyes kapcsolatuk is". (Dobos 2022: 76.)

Miután sikerült a bennfentességből adódó kezdeti nehézséget a kutatás folyamatában áthidalni, sőt, a kutatás erényévé kovácsolni, feladatként jelentkezett a disszertáció megírása. Ennek során folyamatosan nemcsak a már többször említett sajátos, alternatív pedagógiai nyelvet kellett átfordítani, értelmezni, de hangsúlyosan figyelni kellett a logikai ívek megtartására, amelyet gyakori utalásokkal és kereszthivatkozásokkal tudtam megvalósítani.

Tanulságos az út, amelyet bejártam a kezdeti, tartózkodó megközelítés és az önmagam vállalása között. Ahogy az alternatív iskolák helyét – a jogszabályok változása miatt is – időről időre újra keressük a magyar iskolarendszerben, úgy kerestem a saját utamat a tudományos közegben. Mind a kutatáshoz adatokat szolgáló, alternatív iskolákban dolgozó kollégáim, mind a disszertáció védésén jelen lévők visszajelzései, valamint az opponensek értékelései azt mutatják, hogy érdemes volt bátornak lenni, mert nemcsak az iskolai gyakorlatban van relevanciája a sajátos megközelítéseknek, hanem a tudományos diskurzusban is elfogadhatóvá lehet tenni ezeket. Az elfogadtatáshoz persze elengedhetetlenül szükséges a valóban mély elméleti és gyakorlati megalapozottságú háttér. Az elmélet, illetve az alternatív paradigmák összefüggéseinek ismerete a *mainstream* pedagógia tükrében a gyakorlati alternatív iskolacsinálók számára is fontos lenne, amennyiben szeretnék sajátos

perspektívájukat szélesebb körben legitim lehetőségként elfogadtatni. Az én utam bizonyította, hogy lehet hidat képezni a különböző megközelítések között.

Amikor a PhD-képzés és -kutatás folyamatában megengedtem magamnak, hogy a külső kutatói szempont helyett felvállaljam saját érintettségemet, rátaláltam Mészáros György (2009) *Az ifjúsági szubkultúrák szerepe a nevelési folyamatban* című disszertációjára, amelyet a szerző a magyar neveléstudományban megszokottól eltérően egyes szám első személyben fogalmazott meg. Ennek nyomán disszertációm megírásakor megkísértett a gondolat, hogy ahogy az alternatív iskolák feszegetik a *mainstream* pedagógia és a jogilag biztosított lehetőségek határait, úgy én magam is csatlakozzam a Mészáros által már kipróbált, bár azóta sem elterjedt, szokatlan írásmódhoz. Végül ezt akkor nem tettem meg, mert úgy gondoltam, hogy a tudományos szövegformálással írásom jobban beteljesíti azt a küldetést, hogy hidat képezzen az alternatív iskolák valósága és a neveléstudomány között. Ehhez képest jelen tanulmányommal mégis megpróbálok továbblépni azzal, hogy a tanulmány szövegezésével is érzékeltessem a témához való mély kapcsolódásomat.

IRODALOM

Babbie, Earl (2017): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.

Dobos Orsolya (2017): Alternatív iskolák és új oktatási „formák" Magyarországon a XXI. század elején. *Taní-tani Online*. http://www.tani-tani.info/alternativ_iskolak (Utolsó megtekintés: 2021. november 5.)

Dobos Orsolya (2022): *A pedagógussá válás támogatása alternatív iskolákban*. Doktori értekezés. https://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/106/1/Dobos_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. június 1.)

Falus Iván – Ollé János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata: Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Felsőoktatási tankönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kereszty Zsuzsa (2020): *Alternatív pedagógiai konferencia. Kereszty Zsuzsa köszöntője.* https://youtu.be/Hp5PCwLa1KE (Utolsó megtekintés: 2022. február 16.)

Mészáros György (2009): *Az ifjúsági szubkultúrák szerepe a nevelési folyamatban*. Doktori értekezés. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45448/Kd_11251.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. június 1.)

Mészáros György (2017): *Pedagógiai etnográfia*. Eötvös Kiadó, Budapest.

Ollé János (2015): *Az áltudományosság több különböző szemszögből*. Előadás. https://www.slideshare.net/slideshow/az-ltudomnyossg-tbb-klnbz-szemszgbl/45237277 (Utolsó megtekintés: 2024. január 28.)

Perjés István (2011): Tanárképző Intézet – a krétakör virradata? In: *A tanárképzés 2010-2011 fordulóján*: *A piliscsabai regionális tanácskozás*. Szerk. Baumstark Bea – Gombocz Orsolya – Hunyady György. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 137–154.

Pukánszky Béla (2010): Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében. In: *Felszántatlan területeken*. Szerk. Fenyő Imre – Rébay Magdolna. Csokonai Kiadó, Debrecen. 11–24.

Pukánszky Béla (2012): *A tanárképzés paradigmái és szerkezeti-tartalmi változásai Magyarországon*. http://www.pukanszky.hu/postbologna.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. április 30.)

Pukánszky Béla (2013): Paradigmatikus viták a tanárképzésről Magyarországon. Múlt és jelen. In: *Vzdelávanie, výskum a metodológia.* Szerk. Karlovitz János Tibor – Torgyik Judit. International Research Institute, Komárno (Szlovákia). 591–604.

Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába.* Eötvös József Kiadó, Budapest.

Takács Géza (2000): *Iskolapróza: az Alternatív Közgazdasági Gimnázium kalandja a szabadsággal.* Ökonet, Budapest.

Takács Géza (2017): „A magam örömére!" Beszélgetés Kereszty Zsuzsával. *Új Pedagógiai Szemle* 67/11–12. 5–23.

JANÓ EVELIN

„KÖRBEVESZNEK JÓ BARÁTOK…" – A CSOPORTKOHÉZIÓ MŰKÖDÉSE DIÁKOK ÉS PEDAGÓGUSOK SZEMSZÖGÉBŐL

AZ OKTATÁSI SZELEKCIÓ ÉS SZEGREGÁCIÓ MINT A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ ÉS ROMA FIATALOK TÁRSADALMI FELEMELKEDÉSÉNEK PIROS LÁMPÁJA

A hazai oktatási rendszer hátrányos helyzetű és roma fiatalok társadalmi integrációját megakadályozó problémáinak tárgyalásához a 2010-es évektől elengedhetetlen az egyházak oktatásba való befolyásának, fenntartói szerepkörbe való nagy mértékű belépésének tárgyalása. Ma már úgy tűnik, hogy az ezzel elindult folyamat már csak korlátozottan visszafordítható (Verger–Fontdevila–Zancajo 2016). A felekezeti iskolarendszer bővülése többé-kevésbé centralizált felekezeti intézményrendszerek kialakulását eredményezte, de a belső fenntartói tagoltság megmaradt. A katolikus és református oktatásirányítás már egymásra épülő rendszerekben kezdett el gondolkodni. Az expanzió nyomán átalakult az intézményi struktúra, hiszen míg korábban a gimnáziumi elitképzés hárult a történelmi egyházakra, ma már nagyobb arányban tartanak fenn inkább általános iskolákat és óvodákat, mintsem középiskolákat. Az érem másik oldalán pedig hazánkban a hátrányos helyzetű települések, leszakadó társadalmi csoportok oktatása is jelentős súllyal van meg az egyházak iskolafenntartói profiljában, sőt vannak területek, ahol már oktatás terén az egyházi szervezetek lettek a kizárólagos oktatási szolgáltatók (Pusztai 2020; Enyedi 1998). Ez önmagában is erősíti az oktatási szelekciót és az iskolák közötti szakadék mélyülését, tartós fennmaradását. Nahalka István szerint 2018–2022 között az oktatáspolitikai irányítás kudarcosnak mondható. Tanulmányom szempontjából példaként kiemelem, hogy az említett négy évben növekedett az iskolai esélyegyenlőtlenség és a szelekció is. A gettóiskolák aránya 2008-ban még csak 10,5% volt, 2019-re 15,1% lett (Nahalka 2022).

A mi oktatási rendszerünk színvonala polarizált és szelektív. A PISA-eredmények sokszor ki is emelték már a korábbi években is, hogy oktatási rendszerünk nem tudja jól kezelni a gyerekek társadalmi háttérkülönbségeit (Pólónyi 2017). A polarizáltság kezelésére hívja fel a figyelmet a KRTK Admin3 adatbázisa mentén végzett számítások idetartozó releváns adatsora, amely kiemeli, hogy bizonyos középiskolákból szisztematikusan jobb, másokból szisztematikusan rosszabb cégekhez kerülnek dolgozni a 18–25 év közötti fiatalok. A várható nyers bérek alapján képzett rangsor legjobb, illetve legrosszabb negyedébe tartozó iskolák közötti átlagos különbségek arra engednek következtetni, hogy egy jobb középiskolában végző diák vélhetően közel 44%-kal magasabb bérre számíthat, mint egy rosszabb középiskolában végzett, hasonló korú társa (Boza–Horn 2023). Ez pedig arra enged következtetni, hogy a társadalmi különbségek, státuszok stabilak, az oktatási rendszerben való részvétellel alig lehet változtatni születéskori társadalmi hierarchiában való pozíciónkon. Az iskolai szelekció intézményesített formája, amikor tudatosan (főleg képességek menti különbségekre hivatkozva) szelektálnak a tanulók között, ez általában felvételi vizsgaként kiviteleződik (Csapó 2003). Berényi, Berkovits és Erőss (2008) is elmondják, hogy alapvetően általános iskola első osztályába tilos felvételiztetni, mégis vannak álfelvételik, ahol a gyermek családi háttere vizsgázik. Ezzel máris csorbulhat bizonyos rétegek számára a szabad iskolaválasztás joga, ami fenntartja az iskolai szelekciót. A szociális hátrány így valóban könnyen képességbeli lemaradásként kódolódik. Ha a szülő/gyerek elvben meglevő lehetősége ellenére nem választhat, jogosan kerül hátrányba, ezért a sikertelenséget jogosnak fogják fel. Az iskolai szelekció másik formája a „látens" szelekció, amikor nem az iskolák válogatnak, hanem a tájékozottabb és jobb érdekérvényesítő képességgel rendelkező szülők az általuk jobbnak ítélt iskolákba íratják be gyereküket (Csapó 2003). A több iskolával rendelkező nagyobb városokban felfedezhető, hogy a központi településrészeken működő iskolák az elitréteg igényeihez adnak szolgáltatást, míg a kevésbé jó adottságú iskolakörzetek iskoláiban az alsóbb társadalmi csoportok gyermekei maradnak nagyobb arányban (Bajomi 2007; Neumann 2018). Alapjaiban véve nincs olyan oktatási rendszer, amelyben valamilyen mértékű szelekció ne érvényesülne. A 2015-ös PISA-eredmények sajnos azt mutatják, hogy bennünket a szelektivitás erősségében csak Hollandia előz meg. Ez az extrém erős szelektivitás középfokon intézményesült szelekciót okoz. Az iskolák alkalmazkodnak társadalmi környezetükhöz, emellett az oktatási intézményeket a tanárok működtetik,

elvárásaik erős szeparációs nyomást generálnak. Legnagyobb probléma, hogy a szelektív iskolaválasztás lehetőségével csak a magasabb státuszú szülők tudnak élni (Radó 2018). Érdemes kitérni a körzeti iskolákból való elvándorlás rizikóira is. A körzetből elvándorló gyerekek esetében az indok legtöbbször az adott iskola tanulóinak számukra nem megfelelő társadalmi összetétele. Az ezzel kapcsolatos „tűréshatár", vagyis hogy számszerűen mennyi az éppen elfogadható létszámú alacsony státuszú, hátrányos helyzetű (főleg roma) tanulói létszám, az egyénenként és társadalmi csoportonként is eltérő. A folyamat lényege így néz ki: minél több szülő nem választja a körzeti iskolát, annál inkább nő az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulók aránya az érintett intézményben, ami egyre bővülő szülői körben eredményezi a tűréshatár átlépését és a körzeti iskola helyett a megítélésük szerint jobb intézmények választását gyereküknek (Velkey 2013). A 2006–2019-es országos kompetenciamérések összehasonlító elemzése is kimutatta, hogy az iskolák közötti társadalmi elkülönülés növekedése jelentős mértékű, számszerűen negyven százalékos (Hermann–Kertesi–Varga 2023). A hazai oktatási rendszer nagymértékű szelektivitása eredményességben és hatékonyságban egyaránt okot ad a negatív kritikára (Fejes 2013).

Az iskolai szelekció szegregációhoz vezet mind iskolák között, mind iskolán belül. Az iskolai szegregáció felfogható a társadalmi dezintegráció egyik tüneteként is. Az oktatási expanzió ezzel ellentétes folyamat, mobilitást serkentő hatást fejt ki, egyre korábban tereli be és egyre tovább tartja bent az iskolában a diákokat. Az iskola küldetése lehet a társadalom szükséges és elégséges homogenizálása, az alsó rétegek reszocializálása, átnevelése a társadalmi integráció érdekében. Az integráció és expanzió egymást erősítő folyamatok. Ha a hozzáférés demokratizálódása nem is vezet automatikusan a társadalmi egyenlőtlenségek csökkenéséhez, a hozzáférés szűkítése szinte biztos, hogy az egyenlőtlenségek növeléséhez vezet (Erőss 2012). A nagyobb gazdasági, faji, etnikai rétegződés az oktatási rendszeren belül nagyobb társadalmi szegregációt is okoz (Ball–Bowe–Gewirtz 1996; Goldhaber 2000). A szegregált oktatás továbbá zsákutcába is tereli az eleve rossz szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekeket. Például a Gömbaljai Általános Iskola esete szemlélteti az elcigányosodás folyamatát, ahol a tanárok szerint egy spontán szegregáció ment végbe, amit a roma családok megélhetési gyermekvállalása váltott ki. Az iskola erre szegregációs döntéssel reagált, sporttagozatot indítottak, ahova áttereltek a cigány gyerekeket (Oblath 2010). A 2009-es kompetenciamérés nyolc évfolyamos általá-

nos iskoláinak telephelyi adatbázisa azt mutatta, hogy a jobb kompetenciaeredményeket hozó képzési formákban – mint pl. a gimnázium – alacsonyabb a romák aránya. Települési szintű szegregációhoz elég két iskola, nagyobb városokban legalább három intézmény interakciójának eredménye (Papp 2011). Középiskolai szegregált oktatás kapcsán jellemzően a középfokú iskolarendszer hierarchiája (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) leképezi a társadalmi különbségeket, az oktatás színvonalbeli különbségeivel konzerválja a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az érettségit nem adó szakiskola 2008-ban már inkább a hátrányos helyzetűek továbbtanulási formája lett. A lemorzsolódók 1/3-a talál munkát, 40%-uk azonban munkanélküli lesz a jövőben. A szakiskolai képzésben elsajátított speciális készségek veszíteni látszanak értékükből, az általános készségek, amelyek több feladatkörben alkalmazhatók, felértékelődtek a munkaerőpiacon (Liskó 2008). Egy 2015-ös kutatás szerint a roma fiatalok fele fejezi be középiskolai tanulmányait, a nem roma tanulók 40%-a végez gimnáziumot, 35% szakközépiskolát. A romák viszont gimnáziumban és szakközépiskolában együtt adnak 25%-ot a tanulói létszámokból, ami rendkívül alacsony. A továbbtanulás esélyeit az általános iskola végére elsajátított készségek és tudás határozza meg leginkább, ebben a nevelési környezetnek és az iskolarendszernek is szerepe van (Kertesi–Kézdi 2016).

A jövőbeni javuló tendencia egyik motorja az integrált oktatás hatékony működése lehet. Az oktatási integráció jelenlegi helyzete nem biztató, mert a szegregációs index növekedni látszik: 2010–2013 között a hátrányos helyzetűeknél 27,2-ről 32,9-re, a halmozottan hátrányos helyzetűeknél 29,2-ről 34-re. 2016-ban 14% volt azoknak az általános iskolai telephelyeknek az aránya, ahol a roma tanulók jelenléte 50% feletti volt (Fejes–Szűcs 2018). Egy 2010–2017 közötti kutatás eredményei is alátámasztják, hogy a szegregált iskolákban tanulók 0,06–0,2 szórásegységnyivel gyengébben teljesítenek a szövegértésteszteken, mint a nem szegregált környezetben tanuló társaik. 2–5 százalékponttal kisebb valószínűséggel szereznek középfokú végzettséget és érettségit, és 1–2 százalékponttal kisebb valószínűséggel vannak jelen a felsőoktatásban, mint a hasonló, de nem szegregált iskolában tanuló társaik (Hermann–Kisfalusi 2023). Ahogy korábban is említettem az egyházi iskolák szegregációnövelő hatásáról sem szabad megfeledkezni: mivel nem rendelkeznek kötelező beiskolázási körzettel, majdnem kedvük szerint vehetik fel a számukra megfelelő tanulókat, de ahogy már említettem, az egyházi fenntartású iskolák aránya is nőtt az utóbbi években (Fejes–Szűcs

2018). Havas Gábor (2008) szociológus szerint a szegregáció mértéke csökkenthető, az általános iskolai szociális és etnikai szelekció csökkentésével, továbbá a többiskolás településeken monitorozással lehetne ellenőrizni, hogy a befogadó iskolákban ne rideg integráció valósuljon meg, illetve csökkenteni kellene az iskolai elvándorlás mértékét.

AZ ISKOLAI OSZTÁLYKÖZÖSSÉGEK CSOPORTLÉLEKTANA

Az egyén társadalmi és demográfiai jellemzői mentén egyszerre több emberi csoportnak is tagja lehet, amelyek a benne lévő emberi viszonyok révén hálózatokat alkotnak. Az emberi hálózatok szociodemográfiai, viselkedési, de személyen belüli jellemzők mentén is homogenitást mutatnak. A társadalmi jellemzők menti távolság pedig hálózati távolságot szül (McPherson–Smith-Lovin–Cook 2001). Tanulmányom szempontjából szociálpszichológiai értelemben magát az iskolát is csoportnak tekinthetjük, hiszen több személy együttműködése, tevékenységük koordinációja mentén, meghatározott keretek között, valamilyen közös szándék és célok érdekében szerveződik és működik (Serfőző 2004). Minden csoport működésében vannak konfliktusok, amelyek megoldásra várnak és amelyek kihatással vannak a tanulók közötti kapcsolatokra is. Így az iskola működése kihat a kisebb csoportok működésére, és a kisebb osztályközösségek is hatnak az iskola működésére ezen konfliktusokon keresztül. Az iskolai hálózatokban érdek- és értékkonfliktusok mellett többek között viszonykonfliktusokkal és szükségletkonfliktusokkal is találkozhatunk. Ezeket a konfliktusokat generálhatja az iskola erősen versengő légköre, a barátságtalan, bizalmatlan légkör, erős klikkesedés a hálózat tagjai között, a kommunikációs és konfliktuskezelési képesség gyengesége, de a tanár-diák viszonyokban a tanári hatalom nem megfelelő használata is (Horváth-Szabó 2004).

Az iskolában másodlagos, formális csoportnak tekintjük az iskolai osztályokat, ahol a tagokat nem kötik össze rokonsági szálak és mély érzelmek. A csoporthatárok formálisan rögzítettek, melynek legegyszerűbb szemléltető példája, hogy felvételi eredmény alapján kerül be a diák például a vágyott idegennyelvi tagozatos osztályba. Méreteit tekintve az iskolai osztályokat a kiscsoport kategóriájába soroljuk, hiszen a tagok személyesen ismerik egymást, folyamatos interakcióban vannak.

A kiscsoportok alakulásának egyértelműen fontos tényezője a szomszédosság, társadalmi közelség, rétegközelség és értékazonosság (Mérei 1996). Az említett példámban az idegennyelv szeretete mint hasonló értékrend, érdeklődési kör az, amely a formális csoport létrejöttének alapvető mechanizmusa. A csoporttagság gyorsan magával hozza a csoporthoz tartozás érzését, kialakítva a csoporttudatot az egyénben, amely pozitív érzésként eltöltve az egyént lehetővé teszi, hogy egyéni szükséglethierarchiánkban a Maslow-piramis harmadik szintje, a valahova való tartozás érzése kielégüljön az egyén számára. A társas kapcsolatok minősége pedig már az egyén önbecsülését befolyásolja, amely a szükséglethierarchia negyedik fokának teljesülését segíti (Nguyen Luu 2006). Egy osztályközösség rejtett struktúrája, már a csoport informálissá válásáról tud tanúskodni, feltárva a közösség tagjai közötti viszonyokat, kapcsolatokat. Minden informális csoport négy alakulási fázison megy keresztül, melyet Tuckman fektetett le: alakulás, viharzás, normaalakulás és működés (Tuckman 1965). Ezen folyamat során a formális csoportba került egyének megismerik egymás személyiségét, képességeit, készségeit felfedezve a másságot, eltérőséget az egyéni jellemek között. Majd egy versengési folyamat során stabilizálódnak a csoportszerepek, kialakulnak a csoportnormák és megkezdődik a csoport zavartalan működése a kapcsolatok személyessé válásával. A csoportnormák, szabályok, melyeket a csoport kialakít, szoros ráhatással bírnak a csoportkohézióra. Ezt iskolai osztályközösség esetén inkább összetartásnak szokás emlegetni. Ugyanis a csoportkohézió azt mutatja meg, hogy mennyire elkötelezettek a tagok a csoport normái, céljai iránt, mennyire pozitívak az érzelmeik a saját csoport felé. Egyéni szinten ez megmutatkozik abban, hogy minél elkötelezettebb valaki a csoport normái felé, annál valószínűbb, hogy egyéni viselkedését a csoportfolyamatok képesek megváltoztatni (Hewstone–Stroebe 2007). Egy iskolai osztályban a csoportkohézió lehet személyközi vagy feladatalapú. A csoport összetartása javítható és formálható például a csoport nagyságának szabályozásával, közös élmények megszerzésével. Ezért a tanórán kívüli tevékenységek, programok elhanyagolhatatlanok egy osztályközösség jó működésének kialakításában. Az iskolákban alkalmazott csoportbontások segítik a csoporton belül lévők összetartását, a „mi" tudat kialakulását, de a másoktól való elkülönülést is, tehát az „ők" szemlélet létrejöttét a csoporton kívüliekkel (Szabó 2004).

Két osztály sem egyforma, a tanár is minden közösséghez másként viszonyul. Az osztályban uralkodó hangulat és légkör a tanulmányi teljesítményt, az oktatás sike-

rességét is befolyásolja, így a pedagógusoknak nagy szerepük van a csoportkovácsolásban (Fülöp 2004). Eddigi saját kutatásaim is azt bizonyították, hogy a pedagógus interperszonális rátermettsége, elhivatottsága, motivációja befolyásolja, hogy osztályfőnökként mennyire érzi feladatának a csoport alakítását.

Egy kialakult informális osztályközösségben kisebb egységeket figyelhetünk meg, ezek lesznek a diákok baráti körei, amelyeket már olyan személyes érzelmek kapcsolnak össze, mint egy elsődleges csoportot az ember életében, vagyis a családot. Mivel az ember társas lény, igényli, hogy másokkal szoros kapcsolatban legyen, így elkerülhetetlenül kisebb szimpátia menti csoportok alakulnak ki a diákközösségekben (Nguyen Luu 2006). Minden csoport működésében jelen vannak a csoportviszonyokból adódó pozíciók és a pozíciókhoz társuló szerepviselkedések. Ezáltal lesznek a diákközösségek rejtett csoportstruktúrájában közkedveltek és peremhelyzetűek, szerepeikben hangadó vagy épp „bohóc", „szépségkirálynő", „okoska" becenevekkel felruházott egyének (Szabó 2004). Tehát az individuumok kisebb informális klikkeknek, triádoknak, pároknak tagjai egy nagyobb formális csoportban a kisebb egységek összefonódásai pedig hálózatot alkotnak.

A gyerekek társas kapcsolatait befolyásolja a szülőkhöz való kötődési mintázata. A család egy olyan életkeret, amelyben pszichés fejlődésünk alapvető jegyei és individuális arculata bontakozik ki. A családi szocializáció zavarai pedig a társas kapcsolatokban is megmutatkoznak, így a már említett neurotikus személyiségvonások nemcsak a karrieresélyeket rontják, de az interperszonális kapcsolatokban is hibákat hoznak magukkal, a fiatalok kapcsolathálózatát is koordinálják (Balla–Nagy 2012). Amint említettem, a családi szocializáción belül a szülőkkel való kapcsolat is jelentős befolyást gyakorol a kortársakkal való viszonyra. Az erős szülői támogatás szoros kapcsolatban van a barátok pozitív támogatásával, a gyenge támogatás a barátok negatív támogatásával függ össze (Horváth-Szabó–Dávid 2013). A kutatások szerint a gondviselőkhöz biztosan kötődő gyerekeknek serdülőként vagy egy-két jó barátjuk van, vagy sok barátjuk és felületes kapcsolatokat ápolnak velük. A bizonytalan kötődésű fiatalok pedig gyakran félve az elutasítástól bizalmatlanok társaikkal (Grossman–Grossman 1991; Kienlen 1998). A családban elfoglalt pozíciók hierarchikus elrendeződést mutatnak, a kortárs kapcsolatok pedig egyenlőségen alapulnak. Ezért egy formális osztályközösségbe kerülve a növendék olyan viselkedési jellemzőket is elsajátíthat, amit máshol nem tud (Balla–Nagy 2012). A tanulók személyisége a családi és intézményes szocializáció során egyaránt formálódik.

A TANULÓI KAPCSOLATOK JELENTŐSÉGE A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ FIATALOK INTEGRÁCIÓJÁBAN

Az oktatási szegregáció és integráció mint fogalompár és problématerület az 1950-es, ’60-as években került a kutatások fókuszába az afroamerikaiak szegregációja révén (Dupcsik 2012). Az elsődleges szocializációs színtér után az iskola az első olyan társadalmi intézmény, ahol a gyerekek tőlük eltérő kortársaikkal érintkezhetnek és bármilyen mássággal először találkozhatnak, kapcsolatokat építhetnek. Shrum, Cheek és Hunter (1988) alsó tagozatos gyerekeket vizsgálva korán kimutatták, hogy a tanulók baráti kapcsolatainak 88%-a szintén a saját osztályból kerül ki. Úgy vélem, egy integráció mellett elhivatott iskola lehetőséget tud adni a hátrányos helyzetű és roma gyerekeknek mind a későbbi életükben is fontos heterogén gyenge kötések, mind a gazdag kapcsolathálózat kialakítására a többségi társadalom tagjaival, amely hosszú távon befolyásolja a sikeres társadalmi szintű integrációjukat is.

Külföldön a fiatalok különböző oktatási formák mentén kialakuló barátságait vizsgálva már 1994-ben a 7–12. évfolyamos amerikai serdülők körében kimutatták, hogy mivel törvényileg kötelezik az iskolákat az integrációra, ezzel nő a faji sokszínűség az iskolában, és erősödik az etnikai homogenizáció a diákbarátságokban. Általános iskolai szinten az etnikai homogenizáció erősebb a gyerekek között a barátságokban, mint felsőbb oktatási szinteken. A tanórán kívüli tevékenységek viszont enyhítették az etnikai homofíliát a barátságokban. A kutatási jelentést megíró úgy véli, a baráti szegregáció problémája többszintű, mert az egyének választanak barátot, de a lehetőségek és feltételek mentén az iskolai környezet feszültséget tesz ebbe. Az iskolaszervezet befolyásolja a származás menti barátságok szegregációját az etnikumok közötti érintkezés strukturálásával (Moody 2001). Más vizsgálatok igyekeznek bizonyítani a homofília jótékonyságát. Tuma és Hallinan (1979), valamint Hallinan és Williams (1989) úgy találták, hogy az iskolai évek alatt szerzett kapcsolatok közül a nemi vagy etnikai hovatartozás szerint eltérő kapcsolatok hamarabb felbomlanak, mint a demográfiai jellemzők mentén hasonló kapcsolatok. Kertesi és Kézdi (2009) a 2006-os kompetenciamérés eredményei fényében úgy vélik, a szegregált oktatási körülmények között a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó diákok között kevesebb kontaktusra nyílik lehetőség, mint integrált körülmények között. Tehát ez a körülmény befolyásolja azt, hogy milyen társadalmi körből lesznek barátai, ismerősei, kapcsolatai a

gyerekeknek, amelyek a felnőttkori kapcsolatokat is meghatározhatják. Ha lehetőség sincs, hogy a többségi gyerekekkel kapcsolatba lépjenek, kapcsolati vákuumba sodródhatnak, illetve a későbbiekben a munkaerőpiacon sem tudnak sikeresen boldogulni. 2013/2014-ben egy 1145 fős, 9–17 éves fiatalokat tartalmazó nemzetközi vizsgálat eredményei is megerősítették, hogy a legtöbb barátság osztálytermen belül alakul ki. Az évfolyamok közötti barátságok etnikailag sokkal homogénebbek voltak, mint az osztálytermen belüliek, és az összes barátság 17%-a alakult ki évfolyamok között. Az azonos lakóhely a barátságokat nem növelte, de akik még azonos iskolába is jártak, nagyobb eséllyel barátkoztak azonos lakóhelyről. Összességében az etnikai homofília a barátságokban a gyerekek között osztályközösségen belül és évfolyamok között is nagy mértékben jelen volt (Leszczensky–Pink 2015). Máris látható, mennyire igaz, ha egy iskolában vagy egy osztályban egyforma nehéz sorsú gyerekek vannak, akkor abból használható kapcsolati erőforrás nehezen alakul ki.

A szociológiai kutatások szerint az emberek általában mind barátaikat, mind párjukat preferenciák és lehetőségek mentén választják ki. A preferencia a vonzalmat befolyásolja, a lehetőség pedig azt a közösséget, amelyből preferenciáink szerint választani tudunk (Kalmijn 1998; Bukodi 2002). Ez azért fontos, mert a szociálpszichológiai kutatások mindehhez hozzáteszik, hogy akivel többet találkozunk, azzal nagyobb az interakció esélye, ezzel a reális baráti és szerelmi vonzalom kialakulásának létrejötte is. Már az 1950-es évektől köztudott volt, hogy a baráti viszonyok kialakulását egy egyetemi kollégiumban befolyásolta, hogy milyen messze vannak egymástól a diákok szobái (Festinger–Schachter–Back 1950). Ezen elméletek mentén az iskola és az ott megalkotott osztályközösségek hatással vannak a fiatalok közötti kapcsolatok alakulására, hiszen a család után itt töltik legtöbb idejüket a nebulók. Azonban egy tanintézménybe a különböző családi hátterű és neveltetésű gyerekek különböző értékekkel, preferenciákkal érkeznek az elsődleges szocializációs színterükből, így ez is hatással van arra, hogy miként alakulnak kapcsolataik a diáktársaikkal.

Boda és Vörös (2013) a középiskolai népszerűség meghatározóit vizsgálva azt találták, hogy az egyéni jellemzők hatással vannak az egocentrikus hálózatok méretére és szerkezetére. Az iskolában népszerű csoporttag véleménye, attitűdjei nagy hatást gyakorolnak a közösségben elfogadott normákra és értékekre. A túlkoros diákok osztályon belüli aránya is nagy hatással van az osztálylégkörre, a diákok egymás közötti kapcsolataira. Néray (2013) is kiemeli, hogy egy csoport kapcsolathálójának össze-

tétele és struktúrája az alkotó egyének tulajdonságaitól és a hálóban betöltött szerepüktől függ. Emellett a hálóban elfoglalt pozíciók előnyöket és hátrányokat egyaránt hordozhatnak betöltőjük számára. Eredményeiből kiderült, hogy szignifikáns, pozitív összefüggés mutatkozik az egyének osztálytermi referenciacsoportját alkotó barátainak teljesítménye és az egyén teljesítménye között. Pusztai (2009) egy 2003–2006 között lefolytatott OTKA-kutatás eredményeit prezentálva azt mutatta ki, hogy középiskolában (11–12. évfolyamos gyerekek) a tanulók 4/5-e, általános iskolában több mint 2/3-a talált barátot. A különböző szórakozóhelyek, lakóhelyi környezet, a tanulók kevesebb mint felének nyújtott alkalmat kapcsolatépítésre. A hazai nem felekezeti iskolások iskolában, szórakozóhelyeken és hobbi körökben tettek szert barátokra. A hazai felekezeti tanulók inkább a kollégiumban leltek barátokra, vagy hagyományos közösségekben (például szomszédság, szülők baráti köre), vagy vallási ifikörökben, az interneten, ritkábban szórakozóhelyeken. Grunspan, Benjamin és Steven (2014) azt mondják, hogy más kapcsolatok kötik össze a gyerekeket egy kollégiumban és az osztályteremben. Az osztályteremben inkább munkakapcsolatok alakulnak ki. Azt ők is kimondják, hogy a kialakult kapcsolatok és az ily módon létrejött hálózatok befolyásolják a tanulói viselkedést és a tanulói hálózat megértését, végül a hálózat hatásait is a tagokra. Megfigyeléseik arra fókuszáltak, miszerint azok a hálózatok, amelyek a tanulás által alakulnak ki, hogyan befolyásolják a tanulmányi eredményeket. Ők azt találták, hogy a hálózati pozíció és a vizsgateljesítmény közötti kapcsolat nem egyértelmű. Az iskolai kapcsolatháló kutatásában új iránynak számít a negatív kapcsolatok vizsgálata. Erre találunk példát Csaba és Pál (2010) tanulmányában, akik két kilencedikes osztályban arra a kérdésre keresték a választ, hogy a negatív hálózatok működése miként hat egy közösség kapcsolati struktúrájára. A szerzőpáros arra a következtetésre jutott, hogy a negatív kapcsolatok könnyebben – akár egy tulajdonság miatt is – kialakulhatnak, és jóval nagyobb stabilitást is mutatnak. Megfigyelték azt is, hogy az egyoldalú negatív érzelmek gyakran váltanak ki hasonló válaszreakciót. A közösségen belüli izoláció tehát sokkal könnyebben mehet vége, mint az integráció.

A személyiségjellemzők mentén bármilyen másság is befolyással bírhat mind felnőtt-, mind gyerekkorban a kapcsolathálózatok alakulására, amelyek elfogadtatásában az iskolának és az integrált oktatási környezetnek nagy szerepe van. Tanulmányom szempontjából a roma identitás vagy a hátrányos helyzet gyerekként való megélése tartozik ide. Neményi (2018) az EDUMIGROM kutatás (2008–2011) mentén úgy

véli, a tanulók közötti baráti viszonyok, társas interakciók, ha keresztülmetszik a nemi, etnikai vagy társadalmi különbségeket, akkor barátságos, jó közösségről beszélhetünk. Kutatási eredményei során azt találta, hogy a magasabb státuszú fiúgyermekek a barátválasztás terén fontosnak tartják a társ azonos etnikai hátterét. Ezzel szemben az alacsonyabb státuszúak, a romák és lányok nyitottabbnak tűntek közös tevékenységek során a más származásúak felé. Ő is megerősítette, hogy a gyerekek közötti kapcsolatokra hat, hogy milyen az iskola viszonyulása a roma tanulókhoz.

A KUTATÁSI TEREP ÉS A MÓDSZEREK BEMUTATÁSA

A vizsgálat lefolytatásának alapját az adta, hogy hazánkban tudományos szinten a „Lendület" RECENS kutatócsoport Takács Károly vezetésével foglalkozik relevánsan középiskolai osztályok működésével, annak kapcsolatháló-elemzéssel való feltérképezésével különböző érdekes témákban, de a hátrányos helyzetű vagy roma fiatalok helyzetét kimondottan nem érintik, így kutatásom releváns újdonsággal szolgál.[1] Módszertanilag is különleges, mert több különböző módszerrel (interjú, saját szavas fogalmazások és kapcsolatháló-elemzés) közelíti meg ugyanannak a problémakörnek elmélyült vizsgálatát. Bár tudjuk, hogy a kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerek vegyítése mindig konfliktusos, hiszen nem feltétlen jobb, mintha csak egy módszerrel végzünk alapos kutatást, viszont vegyítés esetén a módszerek erőssége jól kihasználható. Ha mennyiségi és minőségi kutatási módszerekkel egyszerre dolgozunk, akkor az adott területről teljesebb és elmélyültebb képet lehet kapni. Nem szabad megfeledkezni, hogy a kutatások érvényessége is magasabb, ha többféle módszerrel járjuk körbe a kutatási kérdéseinket (Bryman 2012). Én most három kutatási kérdésre keresem a választ: 1. A hátrányos helyzetű vagy roma gyerekek osztályban elfoglalt helye, társaikkal való kapcsolatuk mutat-e elkülönült csoportalkotást vagy diszkriminációt az osztályon belül? 2. Miként látják a csoporttagok a közösségük működését, hogyan érzékelik a peremhelyzetű tanulók saját, osztályon belüli helyzetüket? 3. Mennyiben befolyásolják az integrált oktatás és összetartó osztályközösség kialakulását a pedagógusok, elsősorban az osztályfőnökök nevelési céljai, elvei a mindennapokban?

[1] Kisebb részleteiben föntebb már olvashatók voltak eredményeik: Boda–Vörös (2013); Csaba–Pál (2010); Néray (2013).

Kutatásomnak egy dél-alföldi nagyváros szakgimnáziuma és szakközépiskolája adott otthont 2020 tavaszán.[2] A 2019/2020-as tanév végén 62 osztállyal, 1285 tanulóval működött a középiskola.[3] Leszűkítve a későbbiekben bemutatandó (vizsgált) osztályok képzési formáira: három évfolyamos szakképzési formában 376 tanuló tanult. Ebben a képzési formában 94 tanuló volt SNI-s, 31 tanuló BTMN-es, 19 tanuló hátrányos helyzetű, 8 tanuló halmozottan hátrányos helyzetű. Ezeket az adatokat összegezve 152 tanuló volt érintett valamilyen, az iskolai karrieresélyeket nehezítő tényezőben, ami 40%-os megjelenést jelent a tanulók között. Ez igazán kiugró adatnak számít, és jól tükrözi, hogy a hátrányos helyzetű vagy roma tanulók főleg ebben a képzési formában jelennek meg, ahogy a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek is itt tömörülnek.[4] A kutatás során a tanulók körében előforduló kirekesztéseket, csoportműködési zavarokat egy 16 kérdéses, saját fejlesztésű kapcsolatháló-kérdőívvel mértem fel, amelyet a tanulók saját szavaival megírt fogalmazások és az osztályfőnökökkel készült félig strukturált interjúk egészítettek ki.[5]

Az osztályközösség működése a diákok szemszögéből

A következőkben a 11/1 és 11/3 osztály mikroszociológiai jelenségvilágába kalauzolom az olvasót, amelynek alapjait a gyerekek egymásról alkotott képét bemutató kapcsolathálózati ábrák értékelése és a megírt, saját szavas fogalmazások prezentálása adja.[6]

[2] Az itt bemutatott eredmények a nyilvános védésre váró doktori disszertációm részét képezik: *Öröklődik-e a kapcsolatszegénység? A társadalmi tőke szerepe a hátrányos helyzetű és roma fiatalok társadalmi integrációjában.* Jelen tanulmányomban – a terjedelmi korlátok miatt – csupán részeredmények bemutatására szorítkozhattam.

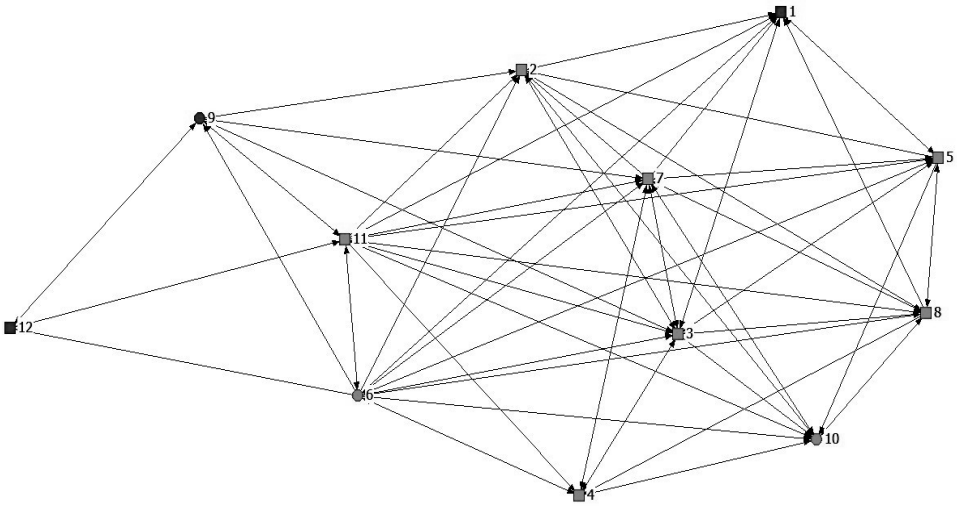
[3] Az iskola elkötelezett mind nevelési-oktatási elveiben, mind módszertanában az integrált oktatás mellett. Az iskolában minden közismereti tantárgyat osztályokon belül, szakmák szerinti csoportbontásban tanulnak a diákok, csak az osztályfőnöki és testnevelés órákon léteznek egy közös osztályként. Ez amint láttuk, az összetartásra és elkülönülésre is okot ad szociálpszichológiai szempontból.

[4] Az én kutatásomban a hátrányos helyzet és a roma identitás külön kezelendő fogalmak. Az, hogy ki a roma a diákok önbevallása mentén, az iskolai szociális munkások feljegyzéseiből derült ki számomra. Hátrányos helyzetűként van jelölve, színezve, aki az 1997. évi XXXI. tv. mentén hátrányos helyzetűnek minősül.

[5] A kapcsolatháló-kérdőívek kiértékelése UCINET programmal, a fogalmazások és az interjúk értékelése Atlas ti. szoftverrel történt.

[6] Vannak olyan csoportkohéziót felmérő kérdések és eredmények, amelyek terjedelmi korlátok miatt ábrák nélkül, de említéssel, utalás szintjén kerültek beemelésre jelen tanulmányomba. Ugyanígy a gráfok elemzéseinek eredményei is mellékelt táblázatok nélkül, csak leírásként kerültek beemelésre a szövegbe.

A 11/1 osztály az egyik elsődlegesen megfigyelt csoport, ahol két hátrányos helyzetű és egy roma tanulóval együtt 12 hegesztő fiú alkot egy formális iskolai osztályt. Az osztályfőnök csak az utolsó egy évben segítette a tanulókat, az első két évben más személy volt az osztályfőnök. A hátrányos helyzetű vagy roma tanulók mellett három tanuló sajátos nevelési igényű. Öt tanuló túlkoros (19–21 évesek), közöttük van olyan tanuló, aki már a második szakmáját kezdte meg az iskolában, ezért idősebb a társainál. A többiek korábban vélhetőleg évismétlők lehetettek iskolai pályafutásuk során. A tanulók teljes létszámmal töltötték ki a kérdőívet, tehát nagyon releváns benyomásokat tehetünk az osztály működéséről. Három tanuló nyilatkozta azt, hogy összességében nem szeret az osztályba járni, azonban tíz tanuló iskolán kívül is szívesen találkozik és tart kapcsolatot osztálytársaival, így informális kapcsolatok is jelen lehetnek a tanulók között.



1. ábra: Ki az az osztálytársaid közül, akivel az iskola elvégzése után is szívesen találkoznál? 11/1

Jelmagyarázat: nem szeret az osztályba járni: 1-es, 9-es és 12-es; négyzet: azon hegesztő tanulók, akik szeretnek is az osztályba járni; kör: hátrányos helyzet/roma (6, 9, 10)

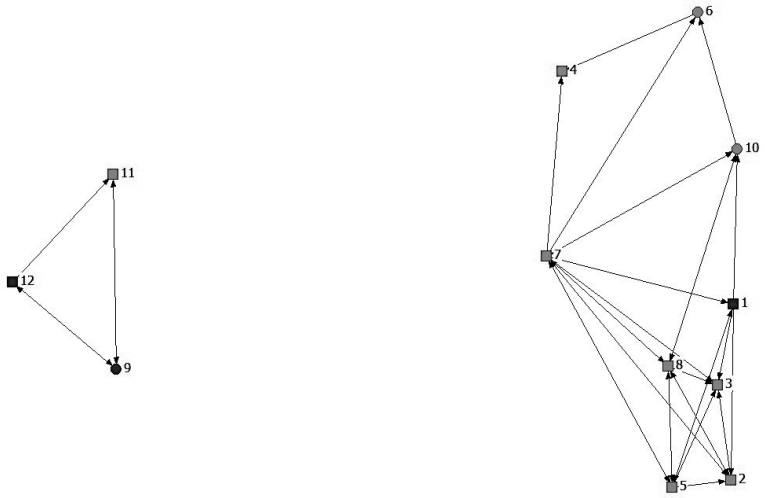
A tanulók közötti informális kapcsolatok elsődleges felmérési lehetősége a hegesztő szakma megszerzése utáni találkozási hajlandóság vizsgálata a tanulók között *(1. ábra).* A gráf kevésbé sűrűnek mutatkozik, mintha a puszta szimpátiát vizsgálnánk. A csoportot összekötő élek száma 73, amelyből 48 kölcsönös, ez 65,7%. Egyéni szinten a 6-os és 11-es tanuló esetén fordult elő legtöbbször, hogy akikkel ők szívesen tartanák a kap-

csolatot az iskola elvégzése után is, nem került kölcsönösségre. A fokszámcentralitás vizsgálata során a legnyitottabbak a végzés utáni kapcsolattartásra a 6-os és 11-es, 7-es, 8-as és 3-as tanulók az osztály felé. Bejövő éleknél a 2-es, 3-as, 7-es, 10-es tanulókkal szeretné az osztály nagy része tartani a kapcsolatot, ők egyébként mindannyian nagyon szimpatikusak is voltak társaiknak. Közülük a 10-es tanuló hátrányos helyzetű, a 7-es tanuló pedig nem hátrányos helyzetű, másodszakmás és túlkoros is egyben. A klikkesedés vizsgálata jól kiegészíti a fokszámcentralitásnál talált mutatókat. Háromelemű klikkek kiíratása során azt látom, hogy a 11-es tanuló minden klikknek tagja, pedig ő az egyik, aki iskolán kívül nem szokta a kapcsolatot tartani társaival. Ő nem hátrányos helyzetű, de sajátos nevelési igényű, és a fenti ábrán is jól kirajzolódott bróker szerepe, aki a 9-es és 12-es fiúkat kapcsolja be a közösségbe. A 6-os roma tanuló is minden klikknek tagja, így ő jól betagozottnak számít az osztályba, nem tekinthető peremhelyzetű tanulónak, de vele szemben a 9-es és 10-es tanulók csak két klikknek a tagjai, pedig ők is hátrányos helyzetű fiúk. A 7-es és 3-as tanulók négy klikknek is tagjai, tehát ők központi személyiségek lehetnek az informális barátságokban. Érdemes kitérni arra még, hogy az 1-es és 12-es tanulók nem szerettek az osztályba járni, nem hátrányos helyzetűek, mégis mindössze egy klikknek a tagjai, eszerint ők is az osztály szélén helyezkedhetnek el.

Amint láttuk, a tanulók közötti nagyon éles belső csoportosulást nem lehet megfigyelni, így a bizalmas viszonyokat is érdemes vizsgálni az osztályközösségben. Erre kiváló lehetőség az egymásra való számítás, ha a tagoknak gondjuk van vagy bajban vannak *(2. ábra)*.

A gráfra pillantva *(2. ábra)* egy nagyobb és egy kisebb, egymástól elszigetelt csoport rajzolódott ki a közösségben. Akik nem szeretnek az osztályba járni, közülük ketten egy klikkbe tartoznak, egy pedig a közösség szerves tagjának mutatkozik. A 9-es és 12-es tanuló peremhelyzete, már az iskola befejezése utánra vonatkozó kérdés, klikkesedésvizsgálata során is kirajzolódni látszott. A 9-es, 12-es, 11-es tanulók bejövő élek mentén sajnos antipatikusak is voltak társaiknak, és velük akarták legkevesebben tartani a kapcsolatot az iskola befejezése után. Közülük, mint tudjuk a 9-es tanuló hátrányos helyzetű és túlkoros fiatal is egyben. Elsőként az egymásra való számíthatóság esetén is a meglévő kapcsolatok kölcsönösségét figyeltem meg. 33 él köti össze a tagokat, ebből 18 kölcsönös, ami 50% feletti viszonzást jelent. Bejövő éleknél a 3-as, 4-es és 11-es tanulóknál volt domináns, hogy akik rájuk számítanának, azoknak ők nem feltétlen viszonoznák ezt a kapott bizalmat. A fokszámcentralitás ismételt vizsgálata

során a közösség a 3-as, 8-as és 2-es tanulót véli legfőbb bizalmasának. Megfigyeltem, hogy átlagosan minden csoporttagnak két, legfeljebb három bizalmas társa van a közösségben. A két nagy csoport elkülönülése mellett kimutatható, hogy a tagok legfeljebb három lépés távolságra vannak egymástól, és az esetek nagy részében egy lépésre elérik egymást, ha gondban vannak. Az egymásra való számíthatóság esetén a legalább háromelemű klikkek kiíratása során hét klikk volt az osztályközösségben, ahol a 9-es, 11-es és 12-es tanulók különállása is kirajzolódott. A legtöbb klikknek a 7-es és 10-es tanulók ismét a tagjai, viszont a 6-os roma hegesztő fiú most csak két kisebb csoport tagjának mutatkozik, eszerint az ő bizalmas kapcsolatai feltételezhetően bizonytalan talajon állnak.



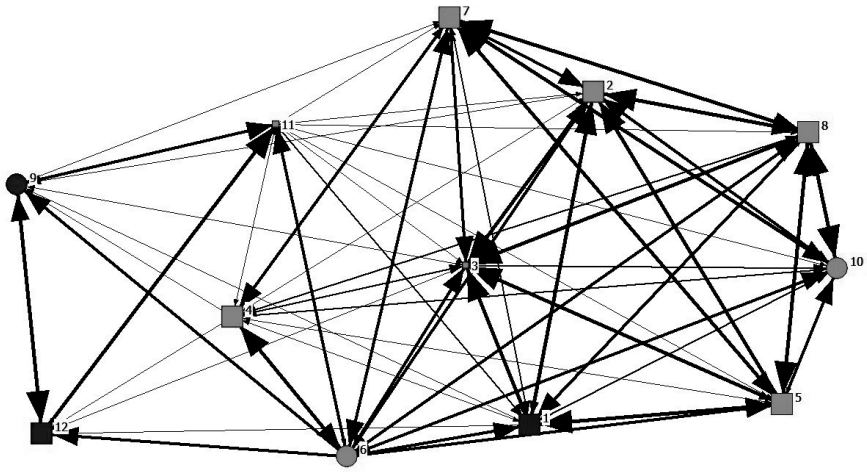
2. ábra: Kiről mondhatod el az osztályban, hogy biztosan számíthatsz rá, ha gondod van, vagy bajban vagy? 11/1

Jelmagyarázat: nem szeret az osztályba járni: 1-es, 9-es és 12-es; négyzet: azon hegesztő tanulók, akik szeretnek is az osztályba járni; kör: hátrányos helyzet/roma (6, 9, 10)

Végezetül érdemes megnézni, hogy négy általános csoportstruktúrát felmérő kérdésre mennyiben választották egymást a fiatalok *(3. ábra)*.[7]

[7] A kapcsolatháló-kérdőív alábbi kérdései szerepelnek egy gráfon (több monogramot is karikázhattak egy kérdéshez):

1. Kit tartasz szimpatikusnak az osztálytársaid közül?
2. Ki az az osztálytársaid közül, akivel az iskola befejezése után is szívesen találkoznál?
3. Kiről mondhatod el az osztályban, hogy biztosan számíthatsz rá, ha gondod van, vagy bajban vagy?
4. Kire illik? Nincs elég zsebpénzed, de éhes vagy. Egy szendvicsre valóval kisegítene…



3. ábra: Összeggráf: szimpátia, iskola végeztével, egymásra számítás, zsebpénz (11/1)
Jelmagyarázat: nem szeret az osztályba járni: 1-es, 9-es és 12-es; négyzet: azon hegesztő tanulók, akik szeretnek is az osztályba járni; kör: hátrányos helyzet/roma (6, 9, 10); nagyobb méretű jel: a tanuló iskolán kívül is szokott találkozni osztálytársaival; vastagabb él: több kérdés esetén is egymást/társát jelölte/jelölték

A *3. ábrán* a 2-es, 3-as, 7-es, 8-as és 10-es tanuló központisága jól mutatkozik: ők a legtöbb esetben fontos szereplői voltak a gráfoknak, viszont a 9-es és 12-es tanuló peremhelyzete is megmutatkozik, ők a 11-es tanuló segítségével kapcsolódnak a közösség többi tagjához. A 6-os tanuló közvetítő szerepe is látható a két fő csoport között, az ő segítségükkel mutatkozik a közösség egy nagy csoportot alkotó társaságnak. A 9-es, 12-es és 11-es tagokat tartalmazó klikk részbeni különállása jól kivehető az ábrán belül, ahogy a legtöbb kérdés esetén is így volt. Ők voltak jellemzően a legkevésbé szimpatikusak, a legkevésbé népszerűek az iskola befejezése utáni kapcsolattartásban, de az egymásra való számíthatóság terén is elhanyagoltak voltak. Az osztály vezetői pozíciójáért pedig számításba sem jöhettek. Ettől függetlenül szemrevételezendő egy szoros egymásra számíthatóság a 9-es és 12-es tanuló között.

Az osztályközösség mindennapjairól, az előforduló nehézségekről, a közösség hangulatáról, működéséről véleményt is írtak a tanulók, saját szemszögükből megítélve az őket körülvevő egyéneket. Értékelhették saját szerepüket, helyzetüket is a közösségben. A 9-es és 12-es tanuló írta a leghosszabb beszámolókat a közösség életéről,

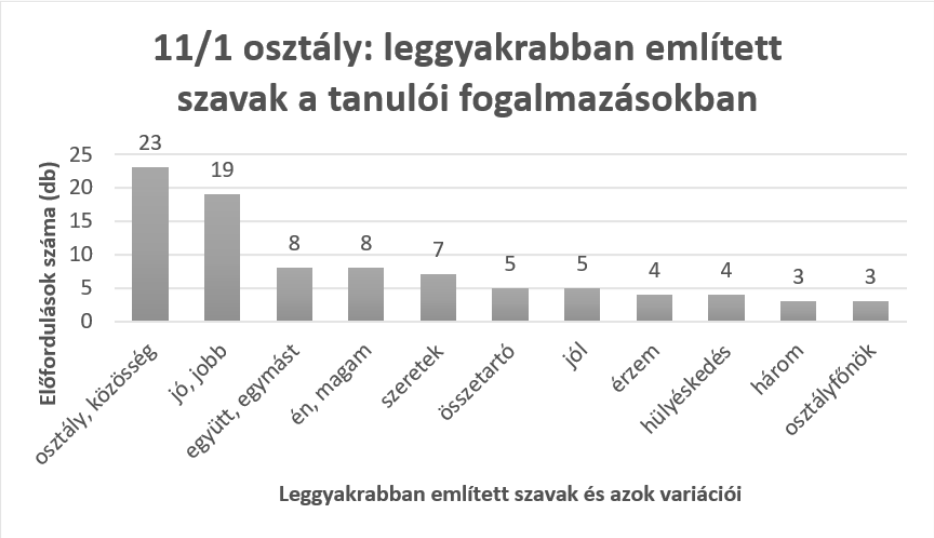
mindketten – amint láttuk – peremhelyzeten vannak az osztályban, a 9-es tanuló túlkoros és hátrányos helyzetű is, és egyikőjük sem szeretett az osztályba járni. A 9-es az alábbit írja:

> *Leginkább azzal van a baj, hogy vannak olyan emberek, nem mondok neveket „xy" valamiért elkezdenek szólogatni „kisebb piszkálódással". Amikor meg nincsenek ott olyan személyek, akik úgymond kifognak engem vagy valaki mást az osztályból nekem az az osztály.*

A 9-es hátrányos helyzetű tanuló fogalmazásából kivett idézet választ ad arra a kérdésre, hogy a tanuló jellemzően az őt ért „piszkálódások" miatt nem szeret a közösség tagja lenni, és azt a közösséget tekinti osztálynak, ami akkor van, ha az őt bántók hiányzók az adott napon. A 12-es tanuló fogalmazásából olvasható következő részlet ugyanúgy az őt szurkálások miatt véli kevésbé jónak az osztályt és a hangulatot:

> *Általában akkor nyugodtabb a légkör, ha bizonyos személyek nincsenek jelen (nem nevezek meg senkit). De ha azok a személyek itt vannak, megy néha-néha a piszkálódás, szúrkálás.*

A tanulófogalmazások szólistájának elkészítése után a leggyakoribb szavakról is készítettem kimutatást *(1. diagram)*.

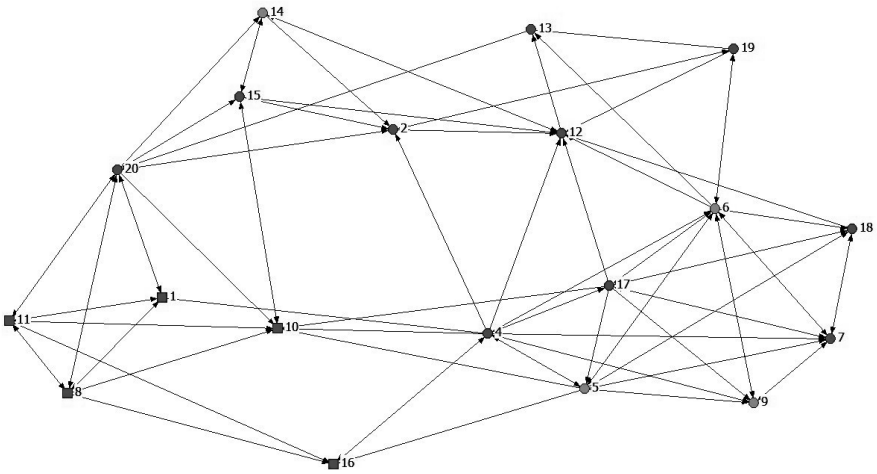


1. diagram: A leggyakrabban említett szavak a 11/1 osztály fogalmazásaiban (saját szerkesztés)

A tanulók pozitív vélekedéseit jól alátámasztja a *jó, jobb* szavak magas számú használata, amit a közösségben való gondolkodást tükröző *együtt, egymást* szavak és azok variációja követ. Megjelenik a fiú csoportban a *hülyéskedés* szó is, ami – amint láttuk – néhány tanulónál inkább negatív sértésként csapódik le *(1. diagram).* A *három* szó gyakorisága azért fontos, mert két alkalommal arról a három tanulóról beszéltek írásaikban a többiek, akik a kapcsolati ábrákon is az osztály különálló klikkjét alkották, és kevés népszerűségnek örvendhetnek. A tanulók által leírt gondolatok megerősítik és kiegészítik a kapcsolatháló-kérdőívből kapott eredményeimet.

A 11/3 osztályban 19 fiú tanul, ipari gépészek (5 fő) és villanyszerelők (14 fő) lesznek a végzést követően. Egy tanuló hátrányos helyzetű, három tanuló roma, két tanuló sajátos nevelési igényű (SNI), két tanuló beilleszkedési nehézséggel küzd (BTMN), négy fiatal pedig túlkoros (19–21 éves). A tanulók a kérdőív kitöltésében itt is teljes létszámmal részt tudtak venni, ami kellően pontos rálátást adhat az osztályközösség belső működésére. Az osztályból egy tanuló nyilatkozta, hogy összességében nem szeret az osztályba járni, emellett 17 tanuló iskolán kívül is találkozni szokott osztálytársaival, így itt is feltételezni kell barátságokat a tanulók között.

Náluk is a barátságokra fókuszálva elsőként az iskola befejezése utáni találkozási hajlandóság eredményeinek bemutatásával kezdem *(4. ábra).*

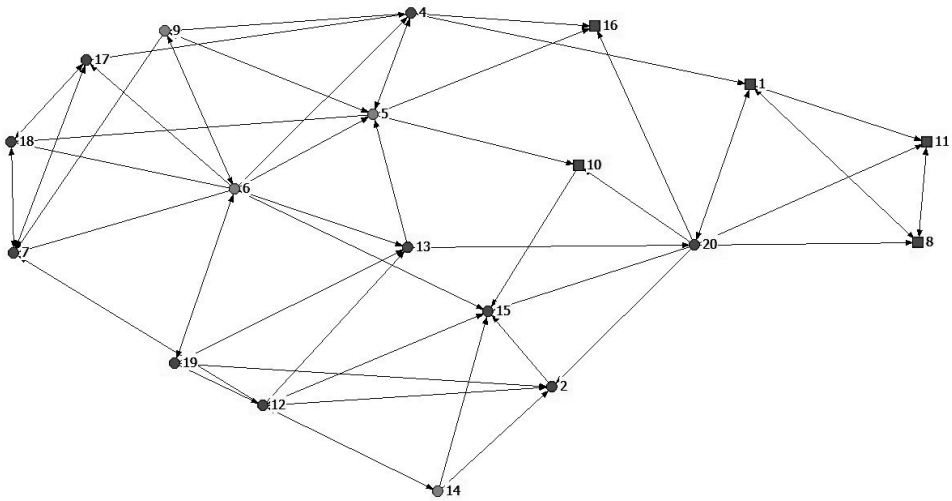


4. ábra: Ki az az osztálytársaid közül, akivel az iskola elvégzése után is szívesen találkoznál? 11/3

Jelmagyarázat: kör: villanyszerelő; négyzet: ipari gépész; hátrányos helyzet/roma: 5-ös, 6-os, 9-es és 14-es

A szakmák szerinti elkülönülés erősen jelen van, ez a gráf is ritkábbnak tűnik ránézésre is, mintha csak a szimpátiára fókuszálnánk *(4. ábra)*. Az élek száma 90, de több mint a fele ezeknek kölcsönös. Egyéni élek tekintetében a legkevesebb viszonzott kapcsolata a 4-es, 6-os, 8-as, 11-es, 17-es és 19-es tanulónak volt. A 8-as és 11-es tanuló ipari gépész. A legtöbben a 12-es, 6-os és 10-es tanulóval szeretnék tartani a későbbiek folyamán is a kapcsolatot. Közülük a 6-os tanuló roma származású, a 12-es nem hátrányos helyzetű, de beilleszkedési nehézségű. A legalább háromelemű klikkek kiíratása során 15 klikket találtam, ami soknak számít. Közelebbről azonosítva a tagokat, megfigyelhető, hogy adott szakmákon belül is több klikket alkot az osztály. Jól kirajzolódik, hogy akikkel a legtöbben szeretnék a kapcsolatot tartani, azok több kisebb csoportnak is tagjai (6-os és 12-es tanuló).

A közösség tagjai közötti bizalmas viszonyokat tekintve is megmaradni látszik a szakmák szerinti csoportosulás *(5. ábra)*.

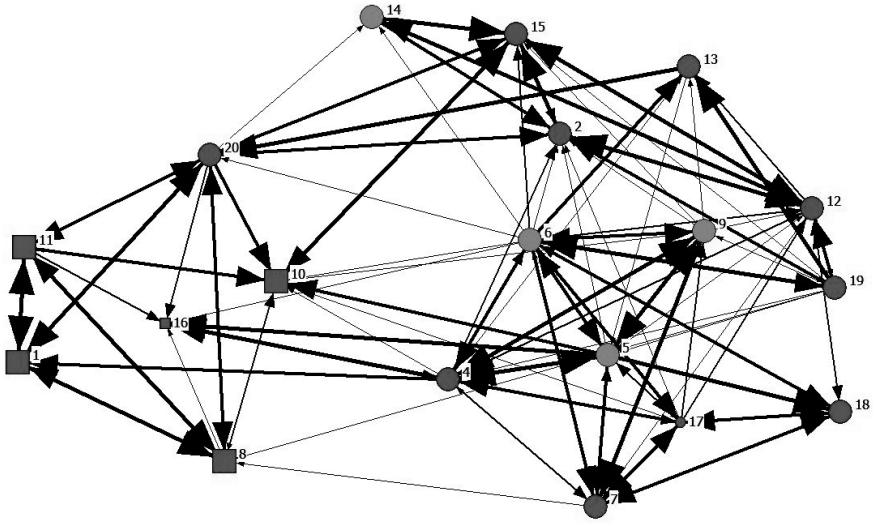


5. ábra: Kiről mondhatod el az osztályban, hogy biztosan számíthatsz rá, ha gondod van vagy bajban vagy? 11/3

Jelmagyarázat: kör: villanyszerelő; négyzet: ipari gépész; hátrányos helyzet/roma: 5-ös, 6-os, 9-es és 14-es

62 él köti össze a tagokat, a 6-os, 9-es, 14-es, 19-es villanyszerelő tanulók kimenő éleinél volt jellemzőbb a kevesebb viszonzottság *(5. ábra)*. Fokszámcentralitást futtatva a 6-os, 20-as, 12-es és 5-ös tanuló érzi azt, hogy a legtöbb társára számíthat, ha gondja

van vagy bajban van. Mindannyian villanyszerelő szakmások, az 5-ös hátrányos helyzetű, a 6-os roma. Viszont a 15-ös, 10-es és 16-os tanuló legfeljebb egy társára vagy akár egyikre sem tudna számítani. Bejövő jelöléseket nézve a 7-es és 15-ös tanuló a legtöbb társának a bizalmasa. A 15-ös túlkoros tanuló sok társának szimpatikus is volt. Legkevésbé a 19-es és 14-es tanulóra támaszkodhatnak a fiatalok, csupán egy-egy társuk érzi azt, hogy számítani tudna rájuk, ők egyben a legkevésbé szimpatikusnak mutatkoztak az osztályban. A 14-es fiú roma, és SNI-s feljegyzése is van. A teljes közösségben a 19 tagnak átlagosan legfeljebb három bizalmasa van, ami jó eredménynek számít. A tagok közötti átlagos távolság három lépés, a legtöbben egy lépésben elérik egymást, ha gondjuk van vagy bajban vannak. A legnagyobb távolság viszont kilenc lépés, ami magas, hiszen vannak, akik egyáltalán nem vagy nagyon nehezen tudnának segítséget kérni.



6. ábra: Összeggráf: szimpátia, iskola végeztével, egymásra számítás, zsebpénz (11/3)
Jelmagyarázat: kör: villanyszerelő; négyzet: ipari gépész; hátrányos helyzet/roma: 5-ös, 6-os, 9-es és 14-es; nagyobb méretű jel: a tanuló iskolán kívül is szokott találkozni osztálytársaival; vastagabb él: több kérdés esetén is egymást/társát jelölte/jelölték

A szakmák szerinti elkülönülés megmarad abban az esetben is, ha több általános csoportstruktúrát felmérő kérdést egy gráfon ábrázolunk *(6. ábra)*.[8] A 19-es, 16-os és 14-

[8] A vizsgált kérdésblokkot lásd a 7. lábjegyzetben.

es tanulóhoz fut be a legkevesebb vastag él, ők az osztály peremhelyzetű tagjai, ahogy említettem a legtöbb kérdésben nem voltak népszerűek társaik körében és bizalmi viszonyok terén sem mutatkoztak a csoport jól integrált részének. A 2-es, 15-ös, 12-es és 4-es tanuló szemmel láthatóan több kérdésben is az osztály központi személyiségének mutatkozott, az összeggráfon is nekik van a legtöbb vastag befutó élük. Szakmák szerint jól kirajzolódik három igazán szoros együttműködés a tanulók között a négy kérdésre adott válaszok együttjárásának tekintetében. Villanyszerelőknél a 4-5-6-9-es tanulói csoportosulás, ahol az 5-ös hátrányos helyzetű, a 6-os, 9-es tanuló roma, és a 2-12-14-15-ös tanulói kiscsoport, míg ipari gépészek esetén az 1-8-11-es tanulók szoros összezárása. Ezeken felül még további több kisebb vegyes klikk is jól látszódik az összegráfon.

A tanulók által megírt, saját szavas fogalmazások itt is azt mutatták, amit az összeggráfon is jól kivehettünk, hogy nagyon kevés személyhez kapcsolódik a 13-as tanuló, ő egyébként kevesekkel szimpatizál, és nem szeret az osztályba járni, villanyszerelő szakmát tanul. Ahogy az előző osztálynál is látható volt, érdekes módon itt is a közösség szélére sodródott tanuló írta a leghosszabb fogalmazást az osztályközösség életéről és benne saját szerepéről. A 19-es, 16-os és 14-es tanuló is az osztály peremén volt. Közülük a 16-os tanuló nem szokott iskolán kívül találkozni társaival és ipari gépésznek készül. A 13-as tanuló esszéjéből vett gondolatsorban feltűnik, hogy nem szeret az osztályba járni, de nem a közösség a hibás, hanem összességében a mai fiatalok életszemlélete, ami rá rossz hatással van:

> *Igazándiból nem nagyon érzem jól magamat az osztályban, de ez egy másik osztályban is ugyanígy lenne sajnos. Nagyon odafigyelek magamra és a körülöttem lévő emberekre. Nagyon nem szeretem a negatív embereket, mert nagyon rossz hatással lehetnek rám. Főként azt nem szeretem az emberekben, hogy nincsen semmi céljuk. Szó szerint: éljük túl ezt az életet és ennyivel beérik. Nem tudnának maguknak sok pénzt elképzelni, ezért elkeserednek, irigykednek azokra, akiknek van.*

A 19-es tanuló szélső helyzete ellenére pozitívan nyilatkozik az osztályáról. A 16-os tanuló kiemeli, hogy ő szakmája ellenére a villanyszerelőkkel jön ki jobban, ez az összeggráfon is látszik, hogy a legvastagabb élek a villanyszerelő társaihoz kapcsolják őt, de a gépészek is ragaszkodnak hozzá néhány vékony éllel, ahogy ő is azt nyilatkozta, hogy velük is jó viszonyt ápol:

Én általában a villanyszerelőkkel jobban kijövök és a gépészekkel is, de nincs úgy óra, hogy ne csesztessük a másikat. De köztük van két barátom, akikkel el lehet beszélgetni, úgy, mint a villanyosoknál.

A tanulófogalmazások szólistája elkészítése után a leggyakoribb szavakról itt is készítettem kimutatást *(2. diagram).*

2. diagram: A leggyakrabban említett szavak a 11/3 osztály fogalmazásaiban (saját szerkesztés)

A fogalmazások leggyakoribb szavait szemléltető diagram *(2. diagram)* a tanulók pozitív érzéseit (*jó, jobb, szeretek* szavak), a közösségi szemléletet (*együtt, egymást* szavak) is tükrözik, illetve azt, hogy éles szigetek, elkülönülések, kirekesztések nincsenek az osztályban. Ezek mellett 5-6 alkalommal megjelentek a *barát,* a *kijön* és a *segít* szó is, amelyek a tanulók egymással való jó kapcsolatait erősítik meg.

A két osztály rejtett hálózatának működéséről elmondható, hogy azonnali beavatkozást igénylő csoportműködési zavarok nincsenek. Mind az iskola végeztével való találkozási hajlandóság, mind az egymásra való számítás kérdésköre a szimpátiánál erősebb összefonodásokat hivatott vizsgálni. A szakmák szerinti csoportbontás nem hozott erősebb klikkesedést, mintha csak egy szakmát tanulnának a fiatalok. Sőt látható, hogy egy adott szakmán belül is lehetnek kisebb csoportosulások, viszont szak-

mák szerint a sok együtt töltött idő és mindennapi közös feladatok kialakítják a „mi" „ők" csoportészlelést (Szabó 2004) és erősítik azt, hogy az osztályokban a gyerekek között főleg munkakapcsolatok vannak (Grunspan–Benjamin–Steven 2014). Megfigyelhető, hogy az osztályközösség létszáma sincs befolyással a kialakuló kapcsolatok számára, nincs jelentős eltérés ilyen tekintetben az osztályok között. Peremhelyzetű egyének mindkét osztályban megfigyelhetők, de ez sem kimondottan a hátrányos helyzetű vagy roma fiatalokat érinti. A 11/1 osztályban például kimondottan jól integrált, központi személyiségnek mutatkozik a roma identitású fiú, nagyon nyitott társai felé, ahogy ezt az EDUMIGROM (2008–2011) kutatás is jelentette (Neményi 2018). Azonban a tanulói fogalmazások jól visszatükrözték, hogy vannak nehézségek az osztályok működésében, viszont a tanulók nem végeztek önreflexiót. Az osztályok szélén elhelyezkedők jellemzően megnyíltak fogalmazásaikban a kutató felé. Láttunk közöttük olyan fiatalt, aki nem is érzékeli peremhelyzetét, de olyat is, akinek kívülállósága számára nem probléma. Azonban minden osztály működése visszatükrözi az osztályfőnökök mindennapi csoportformálási tevékenységét, az ehhez való viszonyt és a ráfordított időt, a problémakörhöz való viszonyulást, ezért a következőkben ezekbe nyújtok betekintést.

A közösségek rejtett hálózata a pedagógusok szemszögéből

Az osztályközösségek működésében – ahogy már említettem – fontos szerepet kapnak a pedagógusok, legfőképpen az osztályfőnökök. A továbbiakban a két, fent már ismertetett osztály osztályfőnökével készített, félig strukturált interjúk tapasztalatait osztom meg az olvasóval és egészítem ki az osztályok eddig felvázolt csoportstruktúráját és a belső kohéziójukról elhangzottakat.

Az osztályfőnökök életpályája egészen eltérő. A 11/1 osztály osztályfőnökének pedagógusi pályafutásáról (továbbiakban V.T.-ként hivatkozom gondolataira) megtudtam, hogy tizenhét éve dolgozik az iskolában, programtervező matematikus alapvetően. Később informatikatanár végzettséggel bővítette tudását, alapvetően nem tanárnak készült, csak „itt ragadt". Általános iskola után maga is a kutatási terep középiskolájában kezdte pályafutását, ahol asztalos szakmát szerzett, igazán érdekes életpályát futott be, mire a katedrára került. T.V., a 11/3 osztály osztályfőnöke viszont huszonhárom éve dolgozik a középiskolában, korábban általános iskolában dolgozott és egész

tanári pályája során hátrányos helyzetű és roma fiatalokat tanított, gyermekkorától kezdve tanárnak készült. Az általános szakmai kérdések blokk kérdései a hátrányos helyzetű és roma fiatalokkal való együtt dolgozás nehézségeit, szeretetét célozza meg. Az ezen kérdésekre adott válaszokból kiemelendő, hogy V.T. a gyerekekre nem úgy gondol, hogy az illető hátrányos helyzetű-e vagy sem, hanem hogy vannak problémás gyerekek és nem problémás gyerekek. Akik problémásak, ott ő a fegyelmezési gondokat és a személyiségbeli jellemzőket emeli ki, ami miatt egy fiatal problémás lehet. Gondolataiban kifejti az elhanyagolt gyerek fogalmát. Ő úgy véli, hogy nem a képességeik, hanem az elhanyagolt családi hátterük miatt kerülnek az ő iskolájukba a gyerekek. Elhanyagolt pedig egy magas szocioökonómiai státuszú szülők gyereke is lehet, aki tehetősebb családból származik, de nem foglalkoznak a dolgaival otthon.

> *Én nem így osztályozom a gyerekeket, hogy őő roma gyerek, nem roma gyerek, vagy őő hátrányos helyzetű vagy nem hátrányos helyzetű. Inkább úgy, hogy problémás vagy nem problémás. (…) Hozzánk nem azért kerülnek sokszor a gyerekek, mert buták, ez egyáltalán nem igaz. Sőt vannak kimondottan nagyon jó képességű diákjaink is, hanem azért kerülnek, mert általában olyan a-a családi hátterük. Elhanyagolt, nem foglalkoztatott gyerekek.*

A különböző családi hátterű gyerekek együttneveléséből adódó konfliktusokról úgy nyilatkozik, hogy ez is adott személyiségjegyekhez kapcsolódik. Miszerint valaki vezető típus vagy vezetett, az anyagi különbségek is nézeteltérést szülhetnek, hiszen gondot okoz az osztálykirándulások kivitelezése vagy a ballagás költségeinek a finanszírozása. Ezeket kiegészíti, hogy nagyon sok szülő érdektelen a gyerek iskolai létével kapcsolatban, a másik végletben néhány szülő nagyon erősen bele szeretne szólni az osztályra tartozó ügyekbe. A konfliktusok inkább a különböző életkorú gyerekek együttneveléséből jön. Ahogy a kapcsolatháló-elemzéseknél már bemutattam, öt tanuló egyértelműen túlkoros volt (19–21 év) a tizenkét fős osztálylétszámból. A fiatalok tanulmányi eredményeire a hátrányos helyzettel járó anyagi szűkösség nagy befolyással bír, hiszen ha valakinél nincs otthon számítógép, nem tud az informatikaórára gyakorolni. De ha éjszakai műszakba jár diákmunkába a tanuló, akkor fáradtan szintén nem tud teljesíteni. A gyerekek egymás felé való nyílt kihasználása, az ugráltatás, a „csicskáztatás" azok a közösségi viselkedések, amelyeket nem tűr a mindennapok során: *„Azt nem tűröm, hogy mondjuk az én órámon vagy az én taníványaimnál például legyen ilyen csics-*

káztatás vagy ilyesmi." A hátrányos helyzetű és roma tanulók jelenléte az osztályban néha pluszfeladatokat ad számára. Ezek jellemzően inkább kirívó esetek, mint például rendőrségi jellemzés írása a tanulóról. Olyan is van, hogy megértőbbnek kell lenni, hogyha a roma fiatalnak „üzlete" van, ugyanis akkor semmiképp sem jelenik meg az első órán és ez engedékenységet kíván tőle. Az előítéletek és sztereotípiák lebontásával eddigi munkája során nem kellett komolyabban foglalkoznia osztály szinten, azonban az iskola életében elmondása szerint vannak példák a másság elutasítására. T.V.-nek a mindennapok során inkább a magatartászavaros tanulók okoznak nehézséget, illetve, hogy ő maga kellő nyugodtsággal tarthassa meg az óráit egy nehezebben kezelhető közösségben. A roma fiatalokat kimondottan szereti, nem tesz különbséget a gyerekek között, gyakran észre sem veszi, ki lehet a cigány származású:

> *Én nem szoktam soha különbséget tenni közöttük, tehát én-én kedvelem őket (…). De egyébként én észre se veszem, hogy ki az, tehát őő még csak szemre se tűnik nekem föl, hogy ki a roma meg ki nem.*

Ő is napi szinten foglalkozik az előítéletek és sztereotípiák teljes körű lebontásával az osztályban, ha arra szükség mutatkozik, az egymás „piszkálását" ő sem tolerálja a közösségben. T.V. személyiségével, módszereivel pozitív irányba tudta befolyásolni a közösség fejlődését, úgy mondván „hallgattak rá" a kutatás fontossága kapcsán is. A diákok családi hátterét rendezettnek találja, pedig az adatok is mutatták, hogy a hátrányos helyzeten és roma identitáson túl még további nyolc tanuló érintett valamilyen iskolai pályafutást hátráltató faktorral (túlkorosság, SNI, BTMN) az osztályában. Ő is az elhanyagolt gyerek kategóriát tartja fontosnak a tanulmányi eredmények jósága kapcsán. Az időhiány lehet az oka, hogy érdektelenek a gyerek felé a szülők, ez pedig egy orvos családban is előfordul, fejtette ki nekem. Munkájuk során mindketten kooperatív tanítási módszereket alkalmaznak.

V.T. már az interjú elején is kitért arra, hogy az ő osztályában a közösségépítés nem működött, illetve a klikkesedést a közös gyakorlati helyre való kiközvetítés mentén lehetett megfigyelni a tanulói között:

> *Érdekes, hogy ha mondjuk az osztályfőnök tótágast áll, akkor se jön össze egy jó osztálykközösség, és van amikor meg teljesen spontán módon tök jó kis osztályok alakultak ki,*

vagy csoportok. Úgyhogy ez-ez csak részben múlik a-az osztályfőnökön meg a tanáron és nagyon sokan-sok múlik a diákok személyiségén, hogy ők csapatjátékosok vagy nem azok.

Többször megemlíti a kapcsolathálóban is jól kirajzolódó zárkózottabb fiúk különállását a 9-es, 11-es és 12-es tanuló személyében. Központi személyeknek a 2-es és 6-os tanulót gondolta, melyet a kapcsolati kérdések során olvasóként is szemrevételezhettünk. A 3-as tanulót kívülállónak gondolta, ezt a vizsgálat egyértelműen nem igazolta. A 11/1-be járó fiatalok családi háttere nagyon sokféle, amely külső szemre a barátságokat nem befolyásolta a gyerekek között, inkább a személyiségük határozta meg a szimpátiát. V.T. beszámolt ép családtól kezdve, nagyszülőkhöz került fiatalon át, kilenc testvérrel rendelkező, tanyán lakó hátrányos helyzetű fiúról is. A szülőkkel nem igazán sikerült komolyabb együttműködésbe kerülnie. Nagy konfliktusok nem voltak az osztályban, de együttműködni se nagyon működtek együtt a fiatalok meglátása szerint. Az osztályban a tanulás nem volt érték. Az iskolában működő csoportbontást önmagában nem tartja rombolónak a kohéziót tekintve, mert szerinte nem az együtt töltött idő határozza meg, hogy jó lesz-e a közösség vagy sem.

Az osztály működéséről a konkrét érdeklődő kérdéseim nagyon pozitív válaszokat váltottak ki T.V.-ből. Megosztotta velem, hogy szinte minden szülővel találkozott az elmúlt három évben, viszont annyira szoros kapcsolatot nem alakított ki velük, hogy megfigyelje az otthonról jövő mintákat a gyerekek magatartásában vagy egymás közötti barátságaik formálásában. Ők nem szedtek osztálypénzt, de a megnyíló szülők szintén beszámoltak anyagi nehézségeikről, amely a hátrányos helyzetükből fakadt. Az osztályában a tanulás is érték volt, többen jó tanulók voltak, ötössel szerezték meg a szakmai bizonyítványukat. Klikkesedés szakmák szerint volt az osztályban, amelyet a kapcsolatháló-vizsgálat is igazolt, mindemellett szerinte a közösen eltöltött gyakorlat is kisebb csoportokat hozott létre az osztályban. Központi embereknek a 10-es és 15-ös tanulót jelölte meg, a 10-es tanuló befolyásos szerepét a kapcsolati gráfok is kimutatták, ahogy a 15-ös tanuló is sok társának szimpatikus és bizalmasa is volt. Tanítás szempontjából jónak találja a csoportbontást, közösség szempontjából nem, hiszen alig töltenek együtt időt a gyerekek: „*Hát őőő... abban az esetben rombolja, hogyha nincs olyan alkalom, amikor együtt tudnak lenni. (…. De egyébként meg őő tanítás szempontjából a legjobb.*"

Amint látható, a vizsgált osztályok osztályfőnökeinek szakmai pályafutása eltérő, ennélfogva elhivatottságuk is más a tanulók szocializációjának, nevelésének szem-

pontjából, amely az osztályközösség belső viszonyain is lecsapódik. Ennek egyik példája, hogy a 11/1 osztályban a kívülálló 9-es, 12-es és 11-es tanulót az osztályfőnök maga is csak „kis szerencsétlenjeimnek" nevezte beszélgetésünk alatt:

> *Tehát ők úgy hármasban elvoltak mindig. De nem azért, mert hogy a többiek bántották volna őket, hanem ők olyan, kis-kis olyanok na (nevet). Tehát van amikor rámondják, hogy na olyan kis szerencsétlenek. Tehát így mindent elfelejtenek, mindenről lemaradnak, rossz tanulók. Gyenge képességűek.*

A modern oktatási módszereket mindketten pártolják, a gyerekek egymás közötti nyílt bántását nem hagyják szó nélkül. A gyerekeket nem származásuk vagy hátrányos helyzetük mentén különböztetik meg, hanem „elhanyagolt" gyerekek címkét használnak a rájuk, akik között lehetnek többségi és kisebbségi fiatalok is. Úgy vélik, a hátrányos helyzet összetevői közül az anyagi lehetőségek szűkössége az, amely megjelenik a mindennapok során tanulóik között. V.T.-nek adódnak pluszfeladatai a hátrányos helyzetű és roma fiatalok jelenlétéből az osztályban, míg T.V.-nek kevésbé. Mindketten jól ismerik a csoportjuk struktúráját, a klikkesedés okait, a központi személyek kilétét. V.T. szerint nem az együtt töltött idő határozza meg az összetartó osztályközösség kialakulását, míg T.V. szerint ez bizony fontos bomlasztó tényező lehet.

Végezetül a pedagógusok nyilatkozataiból az is kiderült, hogy a fiatalok közötti kapcsolatokba csak konfliktusok esetén szólnak bele, vagy olyan helyzet esetén, ahol szükséges a felnőtt segítsége. Ezt inkább egy informális, akár iskolán kívüli területnek tekintik vagy személyiségjellemzőnek, abból fakadó beállítódásnak, amely már kevésbé tartozik rájuk. T.V. ezt mondja: „*Hát a barátságokba nem. Tehát az- az ő dolguk. Meg hogy érdek van-e közte, hát most fogalmam sincs, hogy ad-e neki tíz forintot vagy százat. E-ezt nem tudom tehát.*" V.T. saját tantárgyára, a gyerekekkel kevés együtt töltött óraszámára hivatkozva vonja ki magát a tanulói kapcsolatok alakítása, a csoportformálás szükségessége alól:

> *Pff… ez megint egy nehéz dolog. (…) Plusz ráadásul én a kis óraszámban találkozok a gyerekekkel. (…) Meg az én tantárgyam az egy speciális tantárgy ugyebár, mert ott hárman vagyunk. Van a tanár, van a diák meg van a számítógép (nevet). És itt-itt még nehezebb egy picit. Tehát itt mindenki a maga kis monitora felé fordul. Az egy más világ, az ne-nem pont erről szól.*

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányom megcélozta szemléltetni, mennyire fontos, hogy milyen oktatási formában, milyen nevelési elvekkel, célokkal és pedagógusi szemlélettel dolgozunk a másodlagos szocializációs színtérben, elsősorban az iskolában. Ugyanis ezek befolyással bírnak a hátrányos helyzetű és roma fiatalok társadalmi integrációjára. Írásom újszerű megközelítéssel, kevert módszertannal (mix-method) prezentálta a hátrányos helyzetű és roma fiatalok osztályon belüli helyzetét, kortárskapcsolatait, rávilágítva, hogy még egy integráció mellett elhivatott középiskolában is naponta tenni kell azért, hogy a gyerekek toleránsak, érzékenyek, befogadók legyenek a mással szemben. Választ adva a tanulmány kutatási kérdéseire elmondható, hogy diszkrimináció nem, de a 11/1 osztályban elkülönült csoportalkotás megfigyelhető, akik magukra maradásukban találtak egymásra, mert mindhárman egyénileg kiközösítettek voltak. Fogalmazásaikban a gyerekek kevésbé végeztek önreflexiót, az osztályban uralkodó rossz hangulatot, mások viselkedését vonták kritika alá, akik pedig tisztában voltak szélső helyzetükkel, gyakran nem zavarta őket. Az osztályfőnökök vélekedése a csoportformálás fontosságáról és a gyerekek közötti kapcsolatok alakításáról pedig jelentős befolyással van az osztály csoportkohéziójára, működésére. Elmondhatjuk tehát, hogy a 11/1 osztály néha különálló klikkekből álló közössége az osztályfőnök tanári pálya iránti elhivatottságának hiánya, az informatika és annak korlátozottságába való menekülés a tudatos csoportalakítástól mind közrejátszik abban, hogy egy rosszabbul működő osztályközösséget ismerhettünk meg a kezei alatt, mint T.V. osztálya esetén. Fontos kiemelni, hogy az iskolai hálózatkutatások jelenleg ismert szakirodalmai a diákbarátságok tanulmányi eredményre, lemorzsolódásra vagy épp öngyilkosságra való hajlamosságra való hatására, a népszerű tagok attitűdformáló dominanciájára, a gyerekek közötti negatív kapcsolatokra fókuszáltak témakörükben (Grunspan–Wiggins–Goodreau 2014; Zwolak–Zwolak–Brewe 2018; Bearman–Moody 2004; Boda–Vörös 2013; Csaba–Pál 2010). Ez a vizsgálat viszont már inkább a tanulók egymás közötti kapcsolatait, a hátrányos helyzetű és roma fiatalok közösségbe való betagozódását, egymással és a többiekkel való kapcsolatait vette górcső alá. Ez azért hiánypótló, mert a heterogén gyenge kötések elsődleges kialakítása sok esetben az oktatási intézményben történhet meg a hátrányos helyzetű fiatalok részéről, ezért nagyon fontos annak az iskolai miliőnek, vegyes tanulói környezetnek a tényleges mű-

ködését vizsgálni, amely lehetőséget biztosít a gyerekek szerény társadalmi tőkéjének kompenzálására, és olyan kapcsolatok kiépítésére, amelyek hosszú távon a fiatalok sikeres társadalmi integrációját is segíthetik. Összességében elmondható, hogy ebben a nagyvárosi szakgimnáziumban és szakközépiskolában még csak az integráció felé való elindulásról beszélhetünk. Végezetül pedig egyértelműen látszik, hogy elengedhetetlenül fontos szerepük lenne az osztályfőnököknek a rájuk bízott közösség mindennapi csoportformálásában, amelyet a szociometriafelmérések rendszeres elvégzése helyett ma már az alapvető kapcsolatháló-elemzési módszerek elsajátításával tudnának megtenni.

IRODALOM

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv (Utolsó megtekintés: 2024. szeptember 10.)

Bajomi Iván (2007): Az önkormányzatok és az iskolai szegregáció Budapest egyes kerületeiben és vidéken. In: *A történelmi városközpontok átalakulásának társadalmi hatásai.* Szerk. Enyedi György. (Műhelytanulmányok.) MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 217–246.

Ball, Stephen J. – Bowe, Richard – Gewirtz, Sharon (1996): School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy* 1996/1. 89–112. DOI: https://doi.org/10.1080/0268093960110105

Balla Gábor Tamás – Nagy Márta (2012): *Nevelés és társadalom*. Szent István Egyetemi Kiadó, Gödöllő.

Bearman, Peter S. – Moody, James (2004): Suicide and Friendships Among American Adolescents. *American Journal of Public Health* 94/1. 89–95. DOI: https://doi.org/10.2105/AJPH.94.1.89

Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor (2008): Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról. In: *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban.* Szerk. Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor. Gondolat, Budapest. 11–22.

Boda Zsófia – Vörös András (2013): A középiskolai népszerűség meghatározói – személyiségvonások és csoportösszetétel. In: *Behálózott iskolák: Iskolai hálózatkutatás egy kelet-magyarországi kisvárosban*. Szerk. Néray Bálint – Vörös András. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 31–43.

Boza István – Horn Dániel (2023): Az iskolák heterogenitásának hozzájárulása a későbbi béregyenlőtlenségekhez a fiatal munkavállalók esetében. In: *Munkaerőpiaci Tükör 2022. Társadalmi egyenlőtlenség és mobilitás.* Szerk. Szabó-Morvai Ágnes – Pető Rita. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet, HUN-REN Magyar Kutatási Hálózat, Kutatás. Innováció. Hatás, Budapest. 103–109. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2023/11/teljes-kotet.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. szerptember 7.)

Bryman, Alan (2012): *Social Research Methods*. Oxford University Press, New York.

Bukodi Erzsébet (2002): Ki kivel (nem) házasodik? A partnerszelekciós minták változása az egyéni életútban és a történeti időben. *Szociológiai Szemle* 12/2. 28–58. https://szociologia.hu/dynamic/0202bukodi.htm (Utolsó megtekintés: 2024. április 15.)

Csaba Zoltán L. – Pál Judit (2010): A negatív kapcsolatok alakulása és hatása: Elméleti áttekintés és empirikus tesztelés két középiskolai osztályban. *Szociológiai Szemle* 20/3. 4–33. https://szociologia.hu/dynamic/szocszemle_2010_3_all.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. április 10.)

Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra* 2003/8. 107–117.

Enyedi Zsolt (1998): *Politika a kereszt jegyében.* Osiris, Budapest.

Erőss Gábor (2012): Iskolai (dez)integrációs paradoxonok – Expanzió, integráció, szegregáció a magyar közoktatásban a rendszerváltás óta. In: *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon.* Szerk. Kovach Imre – Dupcsik Csaba – P. Tóth Tamás – Takács Judit. Argumentum Kiadó, Budapest. 262–274.

Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai.* Szerk. Fejes József Balázs – Szűcs Norbert. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35. DOI: https://doi.org/10.14232/belvbook.2013.58504

Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (2018): Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Szerk. Fejes József Balázs – Szűcs Norbert. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 11–30.

Festinger, Leon – Schachter, Stanley – Back, Kurt (1950): *Social Pressures in Informal Groups*. Harper & Bros, New York. DOI: https://doi.org/10.2307/3707362

Fülöp Márta (2004): Versengés az iskolában. In: *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* Szerk. Mészáros Aranka. ELTE, Budapest. 221–244.

Goldhaber, Dan (2000): School choice: Do we know enough? *Educational Researcher* 2000/8. 21–22. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X029008021

Grossman, Klaus E. – Grossman, Karin (1991): Attachment Quality as an Organizer of Emo-

tional and Behavioral Responses in a Longitudinal Perspective. In: *Attachment Across the Life Cycle*. Szerk. Colin Murray Parkes, Joan Stevenson-Hinde, Peter Marris. Routledge, London. 93–114.

Grunspan, Daniel Z. – Benjamin, Wiggins L. – Steven, Goodreau M. (2014): Understanding Classrooms through Social Network Analysis: A Primer for Social Network Analysis in Education Research. *CBE—Life Sciences Education* 13/2. 167–178. DOI: https://doi.org/10.1187/cbe.13-08-0162

Hallinan, Maureen T. – Williams, Richard A. (1989): Interracial friendship choice in secondary schools. *American Sociological Review* 54/1. 67–78. DOI: https://doi.org/10.2307/2095662

Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség és deszegregáció. In: *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Szerk. Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia. Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet, Budapest. 121–138.

Hermann Zoltán – Kertesi Gábor – Varga Júlia (2023): A teszteredmények társadalmi egyenlőtlensége és az általános iskolai szegregáció. In: *Munkaerőpiaci Tükör 2022. Társadalmi egyenlőtlenség és mobilitás*. Szerk. Szabó-Morvai Ágnes – Pető Rita. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet, HUN-REN Magyar Kutatási Hálózat, Kutatás. Innováció. Hatás, Budapest. 80–87. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2023/11/teljes-kotet.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. szeptember 8.)

Hermann Zoltán – Kisfalusi Dorottya (2023): Iskolai szegregáció, tanulói teljesítmény és iskolai továbbhaladás Magyarországon. In: *Munkaerőpiaci Tükör 2022. Társadalmi egyenlőtlenség és mobilitás*. Szerk. Szabó-Morvai Ágnes – Pető Rita. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet, HUN-REN Magyar Kutatási Hálózat, Kutatás. Innováció. Hatás, Budapest. 88–94. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2023/11/teljes-kotet.pdf (Utolsó megtekintés 2024. szeptember 10.)

Hewstone, Miles – Stroebe, Wolfgang (2007): *Szociálpszichológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Horváth-Szabó Katalin (2004): Az iskolai konfliktusokról. In: *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Szerk. Mészáros Aranka. ELTE, Budapest. 261–283.

Horváth-Szabó Katalin – Dávid Beáta (2013): A családi és kortárstámogatás összefüggése serdülők körében. In: *Cura mentis – salus populi: Mentálhigiéné a társadalom szolgálatában: Ünnepi kötet Tomcsányi Teodóra 70. születésnapjára*. Szerk. Ittzés Gábor. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet, Budapest. 534–550.

Kalmijn, Matthijs (1998): Intermarriage and Homogamy: Causes, Patterns, Trends. *Annual Review of Sociology* 24. 395–421. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.395

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle* 56/11. 959–1000. https://epa.oszk.hu/00000/00017/00164/pdf/1_kertesi-kezdi.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. április 22.)

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2016): A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek* 3. 2–16.

Kienlen, Kristine K. (1998): Developmental and Social Antecendents of Stalking. In: *The Psychology of Stalking.* Szerk. J. Reid Meloy. Academic Press, San Diego. 51–67. DOI: https://doi.org/10.1016/B978-012490560-3/50022-0

Leszczensky, Lars – Pink, Sebastian (2015): Ethnic segregation of friendship networks in school: Testing a rational-choice argument of differences in ethnic homophily between classroom- and grade-level networks. *Social Networks* 42/7. 18–26. DOI: https://doi.org/10.1016/j.socnet.2015.02.002

Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* Szerk. Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia. Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet, Budapest. 95–120.

McPherson, Miller – Smith-Lovin, Lynn – Cook, James M. (2001): Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology* 27. 415–444. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.415

Mérei Ferenc (1996): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris, Budapest.

Moody, James (2001): Race, school integration and friendship segregation in America. *American Journal of Sociology* 107/3. 679–716. DOI: https://doi.org/10.1086/338954

Nahalka István (2022): Közoktatás-politika 2018–2022. *Educatio* 31/1. 14–29. DOI: 10.1556/2063.31.2022.1.2

Neményi Mária (2018): Interetnikus kapcsolatok hatása az identitásra. In: *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Szerk. Fejes József Balázs – Szűcs Norbert. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 89–109. https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. április 25.)

Néray Bálint (2013): A barátság és a tanulói teljesítmény összefüggése. Egy kísérleti empirikus modell. In: *Behálózott iskolák: Iskolai hálózatkutatás egy kelet-magyarországi kisvárosban.* Szerk. Néray Bálint – Vörös András. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 43–53.

Neumann Eszter (2018): A „társadalom torkán lenyomott helyzet" – konfliktusok és egyeztetések az oktatási integrációról és a tanulók elosztásáról egy magyar városban. In: *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Szerk. Fejes József Balázs – Szűcs Norbert. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 251–267. https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. szeptember 7.)

Nguyen Luu – Lan Anh (2006): A szociálpszichológia alapkérdései. In: *Fejezetek a pszicholó-*

gia alapterületeiből. Szerk. Oláh Attila – Bugán Antal. Eötvös Kiadó Kft., Budapest. 431–492.

Oblath Márton (2010): „Itt már stagnálunk" – Az „elcigányosodás" folyamata az iskolában. *AnBlokk* 2010/4. 56–63.

Papp Z. Attila (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban.* Szerk. Bárdi Nándor – Tóth Ágnes. Argumentum Kiadó, Budapest. 224–267.

Polónyi István (2017): Oktatáspolitikai kísérletek és kudarcok. Nemzetközi színvonalú oktatási rendszer létrehozása. In: *Hegymenet: Társadalmi és politikai kihívások Magyarországon.* Szerk. Jakab András – Urbán László. Osiris Kiadó, Budapest. 379–400.

Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Pusztai Gabriella (2020): *A vallásosság nevelésszociológiája. Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása, mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Szerk. Fejes József Balázs – Szűcs Norbert. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 31–55. https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. szeptember 7.)

Serfőző Mónika (2004): A szervezeti kultúra fogalmának, modelljeinek értelmezése az óvodában, iskolában. In: *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Szerk. Mészáros Aranka. ELTE, Budapest. 489–519.

Shrum, Wesley – Cheek, Neil H. Jr. – Hunter, Saundra MacD. (1988): Friendship in school: Gender and racial homophily. *Sociology of Education* 61/4. 227–239. DOI: https://doi.org/10.2307/2112441

Szabó Éva (2004): A csoport fejlődésének és működésének alapmechanizmusai. In: *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Szerk. Mészáros Aranka. ELTE, Budapest. 162–179.

Tuckman, Bruce W. (1965): Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin* 63/6. 384–399. DOI: https://doi.org/10.1037/h0022100

Tuma, Nancy B. – Hallinan, Maureen T. (1979): The effects of sex, race and achievement on schoolchildren's friendships. *Social Forces* 57/4. 1265–1285. DOI: https://doi.org/10.2307/2577270

Velkey Gábor (2013): *Dinamikus egyensúlytalanság: A hazai közoktatási rendszer szétesése, felforgatása és a konszolidáció esélye.* Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Regionális Tudományok Intézete, Budapest–Pécs–Békéscsaba.

Verger, Antoni – Fontdevila, Clara – Zancajo, Adrián (2016): *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. Teachers College Press, New York.

Zwolak, Justyna, P. – Zwolak, Michael – Brewe, Eric (2018): Educational commitment and social networking: The power of informal networks. *Physical Review Physics Education Research* 14/1. DOI: https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.14.010131

KRAKKER ANNA

EGÉSZSÉGMAGATARTÁSI SZOKÁSOK KISGYERMEKKORBAN

Arról mindenki hallott már egészen kisgyermekkortól, hogy étkezzünk egészségesen, a reggeli a legfontosabb étkezés, együnk sok gyümölcsöt és zöldséget, mozogjunk sokat. De mit is jelent ez a gyakorlatban egy kisiskolás korú gyermeknek? Milyenek a hazai és nemzetközi ajánlások és mindezek javaslataihoz hogyan tud kapcsolódni az intézményi környezeti nevelés? Van-e lehetőség a leginkább a szülők területének mondható egészségnormák formálására egy iskolai környezeti nevelési munkával? Miért kell, hogy (ne csak) a környezeti nevelés része legyen az egészségmagatartás formálása?

Ezekre a kérdésekre keresem a választ a 2013 óta tartó kutatásaimmal, amelynek néhány részletén keresztül szeretném megmutatni a vizsgálatok egyes eredményeit és a kisiskolásokat érintő lehetőségek fontosságát.

Azt, hogy az egészséges életmód, a helyes táplálkozás, a rendszeres mozgás menynyire lényeges, feltételezhetnénk, hogy a 21. században mindenki tudja, mégis a statisztikák, amelyeket a későbbiekben ismertetek, nem ezt bizonyítják. Vannak olyan témakörök, amelyekre egy intézményi nevelés, beleértve a környezeti nevelést is, kevésbé tud hatni. Nem tudjuk befolyásolni, hogy mit egyen egy gyermek, mennyit mozogjon, milyen tartalmakat és mennyi időben „fogyasszon" a különböző digitális eszközökön, de helyes iránymutatást, példákat, tudásanyagot az iskola is tud nyújtani. Megfelelő eszközökkel, példamutatással, körültekintő, életkorhoz igazodó ismeretanyaggal, tevékenységközpontú gyakorlatokkal, személyes élményekkel közelebb hozhatjuk a gyermekek, fiatalok számára a helyes életmód jelentőségét. Bemutathatjuk, miért lenne szükséges rendszeresen zöldséget és gyümölcsöt fogyasztani, miért is károsak az olyan tevékenységek, mint a mozgásszegény életmód, a dohányzás vagy az internet és közösségi média túlzott használata. Szemléletet mutathatunk be, amellyel a mindennapokban nem biztos, hogy tudunk a szokásrendszerükön változtatni, hiszen ez szülői kompetencia sok esetben, de adhatunk egy olyan alapot, amelyhez később, amikor döntési helyzetbe kerülnek, visszanyúlhatnak. Lehetőséget teremthetünk,

hogy olyan élményeik, emlékeik, ismereteik legyenek, amelyek megalapozhatják a saját életükben a helyes döntést, a helyes választást. Ehhez azonban a pedagógusoknak is ismerniük kell ennek a hátterét. Jelen munkámban az elméleti háttért követően egy több éves kutatás néhány figyelemfelhívó eredményét szeretném ismertetni.

ELMÉLETI MEGALAPOZÁS

Bemutatom röviden az intézményi környezeti nevelés célját, hogy milyen területei és helyszínei vannak a környezeti nevelésnek, amelyen keresztül talán a legkönnyebben adható át az egészségtudatos életmód szemlélete.

A környezeti nevelés nem köthető egy tantárgyhoz, emiatt nélkülözhetetlen ismerni, hogy milyen lehetőségek vannak erre, hiszen a mindennapi tananyagok, ismeretanyagok átadása mellett lényeges a felmerülő témákhoz kapcsolódó környezeti nevelési témák beépítése. A szemléletformáláshoz azonban az elméleti ismeretek fontosak tudnak lenni.

Emellett pedig az elméleti háttér érdekében röviden bemutatom a magyarországi egészségprofil néhány, a kutatáshoz kapcsolódó pontját, amelyek még inkább azt támasztják alá, hogy a téma időszerű, ezért már kisgyermekkorban kezdjük el a diákok háttértudásának bővítését.

AZ ISKOLAI KÖRNYEZETI NEVELÉS CÉLJA

A környezeti nevelés mára már a köztudatban sem csak és kizárólag a Föld védelmét jelenti, hanem a jövőformálásnak is lényeges elemét képezi. Már a 19. század végi reformpedagógusok is hittek abban (Szűts-Novák 2021, 2023), hogy a cselekvő magatartás kialakítása, a felelős gondolkodás megalapozása már kisgyermekkorban kiemelten mérvadó. Hiába olyan területeket érint, amely leginkább szülői kompetencia, mégis elengedhetetlen, hogy a gyermekek tisztában legyenek azzal, milyen hatása van, ha a természeti értékeink fennmaradnak, miért lényeges a növény- és állatvédelem, hogyan függenek ezek össze. Riogatás és negatív, nyomasztó, szorongó tudásátadás nélkül kell a környezetkímélő magatartásforma kialakításában segíteni a diákokat. A

környezetük szűk és tág értelemben véve való megismertetése, a természetóvó magatartásforma mellett kiemelten jelentős az egészségtudatosság, a pozitív egészségmagatartás háttértudásának biztosítása. Hiszen nem elvárható, hogy az otthoni szokásokat egy kisgyermek felülírja, de kutatások már foglalkoznak azzal (Krakker 2016, 2017, 2019, 2022, 2024), hogy a tanulók által a szülők mintája is formálható. A környezeti nevelés ugyanakkor nem gyors eredményt célkitűző nevelési egység, sokkal inkább eszköz, amely segítséget adhat a megfelelő ismeretek által a környezettudatosabb felnőttlét eléréséhez. Hiszen mondhatnánk, hogy ezek a kis lépések csak homokszemek, de tudjuk, hogy a sivatagot is sok apró homokszem alkotja (Krakker 2024), és minél több a homok, annál nagyobb a sivatag, azaz a környezeti neveléssel, szemléletformálással, az egészséges életmódra és életvitelre, továbbá a megfelelő életmód kialakítására tett minden törekvésünkkel esélyt adunk egy hosszú távon elérhető tudás biztosítására.

AZ ISKOLAI KÖRNYEZETI NEVELÉS TERÜLETEI ÉS HELYSZÍNEI

De hol is valósulhat meg a környezeti nevelés, ezen belül pedig az egészségtudatosság formálása?

Kis túlzással gyakorlatilag bárhol és bármikor. Mivel nem tantárgyspecifikus, így ha időnk engedi, ezen ismeretmorzsák könnyen beépíthetők a mindennapokba. Nem kell a 45 perces tanórai keretre szorítkozni, sem kizárólag a tanteremben megvalósuló, természettudományos tantárgyakra korlátozódni.

Négy területet különböztethetünk meg, amelyek ismeretei összefüggnek, kapcsolódnak. A külső természeti környezet megismerése során víz, levegő, talaj, növények, állatok stb. bemutatása, míg a külső ember által alkotott környezet esetében az épített környezet megismerése, megtapasztalása történhet. Ezenfelül egységet képez a helyes életmód kialakítása, lehetőségekhez mérten történő befolyásolása, de a belső igények megalapozása a fenntartható életmóddal és a környezeti harmóniával kapcsolatban is (Lehoczky 1999; Orbán 2006; Gévai 2011).

Az iskola szervezésében a környezeti nevelés helyszíneit az alábbiak szerint csoportosíthatjuk: beszélhetünk hagyományos és nem hagyományos iskolai foglalkozásról, illetve egyéb: pl. civil szervezetek szervezésében megvalósuló programok helyszínei-

ről. Nem hagyományos helyszíne lehet egy környezeti nevelési munkának a tanórai vagy tanórán kívüli tevékenység. Tanórán belül a projektek, témahetek és -napok, míg tanórán kívül a különböző versenyek, kirándulások, szakkörök, terepgyakorlatok segíthetnek a megvalósulásban.

A környezeti nevelés módszere döntően a tanulók megfigyelő tevékenységén, cselekvéssorozatán alapul, hiszen ez segíti leginkább a passzív tanulás helyett az aktív ismeretszerzés meglétét. Módszerek sokasága áll rendelkezésre, amely biztosíthatja a környezeti nevelési munka sokszínűségét, beleértve az egészségtudatosságra nevelést is. Tevékenykedtető szempontból módszer lehet a megfigyelés, a kísérlet, a projektek, a mérések. Ha a tanulók megismerő tevékenységét helyezzük középpontba, akkor az ismeretátadás lehet kutató jellegű, érzékszervekre ható, heurisztikus, vagyis felfedező vagy reproduktív, azaz felidéző. Ezek keveredhetnek, kapcsolódhatnak, egymásra épülhetnek az ismeretanyaghoz kapcsolható célkitűzésnek megfelelően. A környezeti nevelési munka során is rengeteg cselekedtető, tevékenységközpontú módszer áll a pedagógus, a nevelő rendelkezésére. Ezek közé tartozik a megfigyelés, az ismeretgyűjtés – beleértve a természeti környezetben történőket és az elektronikus térben megvalósulókat, továbbá az írásos és nyomtatott változatokat egyaránt –, a különböző drámapedagógiai lehetőségek, kiállítások, előadások, a megszerzett adatok ábrázolása is (Sallai 1998; Vásárhelyi–Victor 1998; Lehoczky 1999).

EGÉSZSÉGMAGATARTÁS

A WHO már 1948-ban így fogalmaz*: „Az egészség a testi, szellemi és szociális teljes jólétnek állapota és nemcsak betegség vagy fogyatékosság hiányából áll." (1948. évi XII. törvény.)* Ezt követően 1986-ban Ottawában került megrendezésre az Első Nemzetközi Egészségfejlesztési Konferenica (The 1st International Conference on Health Promotion), ahol megfogalmazásra került, hogy az egészségfejlesztés egy olyan folyamat, amely során lehetőséget kell adni az emberek számára, hogy kontrollt gyakorolhassanak az egészségükre, ezzel is javítva azt (WHO *Health Promotion*).

Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartásával kapcsolatban már több kutatás is zajlott. Nemzetközi szinten az ESPAD (European School Survey on Alcohol and other Drug), a HBSC (Health Behavior of School-Aged Children), a *Nemzeti Egész-*

ségfejlesztési Intézet (2015), de Németh (2007) és Németh és Költő (2011, 2016) is foglalkozott a témával. Magyarországi kutatások közül a *Magyarország egészségügyi országprofilja* (2019), de Zsíros, Balku és Vitrai (2016) vizsgálata is alátámasztja, hogy alacsony szintű a vizsgált témakörben a gyermekek egészségtudata.

Magyarország egészségügyi országprofiljának adatbázisául leginkább az Eurostat és az OECD egészségügyi adatbázisai szolgáltatnak információt, de felhasználták az ECDC, vagyis az Európai Betegségmegelőzési és Járványvédelmi Központ, az IHME (Institute for Health Metrics and Evaluation), továbbá a HBSC (Health Behaviour in School-Aged Children) és a WHO adatbázisait is.

Hazánkban különbség mutatkozik a várható élettartam tekintetében nemcsak nemek szerint, hanem iskolai végzettség alapján is (*Magyarország egészségügyi országprofilja* [2021]), amelynek oka abban is keresendő, hogy az aluliskolázott személyek körében gyakoribb a káros szenvedélyek megléte, amely bizonyítottan hat a várható élettartamra. A vezető halálesetek között a krónikus szívbetegségek, a COPD (krónikus obstruktív tüdőbetegség), a rák, de a cukorbetegség és a májbetegségek is szerepelnek. 2019-ben a megkérdezett magyarországi felnőtteknek kevesebb mint 60%-a válaszolta azt, hogy az egészségügyi állapota jó, 40%-uk él valamilyen krónikus megbetegedéssel. Kimutatták, hogy a halálesetek között a helytelen táplálkozás 24%-ban, az aktív és passzív dohányzás 21%-ban, az alkohol 7%-ban, míg a mozgásszegény életmód 2%-ban játszott szerepet. Az alkoholfogyasztás nemcsak a felnőtteket, hanem a 15 évesnél idősebb serdülőket is érinti, ugyanis átlagosan egy magyarországi 15 évnél idősebb személy körülbelül 11 liter alkoholt fogyaszt évente. A 15 évesek egyharmada már fogyasztott valamilyen alkoholt. Ugyancsak a 2019-es kiadványban olvasható, hogy a magyarországi felnőttek 45%-a nem szokott naponta gyümölcsöt enni, zöldséget is csak 55%-uk. Az életmóddal összefüggésbe hozható elhízás terén is szomorú képet mutatott a statisztika. Látható, hogy 2018-ban a 15 évesek közül minden negyedik gyermek túlsúlyos volt. Ezért is lényeges a kisgyermekkorban történő megalapozás.

Elérhető már a legfrissebb, 2023-as magyarországi egészségügyi országprofil is, amely a 2022-es évre vonatkoztatható adatokat összesíti (*Magyarország egészségügyi országprofilja* [2023]). Továbbra is a keringési rendszerrel összefüggésbe hozható betegségek a vezető halálokok hazánkban (43,2%), ezt követték a rákos megbetegedések (19,7%), továbbá a COVID–19 (16,0%). Összefüggést találtak a halálesetek és

a nem megfelelő táplálkozás (24%), a dohányzás (21%), az alkoholfogyasztás (7%), a légszennyezés (7%) és a mozgásszegény életmód (2%) között. A dohányzás erősen érinti már a 15 éveseket is, ugyanis 2022-ben arra a kérdésre, hogy az elmúlt hónapban dohányzott-e, 29%-uk igennel válaszolt. Sajnos az alkoholfogyasztásból sem maradnak ki a kiskorúak, mivel a 15 évesek 37%-a válaszolta azt, hogy többször volt már ittas.

A korábbi statisztikákból is kiderült, hogy az elhízás nemcsak a felnőtt lakosság körében probléma, hanem a diákok esetében is. 2022-ben a 15 éves magyarok 25%-át érinti. Az elhízáshoz pedig hozzájárul a helytelen életmód, a nem megfelelő étkezés, a mozgásszegény életvitel, a káros szokások.

Ezekre bár elsődlegesen a családnak kell hatnia, az onnan hozott minták és szokások a fő benyomások, mégis elengedhetetlen, hogy az oktatási intézmények olyan példát és ismeretanyag-bázist adjanak, amelyhez döntési helyzetben egy gyermek nyúlhat. Nem biztos, hogy azonnal elérjük a célt, de csakúgy, mint a környezettudatosság esetében, az egészségtudatosság is egy hosszú távon kívánatos cél, amelynek eléréséhez az iskola jó gyakorlatokkal tud hozzájárulni.

VIZSGÁLAT AZ EGÉSZSÉGTUDATOSSÁG TÉMAKÖRÉBEN

A kutatás, amelynek részletét bemutatom, magyarországi általános iskolás gyermekek körében zajlott. A vizsgálat 2013 óta tart, jelen eredmények a 2013–2020 közötti primer és szekunder mérések összesített eredményeit mutatja. A vizsgálat online kérdőív segítségével történt, tanórán, pedagógus jelenlétében. A kiértékeléskor tapasztalt nagyobb eltérések online és személyes interjúk során kerültek tisztázásra.

A kutatásban a 2013/14-es tanévtől a 2019/20-as tanévig összesen 1549 fő vett részt, az ország minden vármegyéjéből. Mindegyik intézmény ökoiskola volt, azonos tankönyvcsaládból tanultak a gyermekek.

Mivel az egészségtudatosság alapvető egysége a helyes táplálkozás, így a kutatás részeként felmérésre került, hogy milyen a gyermekek táplálkozása, szoktak-e otthon reggelizni, otthonról viszik-e a tízórait vagy esetleg az iskolában vásárolják, vagy befizetett közétkeztetési lehetőséggel élnek a szüleik? Fogyasztanak-e elég gyümölcsöt, zöldséget? Megfigyelhető-e változás a tanév eleji és a tanév végi mérések eredményei között?

Látható az előzőekben ismertetett országprofilokból is, hogy az egészségmegőrzés szempontjából is kívánatos a megfelelő az étkezés. Fontos lenne az egészség érdekében a témakörben történő edukáció, mivel még mindig jelentős része a lakosságnak egészségtelenül vagy nem megfelelően étkezik, és ez kihat a diákok életmódjára is.

A táplálkozást tekintve megfigyelhető, hogy minden évben a szekunder, május-júniusi mérések alkalmával a reggelizés és a tízóraizás témaköreiben negatívabb véleményt adtak a gyermekek, mint a szeptemberi primer méréskor. A szekunder mérésekkor átlagosan 35–42%-kal kevesebbszer reggeliztek és tízóraiztak a gyermekek, mint a primer mérésekkor. A vizsgálat kiértékelésekor interjúk is készültek a gyermekekkel, így ennek okára rákérdeztem. Azt a választ kaptam, hogy úgy látják, a szüleik a leterheltség, a szoros napirend és a fáradtság miatt kevesebbszer készítettek otthon reggelit, csomagoltak tízórait, mint tanévkezdéskor. Olyankor motiváltabbak, lelkesebbek szoktak lenni a szülők, a tanév végére belefáradnak a mindennapokba.

2013 óta folyamatosan csökken azon gyermekek száma, akik mindig fogyasztanak otthon reggelit, vagyis már úgy mennek iskolába, hogy biztosan nem éhesek, ittak már valamilyen folyadékot. Átlagosan az mondható el az évek adatait vizsgálva, hogy a szekunder mérésekkor mindössze 30% reggelizik otthon, és 44% egyáltalán nem, míg 26% néha igen, néha nem. A nemek között szignifikáns különbség nem mutatkozott, ahogy a lakhely sem volt befolyásoló tényező.

Az adatokból az is látható, hogy átlagosan a válaszadók 62%-a szokott tízóraizni, és kimutatható, hogy akik minden nap szoktak reggelizni, azok közül majdnem 80-87% szokott otthonról tízórait vinni. Az is látszik, hogy a nem tízóraizó gyermekek száma évre évre folyamatosan nő. Sem a nemek között, sem a településtípusok között nem található szignifikáns különbség.

Vizsgáltam, hogy milyen gyakoriságú a zöldség- és gyümölcsfogyasztás a vizsgált életkorban. A vizsgált kutatási években átlagosan körülbelül azonos arányban jöttek válaszok mindhárom kategóriában, azaz 32% fogyaszt legalább háromszor és 34-34% naponta egyszer vagy egyszer sem zöldséget és gyümölcsöt naponta. Szignifikáns különbség nem volt a primer és szekunder mérések eredményei között, azaz körülbelül azonos válaszarányokat kaptam a tanév eleji és a tanév végi mérések során. Árnyalja az adatok értelmezését az, hogy 2010 óta elérhető az Iskolagyümölcs-program, amely a vizsgálat ideje alatt is működött már, így a kapott eredmények nem tekinthetők jónak. A program keretében különböző idényjellegű gyümölcsöket és zöldségeket kaptak a diákok, heti

egy vagy két alkalommal, de akadt olyan iskola is, ahol minden nap. Mindegyik vizsgált intézmény pályázott erre a lehetőségre minden évben, így a kapott eredményekbe a tanulók ezeket is beleszámították.

Az adatokat együttesen vizsgálva kapcsolat mutatható ki a gyermekek reggelizési szokásai és aközött, hogy mennyi zöldséget és gyümölcsöt fogyasztanak. Kiderült, hogy azon válaszadók, akik naponta nem fogyasztanak semmilyen zöldséget és gyümölcsöt, ők 88-91%-ban reggelizni sem szoktak otthon vagy az iskolában, vagyis az életmódjuk kifejezetten negatív. Az is kiderült, hogy akik rendszeresen sportolnak, mozognak valamit, azok többsége szokott otthon reggelizni és a zöldség- és gyümölcsfogyasztásuk mértéke is magasabb 24-36%-kal, ugyanakkor akik nem sportolnak valamit naponta (beleértve az iskolai szakköröket is), azon gyermekek 40-54%-a nem tízóraizik semmit. A kérdésekre adott válaszok esetében nem volt összefüggés a lakhely és településtípusok között, de a nemek tekintetében sem.

KÖVETKEZTETÉS, JAVASLATOK

Alapvetően elmondható, hogy a megkérdezett tanulók életmódja nem tekinthető optimálisnak és egybecseng a felnőttkori statisztikák adataival. A vizsgálat ezáltal nem kizárólag a gyermekek életmódját kutatta, hanem kicsit betekintést nyújtott a szülők világába is. Az otthoni minta, a szokások nem olyan tényezők, amelyekre az iskolai környezeti nevelési munka könnyen tudna hatni, mégis elemi részét képezi az egészségesebb és egészségtudatosabb magatartás formálásának.

De mit is tehetne egy pedagógus azért, hogy pozitív élményt, tudást, ismeretanyagot, tapasztalatot adjon a reggelizési és tízóraizási, zöldség- és gyümölcsfogyasztási szokásokkal, esetleg a mozgással, sportolással kapcsolatban annak ellenére is, hogy ezen témakörök kifejezetten a szülők döntéseinek részei?

Rendelkezésre állnak ma már különböző tematikus és komplex oktatócsomagok, amelyek célja az ismeretátadás mellett a gyermekek nyelvén, életkorukhoz igazodva bemutatni a helyes táplálkozás, az egészséges életmód lehetőségeit (Krakker 2024), mindezt úgy megoldva, hogy a pedagógusnak minél kevesebb otthoni felkészüléssel kelljen foglalkozni, mégis tartalmas és korszerű tudásanyagot biztosítson. Ezenfelül sok kiadvány elérhető ingyenesen, nyomtatott formában, de a digitális világ is tartogat jobbnál jobb ismeretbővítő játékot (pl.: Etesd az eszed), projektet, kísérletet.

Ahhoz, hogy hiteles személy legyen az egészségmagatartás, egészségtudatosság világában egy pedagógus, fontos, hogy korszerű ismeretekkel rendelkezzen, amely az életkori sajátosságokhoz is tud igazodni. Elengedhetetlen, hogy mindennapi példákra támaszkodjunk, de az egészségnevelési munkában vegyük figyelembe az esetleges kulturális különbségekből adódó eltéréseket is. Ne csak a mindennapos személyi és környezeti higiéniára tanítsuk a gyermekeket, hanem adjunk lehetőséget a lelki töltődésre, a lelki egészség fejlesztésére is.

A különböző intézményi programokba beépítve, rákényszerítés nélkül is alkalmak adódnak az egészségtudat pozitív formálására. Az olyan apró dolgok, mint zöldségek és gyümölcsök felvágása vagy különböző zöldség- és gyümölcsállatok, tárgyak készítése – bár a pedagógusnak pluszmunka – hívogatóbb a gyermekeknek. Sokszor egy-egy kis falat elfogyasztása – ezzel új ízek és állagok megismerése – élményt is ad. Lehet, hogy addig sosem kóstolt zöldség- és gyümölcsfélék tetszenek meg egy-egy gyermeknek, akik akár a szüleiket is megkérhetik, hogy fogyasszanak ilyeneket, ezzel pedig már a családok mindennapjaiban is pozitív változás generálható. De ha ez nem is valósul meg, a tanuló akkor is új ízekkel, állagokkal ismerkedik. A különböző fűszerek, gabonák felismerése, megismerése, ezekről folytatott beszélgetések, közös mozgások, kis- és nagymozgásos játékok mind-mind élményt adó cselekvések, amelyekkel színesíthetjük a környezeti nevelésben folytatott munkánkat, miközben a tevékenységekkel közelebb is kerülünk a diákjainkhoz. A mentális egészségük fejlesztése érdekében relaxációs gyakorlatokkal, játékokkal segíthetjük a stresszoldást, növelhetjük a koncentrációs képességet, miközben önbizalmat is adhatunk. Lehetőséget biztosíthatunk a tanulóknak a saját véleményük és ötleteik kibontakoztatására is, hiszen remek ötleteik lehetnek, amelyek ugyancsak fejlesztik az egészségmagatartást.

IRODALOM

1948. évi XII. törvény az Egészségügyi Világszervezet Alkotmányának becikkelyezéséről https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=94800012.tv (Utolsó megtekintés: 2024. május 15.)

ESPAD: European School Survey Project on Alcohol and other Drugs. http://www.espad.org/ (Utolsó megtekintés: 2024. május 15.)

Gévai Csilla (2011): *Nagyon zöld könyv*. Pozsonyi Pagony Kft., Budapest.

HBSC: Health Behaviour of School-aged Children. http://www.hbsc.org/ (Utolsó megtekintés: 2024. május 15.)

IHME: Institute for Health Metrics and Evaluation. https://www.healthdata.org/ (Utolsó megtekintés: 2024. május 15.)

Krakker Anna (2016): Környezettudatosságra és fenntarthatóságra nevelés élményalapú módszerekkel kisiskolás korban. In: *Tavaszi Szél / Spring Wind, IV. kötet.* Szerk. Keresztes Gábor. Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest. 39–45.

Krakker Anna (2017): Élményalapú ismeretszerzés egy oktatócsomag segítségével. In: *Tavaszi Szél / Spring Wind*, *III.* kötet. Szerk. Keresztes Gábor. Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest. 219–227.

Krakker Anna (2019): Környezeti nevelési oktatócsomagok Magyarországon. In: *Szakmódszertani és más emberközpontú tanulmányok*. Szerk. Karlovitz János Tibor, Torgyik Judit. International Research Institute, Komárno (Szlovákia). 44–54.

Krakker Anna (2022): Környezeti nevelési oktatócsomagok alkalmazási lehetőségei online térben. In: *Tanuló társadalom, oktatás járvány idején*. HERA Évkönyvek. A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének Évkönyvsorozata. 205–218.

Krakker Anna (2024): *A környezeti oktatócsomagok és élményalapú módszerek szerepe a fenntarthatóságra nevelésben*. Doktori (PhD) értekezés. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger.

Lehoczky János (1999): *Iskola a természetben, avagy A környezeti nevelés gyakorlata*. RaabeKlett Könyvkiadó Kft., Budapest.

Magyarország egészségügyi országprofilja (2019): State of Health in the EU – Magyarország. Egészségügyi országprofil. https://health.ec.europa.eu/system/files/2019-11/2019_chp_hu_hungary_0.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. május 15.)

Magyarország egészségügyi országprofilja (2021): State of Health in the EU – Magyarország. Egészségügyi országprofil. https://health.ec.europa.eu/system/files/2022-01/2021_chp_hu_hungarian.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. május 15.)

Magyarország egészségügyi országprofilja (2023): State of Health in the EU – Magyarország. Egészségügyi országprofil. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5adc0e05-hu.pdf?expires=1716238009&id=id&accname=guest&checksum=B6DD2128EBC43B113BF419B36DB8456C (Utolsó megtekintés: 2024. május 15.)

Németh Ágnes (2007): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja*. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2006. évi felmérésének nemzeti jelentése. Országos Gyermekegészségügyi Intézet, Budapest.

Németh Ágnes – Költő András (2011): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja*. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséről készült nemzeti jelentés. Országos Gyermekegészségügyi Intézet, Budapest.

Németh Ágnes – Költő András (2016): *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban.* Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, Budapest.

Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet (2015): *Egészségkommunikációs felmérés. Gyorsjelentés*. Budapest.

Orbán Zoltán (2006): *Közoktatást segítő intézmények a fenntarthatóság-pedagógiában. Elemzés a Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia alapján*. Magyar Állatkertek Szövetsége, Budapest.

Sallai R. Benedek (1998, szerk.): *Zöldszemmel. Ötlettár a környezeti neveléshez.* (Zöldike könyvsorozat, 1.) „Nimfea" Természetvédelmi Egyesület, Szarvas.

Szűts-Novák Rita (2021): A nőnevelés és feminizmus dilemmája Gyertyánffy István pedagógiájában. In: *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021 – Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*. Szerk. Medovarszki István. Magánkiadás, Békéscsaba. 15–29.

Szűts-Novák Rita (2023): A nemi egyenlőtlenségek áthidalásának kísérlete: A reformpedagógia jelentős magyar női alakjai: Nemesné Müller Márta és Családi Iskolájának körei. *CIVIL SZEMLE.* Különszám. 163–174.

Vásárhelyi Tamás – Victor András (1998, szerk.): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia* – alapvetés. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.

WHO *Health Promotion*: https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/first-global-conference (Utolsó megtekintés: 2024. május 15.)

Zsíros Emese – Balku Eszter – Vitrai József (2016): Egészségkommunikációs Felmérés Eredményei II. – Iskolai felmérés. *Egészségfejlesztés* LVII/3. 21–40.

VASZI EMŐKE

SZÜLŐI PERCEPCIÓ AZ ISKOLAI BÁNTALMAZÁSRÓL

Esettanulmány

BEVEZETŐ

Az iskolai bántalmazás folyamatára jellemző az összetettség. Ahhoz, hogy ezt az összetett folyamatot jobban meg lehessen érteni, segít az ökológiai rendszerszemlélet. Espelage (2011, idézi Harcourt–Green–Bowden 2015: 4) modellje szerint a különböző szociális rendszerek (család, iskola, kortársak, társadalom, kultúra) egymásra kölcsönös hatással vannak. Jelen tanulmány fókuszába a család került, tehát a szülő viszonyulása az iskolában történő bántalmazási gyakorlatokhoz.

A családszociológiával foglalkozó kutatások (Cseh-Szombathy 2006; Czibere–Molnár 2015) kiemelik, hogy az elmúlt évtizedekben milyen nagy mértékű változásokon ment keresztül a család intézménye a modernizációs és az individualizációs folyamatok által. A gyermeknevelés során előtérbe kerülnek az érzelmek, nagyobb hangsúlyt fektetve az pszichoszociális funkciók meglétére (Vaskovics 2006; Neményi 2010).

Az általam választott egyedi, extrém (deviáns viselkedés) eset az iskolai bántalmazás, kutatási kérdésem, hogy a szülő (édesanya) ehhez a jelenséghez hogyan viszonyul, milyen tapasztalatai vannak. Az eset mélyebb feltárása lehetőséget nyújt arra, hogy jobban megismerjem a család bántalmazási gyakorlatokhoz kapcsolódó percepcióját. Továbbá a több megközelítés, kérdéscsoport által egy komplexebb helyzetképet kaphatok, amely további alternatívákat kínál arra, hogy hogyan lehet a vizsgált esetet más szemszögeket (is) alkalmazva feltérképezni. Jelen interjú bemutatása és elemzése egy nagyobb léptékű kutatás (disszertációs munka) részmunkája, amelynek középpontjában a szülők életúti szerepei kerülnek megvilágításra az iskolai bántalmazás témakörén belül.

A kutatás során négy területet érintve demonstrálom a szülői percepciót az iskolai bántalmazáshoz való viszonyulása kapcsán: (1) iskolai bántalmazásról való vélekedés,

(2) bántalmazási gyakorlatok gyermeki szemmel, (3) iskolai bántalmazás (interjúalany) gyermekei szemszögéből és (4) ha gyermeke bántalmazó/bántalmazott lenne.

Az interjúalany a hivatása által, pedagógusi szerepéből adódóan az iskolai bántalmazásról való vélekedését két dimenzió mentén mutatta be, amelyek folyamatosan kiegészítették egymást. Emellett fontossá válik az interjúalannyal való beszélgetés során az is, hogy a különböző életszakaszaiban hogyan viszonyul a vizsgált jelenséghez. Tapasztalható, hogy gyermekként, felnőttként és édesanyaként más-más megközelítésekből tekint rá a bántalmazási gyakorlatokra.

ELMÉLETI ALAPOK

Iskolai bántalmazás

A tanintézményekben történő bántalmazási gyakorlatoknak a száma az elmúlt évtizedekben jelentős mértékben megnövekedett. Az iskolai bántalmazás fogalomkörével az 1970-es évek óta kezdtek el foglalkozni nemzetközi szinten, míg Magyarországon a 20. század végén, 21. század elején (Buda 2015).

Az iskolai zaklatás világhírű szakértője Dan Olweus, aki Svédországban kutatta, tanulmányozta ezt az iskolában történő jelenséget. Az ő definíciója a következőképpen hangzik: „Az iskolai zaklatás vagy elnyomás általános definíciója véleményem szerint a következő: a diákot elnyomás vagy zaklatás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedetnek teszi ki egy vagy több más diák" (Olweus 1999: 717). Olweus továbbá kiemeli azt a fontos aspektust is, hogy mindez tudatosan és szánt szándékkal történik, ami megegyezik az agresszív viselkedéssel.

Coloroso (2014, 2020) az iskolában történő bántalmazást színdarabként írja le, amely a következőképpen játszódik le: a támadó kiszemeli a közösségből azt a társát, aki nem szimpatikus számára, majd kivárja a megfelelő pillanatot, hogy a bántalmazás valamelyik típusát alkalmazva megalázza. A bántalmazni kívánt diákon és az adott közösség többi tagján múlik, hogy hogyan folytatódik tovább a bántalmazás. Hiszen, ha a bántalmazni kívánt személy megijed, továbbá a többi gyerek elfordul és nem áll a bántalmazott fél mellé, vagy épp ellenkezőleg, kinevetik, akkor a bántalmazás, mint folyamat, elkezdődik, és a támadó diák további lehetőséget fog keresni, hogy

ismét megalázza az adott gyereket a közösség előtt. Tehát adott közösség tagjai mind-mind befolyásoló tényezővé válnak abban, hogy a megalázás, megszégyenítés milyen mértékben lesz jelen. E folyamat összetettsége miatt a társadalom tagjai elsősorban a tanintézményekben találkoznak az agresszív viselkedés jelentős megjelenésével. Hiszen ezt a bántalmazó, hatalmat gyakorló magatartást nemcsak a mikrokörnyezetben tapasztalják meg a gyerekek (otthon, a családban), hanem az intézmények a hozzáállásukkal, attitűdjükkel állást foglalnak e deviáns viselkedéssel kapcsolatosan (Twemlow–Sacco 2012).

Az iskolai bántalmazásnak két csoportja van: direkt (közvetlen) és indirekt (közvetett).

A *direkt/közvetlen* zaklatás akkor jön létre, amikor az „akció nyíltan az áldozat személyére irányul" (Buda 2008: 13). Pl. akarattal neki mennek egy gyereknek, aki úgy esik el, hogy azáltal nevetségessé válik társai előtt, fizikailag bántalmazzák (megverik, összekarmolják, rugdossák stb.), valamint fenyegetik.

Indirekt/közvetett bántalmazás során az áldozatot kiközösíthetik, kicsúfolhatják, személyes tárgyait elvehetik, valamint szociális kapcsolatait negatív irányba befolyásolhatják (Buda 2008).

A kortársbántalmazásnak a szakirodalma egy másik fajta felosztás szerint is elkülöníti a különböző bántalmazási formákat: *verbális* (fenyegetés, csúfolás, zsarolás, negatív híresztelések, barátságok szétrombolásával való riogatás), *fizikai* (lökdösés, megütés, köpködés), *szociális* (társas kapcsolatok negatív irányban való befolyásolása) és/vagy *cyberbullying* (az Interneten történő bántalmazások) (Nagy–Körmendi–Pataky 2012; Buda 2008).

Buda (2010, idézi Buda 2015: 55) tanulmánya szerint a leggyakrabban előforduló bántalmazási típusok közé tartozik a csúfolás (40%), kiközösítés (14%), enyhébb fizikai bántalmazás (hajhúzgálás, lökdösés stb.) (13%) és verés (11%). Alacsonyabb előfordulási aránnyal rendelkezik a mások személyes tárgyainak az elvevése, megrongálása (5%), a pletykaterjesztés (3%) és a fenyegetés (1%).

Az iskolai bántalmazásnak – ahogy a fentiekben látható volt – három résztvevője van: a zaklató, az áldozat és a szemlélők. Mindegyik szereplőnek megvan a maga sajátos tulajdonsága, viselkedésformája, amely által felismerhető egy-egy osztályteremben.

Zaklató

Egy gyermek egy másik gyermekre irányuló ismétlődő negatív, deviáns cselekedetei által válik *zaklatóvá.* A zaklató szándéka, hogy a középpontban legyen. Ezt akkor tudja megvalósítani, ha egy olyan gyermeket kezd el bántalmazni, aki nem képes magát megvédeni. Ezáltal a társai szemében hatalmi szempontból értékesebbnek véli magát (Coloroso 2014, 2020). Sok esetben a gyermeknek a zaklatásra való fogékonysága otthon születik meg. A családjában mintákat lát, amelyeket majd az iskolában is alkalmaz. Fizikailag bántalmazhatják őt vagy egy másik családtagját otthon, az érzelemkifejezések palettája hiányos, illetve testi-lelki zaklatásban van/volt része (Nagy–Körmendi–Pataky 2012). Továbbá a nevelők nem mutatnak példát arra, hogy egy-egy konfliktust hogyan kell/kellene megoldani (ami még rosszabb, hogy a szülők sem tudják), nem törődnek a gyermekkel, nem mutatják ki érzéseiket, nem nyújtanak a gyermek számára pozitív viselkedési mintákat (Buda 2008).

Áldozat

Az *áldozatok* a zaklatók szemében mindig is valamivel eltérnek társaikhoz képest. Ez a másság számos formában megjelenhet, pl. most érkezett egy már kialakult közösségbe; ha ő a legfiatalabb a csoportban, emiatt többnyire bizonytalan, visszahúzódott; ő félénk, introvertált, csendes, érzékeny gyerek; a külső megjelenése eltér a megszokottól, például: kövér, sovány, alacsony, pattanásos, fogszabályzós, szemüveges, bőre színe miatt (Coloroso 2020: 138–139).

Mihály (2003) tanulmányából kiindulva a már említett felsorolást kiegészítem azzal, hogy sok esetben az áldozatok félnek attól, hogy nem felelnek meg másoknak, emiatt magukat hibáztatják. Előfordul, hogy úgy érzik, nem tudnak irányítani, és nem tudják kellőképpen kezelni azokat az akadályokat, amelyekkel találkoznak. A szociális kompetenciájuk hiányos, valamint megfigyelhető, hogy nehezen tudnak egy kommunikációt kezdeményezni, fenntartani.

Szemlélő

Közvetlen módon a zaklató és az áldozat között jön létre a konfliktus, de az adott csoport/osztály/közösség nagy mértékben befolyással van egy-egy zaklatási folyamat kibontakozására. Ezen csoport összeségét a szakirodalom szemtanúknak, szemlélőknek, védelmezőknek nevezi (Bakk-Miklósi 2021). Ők azok, akiknek meg kellene akadá-

lyozniuk a kialakult/kialakulóban levő bántalmazási folyamatot, ám sok esetben háttérbe vonulnak, megerősítve a bántalmazót abban, hogy a deviáns viselkedése elfogadott.

Az iskolai bántalmazás tényleges helyszíne a tanintézmény, ám e deviáns jelenség összetettségéből kiindulva – ökológiai rendszerszemlélet – láthatóvá válik, hogy több befolyásoló tényezője van. Jelen tanulmány középpontjában a család van, illetve annak különböző társadalmi és szerepbeli változói.

A MODERN CSALÁD JELLEMVONÁSAI

A család a gyerek számára az elsődleges szocializációs tér, ahol elsajátítja azokat a készségeket, azt a normarendszert, amely elősegíti számára azt, hogy be tudjon illeszkedni a társadalomba. A családszociológiával foglalkozó kutatók (Czibere–Molnár 2015; Husz–Herka 2023) a családok életvitelében való változás egyik jelentős aspektusát a térbeli és időbeli konstrukciók mentén tapasztalják. Mindemellett a modernizációs folyamatok is jelentős hatással voltak a család belső működésére, dinamikájára a gazdasági változások által (Utasi 2006). Teleki (2001) szerint a Magyarországon 1950-ben bevezetett kétkeresős családmodell drámai változásokat hozott a családok életvitelében. Mivel a nők is részesei lettek a munkaerőpiacnak, számukra a karrier került előtérbe, és háttérbe szorult a családi otthon (addig a pénzkereső, a dolgozó, a családfenntartó szerep a férfire hárult) (Utasi 2006; Murinkó 2015; Danis 2021).

A családok egyre dinamikusabbá válnak, nyitottabbak és rugalmasabbak a társadalmi kihívásokkal szemben. A gyermeknevelés, a szülő és gyermek közötti kapcsolat alakulása során számos változás tapasztalható. A tekintélyelvű nevelési normákat felváltotta a megengedő nevelési stílus. A szülők jóval elnézőbbek, engedékenyebbek gyermekükkel szemben. Ezáltal a gyermeküket sokkal szabadabban nevelik, ám ennek hátterében sokszor nem a tudatos nevelési elvek állnak. Tapasztható a szülők körében, hogy jóval kevesebb idő és energia jut arra, hogy minőségi időt tölthessenek a gyermekeik körében. A szülői nevelői elvekre, feladatokra folyamatosan hatást gyakorol a társadalom, az egyre gyarapodó elvárásoknak sok esetben a szülők nem tudnak megfelelni. Nehézséget, frusztrációt okoz a szülők számára a családon kívüli kötelezettségek összeegyeztetése a szülői kötelezettségekkel. Ezek a folyamatok is hatással vannak a családon kívüli és belüli kapcsolatrendszerre (Neményi 2010; Somlai 2013; Farkas 2019).

A szülő a gyereknevelés során sokszor a hagyományosan bevált elvekre és az intuícióra támaszkodik. A hibák elkövetése egy természetes velejárója a szülői attitűdnek. A gyereknevelésekor a hangsúly főképp az érzelmi biztonságon, a bizalomteli és szeretetteli légkörön van (Cseh-Szombathy 1979; Neményi 2010).

A szakirodalom négy típusú szülői viselkedési formát különít el: megengedő és demokratikus szülő-gyermek kapcsolat (jellemző a függetlenség, kezdeményező készség, őszinteség és együttműködés), resztriktív vagy túlvédelmező szülő-gyerek kapcsolat (alárendeltség, függő jellegű viszony), elutasító viszonyulás (agresszivitást eredményez a gyermekben) és büntető (szintén agresszivitást eredményez a gyermekben) (Neményi 2010).

Amennyiben a szülői magatartás túlzottan permisszív, romboló hatással van a gyermek személyiségfejlődésére. Szintén ártalmas a gyermek fejlődésére, ha a szülők túl szigorú, védelmező szülői magatartást gyakorolnak. A gyermek az utóbbi esetben állandóan félni fog a büntetéstől, negatív önképpel fog rendelkezni, valamint agresszív magatartást produkálhat (Neményi 2010).

A KORTÁRSBÁNTALMAZÁS ÉS A NEVELŐI ATTITŰDÖK KAPCSOLATA

A szülők hozzáállása, neveltetése nagy mértékben befolyásolja a gyermek iskolai bántalmazáshoz való viszonyulását. A nevelő szerepben levő felnőttek javíthatnak e deviáns jelenség állapotán, ám ehhez az szükséges, hogy ők is rendelkezzenek azokkal a készségekkel, képességekkel, amelyek a problémamegoldásban segíthetnek. Ahhoz, hogy létrejöhessen az a tendencia, hogy a gyereket kevésbe bántalmazzák az iskolában, hogy képes legyen megvédenie magát, illetve szociális kapcsolatai stabilizálódjanak, nagy hatással járul hozzá a szülők nevelői attitűdje. Hiszen a szülők különböző nevelői attitűddel rendelkeznek, amelyek befolyásolják a gyereknek az iskolai bántalmazáshoz való kapcsolódását.

Figula (2019) kutatása során megvizsgálta, hogy az iskolai erőszak és a családi szocializációs tényezők milyen kapcsolatban vannak. Három nevelői attitűdöt különböztetett meg, amelyek a következők: következetes, manipulatív és inkonzisztens nevelői attitűd. Ezek a szülői nevelői attitűdök befolyással vannak arra, hogy a gyerekek az iskolában egy bántalmazás során melyik szerepbe (áldozat, zaklató, szemlélők) kerülnek.

Hasonlóan Figula Erikához, Coloroso (2014, 2020) is megalkotott három családmodellt, amelyek hasonló tulajdonságokkal bírnak, mint a fentiekben felsoroltak. Létezik a téglafalcsalád, a medúzacsalád, valamint a gerinces család. A következőkben bemutatásra kerülnek a szülői nevelői attitűdök/családmodellek.

Következetes nevelői attitűd / gerinces család

A következetes nevelői attitűdre (Figula 2019) vagy gerinces családra (Coloroso 2014, 2020) jellemző, hogy gyermeküket a legmegfelelőbb nevelésben részesítik. Következetes és feltétel nélküli szeretet van jelen, a szülők a példamutatásuk révén gyereküket empátiára nevelik. A családok bármely társadalmi rétegnek is tagjai, bármely vallást gyakorolják, mindezek nem befolyásolják a nevelési attitűdöt, hiszen a deviáns magatartás ismeretlen számukra, csupán arra fókuszálnak, az a legfontosabb számukra, hogy ők és a gyerekük is megkapják a családjukban az egyensúlyt és képesek legyenek a kölcsönös egymásrautaltságra. A szülők gyereküket megtanítják nemet mondani, továbbá arra nevelik, hogy kellőképpen figyelmesek legyenek társaik felé, képesek legyenek meghallgatni őket, tisztelni és egyenlő félként tekintsenek rájuk. Mindezek edukációja tudatosan történik, a szülők mintákkal látják el, valamint példamutató nevelést is prezentálnak. Gondoskodnak arról, hogy a gyerek erkölcsi percepciója fejlődjön, mindemellett elengedhetetlen, hogy határozottak, igazságosak és következetesek legyenek magukkal és társaikkal szemben is (Figula 2019; Coloroso 2014, 2020).

Ez a nevelési attitűd, családmodell tehát képessé teszi a gyereket arra, hogy szeresse önmagát, tudjon önállóan gondolkodni, valamint bármilyen rendellenességgel is találkozik, megfelelő megoldást tudjon rá találni (Coloroso 2014, 2020).

Ilyen típusú szülővé, családdá válni korántsem könnyű, folyamatos fejlődést, következetességet, odafigyelést igényel.

Manipulatív nevelői attitűd / medúza család

A manipulatív nevelői attitűddel rendelkező szülőkre vagy medúza családra jellemző az, hogy hiányzik a szilárd struktúra, ezáltal túl engedékenyek lesznek a gyerekeikkel. A gyerekek megélhetik azt, hogy megalázzák, megszégyenítik a családjukban, probléma esetén magukra maradnak. A szeretet feltételhez kötött, valamint megfenyegetik,

büntetéssel, jutalommal befolyásolják tetteiket. Az egész nevelés során nincs következetesség, a szülő aktuális hangulatától függ, hogy bizonyos helyzetekben hogyan válaszol, emiatt a gyerek kiszámíthatatlansággal él együtt (Coloroso 2014, 2020).

A manipulatív nevelői attitűd, medúzacsalád modell az agresszív magatartás körforgásának a melegágya, hiszen a gyerek nem következetes büntetésben és jutalomban részesül, akár minden nap fenyegethetik, a szülő pillanatnyi érzelmei által dönt. Ezek a minták, példák hasonló magatartással rendelkező gyerekeket nevelnek, akik a társaikkal szemben is ekképpen fognak viselkedni. A gyerekek válhatnak zaklatóvá, az önbizalomhiány miatt áldozattá, vagy olyan szemlélőkké, akik nem segítenek abban, hogy egy bántalmazási folyamat leálljon (Coloroso 2014, 2020).

Inkonzisztens nevelői attitűd / téglafal család

Az inkonzisztens nevelői attitűddel rendelkező szülők vagy téglafalcsalád modell főbb jellemzői, amelyek révén könnyen felismerhetővé válnak, a következők: a kontroll, a szabálykövetés, a rend, az engedelmesség, valamint a hatalmi hierarchia. A szülők számtalan paranccsal, utasítással látják el gyereküket, valamint kiselőadásokat tartanak, amely által a gyerekek érzelmei háttérbe szorulnak. Egy alá- és fölérendelő viszony alakul ki a családon belül, ahol a szülők folyamatosan kiemelik a gyerekük számára, hogy melyek a helyes lépések, továbbá kihangsúlyozzák azokat a tulajdonságokat, amelyekben gyengék, inkompetensek (Coloroso 2014, 2020).

Az inkonzisztens nevelői attitűd vagy téglafalcsalád olyan gyerekeket nevel, akik negatív önértékeléssel rendelkeznek, ezáltal gyakran előfordul, hogy a különböző esetek után magukat hibáztatják. Képesek arra, hogy társaikkal szemben agresszív magatartást biztosítsanak, valamint uralkodjanak osztálytársaik felett, bántsák őket verbálisan, fizikailag, valamint szociális kapcsolataikat negatív irányba befolyásolják. Ezek a gyerekek passzív-agresszív magatartással rendelkeznek, nem vállalnak felelősséget sem önmagukért, sem társaikért, illetve, ha problémával találkoznak, képtelenek megfelelően kezelni, megoldani azokat (Coloroso 2014, 2020).

Figula Erika (2019) kutatása alapján arra lehet következtetni, hogy a gyerekeknek a szülei bármelyik nevelői attitűddel is rendelkezzenek, nem kizáró jellegű tényező, hogy zaklatóvá vagy áldozattá váljanak. Azonban le lehet vonni azt a következtetést, hogy a manipulatív szülői nevelői attitűddel rendelkezők elsődlegesen áldozatot és/

vagy bántalmazót nevelnek. Az inkonzisztens szülői nevelői attitűddel rendelkezők leginkább áldozatot és/vagy támadó magatartással rendelkező gyermekeket nevelnek. Míg a következetes szülői nevelői attitűd a fiúknál növeli az áldozattá válást.

A bemutatott elméleti megközelítések és kutatási eredmények rávilágítottak arra, hogy a család, a szülők szerepe mérvadó abból a szempontból (is), hogy gyermekek egy-egy iskolai bántalmazás kibontakozása során milyen szerepekbe kerülhetnek, valamint milyen lépéseket tesznek annak érdekében, hogy megfelelően kezeljék a kialakult helyzetet.

AZ ESETTANULMÁNY MÓDSZERTANA

Az esettanulmány a kvalitatív kutatási módszerek egyik olyan eszköze, amely segít megérteni az egyedi, ritka eseteket, jelenségeket.

Az adott kutatási eszköznek a tudományos közegbe való helytállása sokáig vitatott téma volt a kutatók számára. Bár már az ókori civilizációban is alkalmazott eljárás volt több tudományos területen – jog, orvostudomány, teológia –, mégis számos vita megkérdőjelezi a hitelességét. A 20. században a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy ennek a kutatási módszernek a használata a leghatékonyabban úgy tud működni, ha a kvalitatív és a kvantitatív eredményeket kombinálják, a két kutatási módszert egymást kiegészítve alkalmazzák az adott jelenség mélyebb megértése érdekében (Csabai 2018).

Az esettanulmányt mint módszert főképp azért érik vádak, mert a kapott narratívákból nem lehet általánosítani, a kutatók nem tudnak egy elméleti relevanciájú következtetést levonni. A módszernek ez a fajta megközelítése a pozitivista kutatók álláspontjából ered, hiszen ők úgy gondolják, hogy egy esetből nem lehet tudományos következtetést levonni, valamint nagy teret ad a kutatói interpretációra.

Ellenben az esettanulmány egy olyan sokrétegű, összetett kutatási módszer, amely lehetőséget biztosít a kutató számára, hogy a kutatott eset elemzése során újabb kutatási perspektívákat véljen felfedezni. Ennek a módszernek egy másik kiemelendő tulajdonsága, hogy egy adott kontextuson belül képes megérteni és értelmezni az adott esetet több szempont megvizsgálása mentén. A módszer komplexitása lehetőséget ad a jelenség holisztikus jellegének megőrzésére.

Az esettanulmány fókuszában a jelentéstartalmak állnak, pontosabban a különböző speciális esetek feltárása és azoknak a mélyebb megértése. Ebből kifolyólag a szociológia főképp a kvalitatív-interpretatív kutatások során alkalmazza ezt a módszert (Csabai 2018).

A pozitivista kutatók az oksági logikából kiindulva azon az elhatározáson vannak, hogy az esettanulmány módszertanát alkalmazva a vizsgált eset értelmezései nem általánosíthatóak, mégis Molnár (2016, idézi Takács 2017: 128–129) elkülönít hat olyan alternatív általánosítási logikát, amely lehetőséget biztosít arra, hogy körül lehessen határolni a választott esetet.

Az első alternatív általánosítási logika az *eseten belüli általánosítás*, amely alatt értendő, hogy a vizsgált esetet a kutató a különféle tulajdonságai alapján próbálja a már létező esetkategóriába besorolni.

A második kategóriába tartoznak az *extrém esetek*. A kutató számára sok esetben egyedinek tűnhet az adott eset, mégis lehet belőle általános következtetést levonni. Ez a kategória főképp olyan deviáns eseteket tartalmaz, amelyeket a társadalom normalizál.

A harmadik alternatív általánosítási logika a *kritikus esetek* elnevezést viseli. Ehhez a csoporthoz tartoznak azok a tipikus esetek, amelyeket a szakirodalom elismer, ellenben a kutató bebizonyítja róluk, hogy nem igazolják az elméleti megközelítést.

A következő kategória neve a *paradigmatikus esetek*. Erre a csoportra jellemző, hogy elméletből kiindulva az adott eset segítségével a kutató illusztrálja az elméletet.

Az ötödik alternatív általánosítási logika a *kiterjesztett esetek*. Jellemző erre a kategóriára, hogy deduktív logikát használva konkrét elméleti álláspontokat igyekszik a kutató igazolni.

Az utolsó kategória – *negatív esetek* – hasonló metodikára épül, mint a kritikus esetek. A kutató célja, hogy a már meglévő híres elméleteket modifikálja. Ez a fajta irány főképp a történeti szociológiában van alkalmazva.

A kutató ismerve az esetét és annak a háttérben húzódó motivációit, képes meghatározni, hogy az általa vizsgált jelenség milyen alternatív általánosítási logika alá tartozik.

Yin (1994, idézi Horváth–Mitev 2023) szerint e tudományos kutatási módszer különlegessége abban rejlik, hogy a kutató képes az eseteket, eseményeket úgy vizsgálni, hogy benne marad a jelenkori kontextusban, de mindeközben több forrást,

adatgyűjtési módszert kombinálva, egymást kiegészítve – a lehető legtöbb megközelítésben – tudja megismerni a vizsgált eseményt.

Mitev (2023) tanulmányában kiemeli, hogy az esettanulmány módszere lehetővé teszi az olvasó számára, hogy korunk életközeli, emberi helyzetei érthetőbbé váljanak, illetve különböző bonyolult szituációk könnyebben megérthetők legyenek.

Az esettanulmány módszerének alkalmazásakor a kutatónak vizsgálati tárgyként egy egyedi, ritka, extrém esetet kell választania. Akkor érdemes használni ezt a módszert, ha a kutató a „miért" és „hogyan" kérdésekre keresi a választ. A kutatónak lehetősége adódik mind kvalitatív, mind kvantitatív módszereket, technikákat kombinálva alkalmazni. Általában egy csoport dolgozik a kiválasztott eseten.

Az esettanulmány módszerének a különlegessége az összetettségében, sokarcúságában rejlik. Lehetővé teszi, hogy egy esetet, jelenséget több forrást felhasználva mélyebben megismerjünk.

AZ ESET BEMUTATÁSA ÉS ELEMZÉSE

Jelen tanulmány fókuszában a szülői percepció áll az iskolai bántalmazással kapcsolatban. Interjúalanyom egy kétgyermekes édesanya, aki szívélyesen osztotta meg a tapasztalatait, vélekedéseit erről a deviáns viselkedésről. Az interjúalany kettős szerepe (édesanya és magyartanár) a beszélgetés során összeért, és ez a szövegkorpusz elemzése során fontos szemponttá válik.

Gyermekei ugyanannak a városi iskolának a tanulói, ahol az interjúalany tanít. Ebben a tanintézményben (Hargita megye, Románia) megközelítőleg 600 elemi és általános tagozatos diák tanul. A tanintézmény pedagógusai vettek már részt olyan képzéseken, amelyek az iskolai bántalmazás megelőzésére, illetve csökkentésére fókuszálnak. Továbbá az intézmény rendszabályzata is tartalmazza a bullying bármely megjelenési formájának a tolerálhtatlanságát, valamint az erre vonatkozó következetes reagálást, megoldásorientáltságot. Egy korábbi tanulmányomban (Vaszi 2022) lehetőségem volt megismerni, hogy az adott iskolában milyen arányban van jelen a bántalmazás. Az eredmények azt mutatták, hogy általános tagozatos (V–VIII. osztályosok) tanulók körében főképp a VII–VIII. osztályban jelenik meg magasabb arányban a bántalmazási gyakorlat.

Jelen esettanulmányban az interjúalanynak az életúti szerepei kerülnek megvilágításra az iskolai bántalmazás témakörét tekintve. A beszélgetés során az interjúalany négy területet érintve mutatja be, hogy (1) hogyan vélekedik az iskolai bántalmazásról, (2) gyermekkorában hogyan élte, tapasztalta meg ezt a deviáns jelenséget, (3) gyermekei narratíváiból hogyan látja a kortársbántalmazást és (4) milyen eljárásokat alkalmazna azokban az esetekben, ha gyermekei bántalmazott vagy bántalmazó szerepbe kerülnének. Az interjúalany a szülői és pedagógusi szerepei által az adott deviáns esetet nemcsak egy dimenzió mentén járja körül, hanem folyamatosan egyik szerepből a másikba vált. Továbbá a három – jelen, múlt, (feltételes) jövő – idősíkon való mozgás is segíti az adott eset több szempontú megvilágítását. Láthatóvá válik, hogy az interjúalany a jelenben – a meglevő tudása és tapasztalata által – mennyire komfortosan mozog e téma területén, míg a múltban ez a jelenség még tabu volt, valamint a fogalmi téren megfoghatatlan; annak az elképzelése pedig, hogy gyermekei bántalmazó vagy bántalmazott szerepbe kerülhetnek, illetve az ehhez kapcsolódó megoldási stratégiák az édesanya számára a bizonytalanság érzését keltették. Az iskolai bántalmazás témakörének több aspektusból való megközelítése teszi aktuálissá az esettanulmány relevanciáját, hiszen az interjúalany a különböző életszakaszai által más nézőpontokból tekint e deviáns viselkedés komplexitására.

Jelen interjú egy nagyobb léptékű kutatásnak (disszertációs munkának) a részvizsgálatát képezi, amely kellőképpen rámutat arra, hogy emberek a különböző életszakaszaikban, szerepeikben hogyan vélekednek az iskolai bántalmazás, a társadalmi kirekesztés problémaköréről. A tanulmány elemzési része részletesen taglalja az interjúalany percepcióit és interpretálásait, kiemelve azokat a mozzanatokat, amelyek szemléletbeli változásokat hoztak az életében.

Szülői percepció és interpretáció az iskolában történő bántalmazásról

Az interjú szövegkorpusza négy témakört érintve mutatja be az iskolai bántalmazást a szülői narratíva alapján.

Az első témakör azokat a vélekedéseket, nézőpontokat, értelmezéseket foglalja magába, amelyek által megismerhettem az interjúalany gondolkodásmódját a vizsgált téma mentén.

A második témakör során azon állítások kerülnek elemzésre, amelyek az interjúalany gyermekkori emlékeire épülnek, tehát ő hogyan emlékszik vissza arra, hogy gyermekkorában, serdülőkorában ő, a tanárai, a felnőttek, illetve a társadalom hogyan viszonyult e deviáns jelenséghez.

A harmadik témakör esetében visszatérünk a jelenkorra, az interjúalany mesél arról, hogy a gyermekei narratíváiból kiindulva hogyan van jelen az iskolai bántalmazás az adott tanintézményben.

Az utolsó témakör során olyan narratívák kerülnek előtérbe, amelyek azon gondolatok köré épülnek, hogy milyen reakciókat váltana ki az interjúalanyból annak felismerése, hogy a gyermekei bántalmazottként vagy bántalmazóként szerepelnek.

Az iskolai bántalmazásról való vélekedés

Az iskolai bántalmazásról való vélekedés témaköre az első négy kérdésre adott válaszok mentén kerül bemutatásra és értelmezésre.

Az interjúalany a hétköznapok során többször megtapasztalja a tanintézményekben a bántalmazási gyakorlatoknak a különböző megnyilvánulási formáit. Pedagógusi szerepéből kiindulva, nemcsak a gyermekei által kap információkat erről a jelenségről, hanem osztályfőnökként, tanárként is. Úgy gondolja, hogy ez a jelenség az életünk része, hogy eddig is tapasztalható volt, hogy a gyerekek az iskolában különböző formában bántalmazzák egymást, de magával a fogalommal nemrég találkoztunk, kevés idő telt el azóta, hogy meg tudjuk nevezni a deviáns jelenséghez tartozó, különböző jelentéssel bíró fogalmakat. A beszélgetés során az interjúalany kiemeli, hogy bár már ismerjük a fogalmat, a bántalmazási helyzeteket felismerjük és megnevezzük, de még nem tartunk ott, hogy mindezeket megfelelőképpen megoldani is tudjuk. Mindennek az okát abban látja, hogy nem vagyunk kellőképpen nyitottak, főképp az áldozathibáztatást részesítjük előnyben ahelyett, hogy segítenénk az áldozatokon, megállítva ezáltal a bántalmazás körforgását.

A szakirodalom is hangsúlyozza a szemlélő szerepben levő egyének fontosságát abból a szempontból, hogy egy-egy bántalmazási gyakorlat során milyen nagymértékű befolyásoló tényezővé válnak, tulajdonképpen rajtuk múlik az, hogy az áldozatot tovább alázza-e a bántalmazó fél (Coloroso 2014; Twemlow–Sacco 2012).

A fenti értelmezési részt az alábbi példával illusztrálom:

> *Ami nekem a problémám az az, hogy nincs* gyakorlatunk *abban, hogy hogyan kezeljük. Mert mi arra vagyunk szocializálva, hogy* bűnbakokat *jelölünk ki, hogy büntetünk, és ebben a büntetésre szocializálódott társadalomban* nincsenek valódi eszközök *arra, hogy ezt meg tudjuk előzni, mivel a bántalmazás az eleve egy* szemlélet.

Amikor arról kérdeztem, hogy hogyan vélekedik a bántalmazott szerepben levő gyerek állapotáról, akkor elsősorban a társadalom, az emberek viszonyulásából indult ki, tapasztalata szerint még mindig olyan elvek szerint élünk, amelyek során elsődlegessé a hatalom, az uralkodás válik. Azt kell sugalljuk, hogy erősek, kemények vagyunk, így ebből kifolyólag az áldozat szerepben levő ember szégyent érez, hogy ő ebbe az állapotba került. Ebben a szerepben levő személyt a társadalom többi tagja fel kellene, hogy karolja, ki kellene mellette álljon, továbbá megerősítse abban, hogy nem vele van baj, nem az ő hibája. Az interjúalany úgy gondolja, hogy amíg ezek az érdembeli változások nem történnek meg a közvetlen környezetünkben is, addig nem várhatunk semmiféle változást sem az áldozat szerepben levő személlyel kapcsolatosan, sem pedig a bántalmazási gyakorlatok terén. A bemutatott kérdéskört az alábbi, szövegkontextusból áthelyezett példákkal támasztanám alá:

> *…a vérereinkben még mindig az folyik,* hatalmi diskurzus*, a hierarchiák alapján gondolkozunk és* bűnbak*keresésben vagyunk érdekeltek.*

> *…az áldozat szerep, az azért olyan nehéz, mert még nem tartott ott a társadalom, hogy egy áldozatot úgy kezeljen, ahogyan kell és ne keresse az áldozat szerepét abban, hogy* ő áldozattá vált. *A társaknak jelezni kellene számára, hogy ez* nem normális*, hogy ő így kell érezze magát.*

Az interjúalany arra a kérdésre, hogy mit gondol arról, hogy mi az oka annak, hogy ennyire elterjedtek a bántalmazási gyakorlatok, két megközelítésből kiindulva próbált válaszolni. Az egyik ok szerinte abból ered, hogy egyre többet beszélünk róla, tehát vannak fogalmaink, meg tudjuk nevezni, hogy mi történt a gyermekünkkel. A másik ok abban mutatkozik meg, hogy az emberek érzései *eltompultak*, nem érzik azt, hogy különböző szituáció mennyire bántó tud lenni. Úgy gondolja, hogy mindez

szintén a virtuális tér és a valóság összemosásából ered, ami abban mutatkozik meg, hogy az egyén – akár névtelenül is – bántalmazhat következmények nélkül. Ez a fajta megközelítés megerősíti az emberekben azt, hogy mindenféle bántó megszólalás elfogadhatónak tekinthető. Továbbá hozzáteszi, hogy ez a viselkedésforma, hozzáállás a gyerekek körében is folyamatosan tapasztalható. Az alábbi példával illusztrálom a fentiekben bemutatott értelmezést:

> *…egyszerűen tompulnak az* érzékeink*, tehát már nem érezzük azt, hogy mennyi minden bántalmazásként értelmezhető, mert megszoktuk azt, hogy az ilyen típusú viselkedés* következmény nélkül *marad.*

Visszaemlékezés az iskolai bántalmazásra

Az interjúalany már a beszélgetés elején kiemelte, hogy az iskolai bántalmazás mindig is jelen volt a tanintézményekben, de a róla való beszélgetés, a problémaként való megközelítés csupán az elmúlt években történt. Emlékei szerint serdülőkorban érezte legelőször azt, hogy ez nem normális, de akkor még nem tudta megnevezni ezt a jelenséget. Sőt az őt körülvevő közösség a gyermekkor egyik sajátos velejárójaként tekintette, valamint nem is szándékoztak minderről beszélni. Úgy gondolja, hogy a ’80-as években a rendszernek ez a hierarchikus megléte egy természetes jelenség volt. Senki sem lázadott, mert az volt normálisnak tekinthető, hogy alá-fölé rendelő viszonyok sokaságában élnek (gyerek-gyerek, gyermek-szülő, gyermek-tanár, szülő-tanár). Twemlow és Sacco (2012) írásukban kiemelik, hogy a hatalmi harcok mindig is jelen voltak és lesznek a társas kapcsolataink során, ám felelősek vagyunk abban, hogy gyermekeink számára megtanítsuk, hogy ezeket a diszfunkcionális eseteket hogyan kell megfelelően kezelni, illetve képesek legyenek olyan megoldást találni, amely minden fél számára alkalmas.

Az elmondottakat az alábbi példával illusztrálom:

> *…abban a világban az volt, hogyha valaki* fölötted áll, akkor annak joga van nagyon sok mindenhez*, aminek neked alattad állóként nincs jogod, például ahhoz sincs jogod, hogy megkérdőjelezd azt, hogy az ő viselkedése mennyire legitim.*

Emlékszik arra, hogy irodalomórák keretén belül találkoztak olyan művekkel, amelyekben az iskolai bántalmazás jelen volt *(Lúdas Matyi, A Pál utcai fiúk),* de a mű megbeszélése során ezt a jelenséget nem taglalták, nem tértek ki arra, hogy mindez nem megfelelő. Ebből kifolyólag sem a tanárok, sem a felnőttek nem boncolgatták ezt a témát, de ha valaki foglalkozni kezdett vele, érdembeli változást akkor sem tudott produkálni.

Arra a kérdésre, hogy interjúalanyom mikortól tapasztalta azt, hogy a bántalmazási jelenségeket problémaként kell kezelni, hogy a társadalom már nem normalizálja a bántalmazási gyakorlatot, azt a választ kaptam, hogy ő maga is csupán néhány évvel ezelőtt tudatosította e jelenség összetettségét. Elsősorban az irodalmi művek által eszmélt rá arra, hogy milyen sok helyen, milyen különböző formákban van jelen a gyerekek között a bántalmazási gyakorlat. Majd ezután egyre több képzésre eljárt, ahol szélesebb tudásra tett szert e téma terén.

Kiemelném az interjúalany gondolatát a szövegkontextusból:

> *…a szépirodalmi szövegek kapcsán kezdtem és nekem például nagyon szimpatikus volt az is, hogy a tankönyvben tananyagként nem megnevezve sem a bántalmazást, sem az ehhez kapcsolódó terminológiát, de, hogy* elkezdtek beszivárogni *olyan kis novellák, amelyek ezt problematizálták.*

Szülőként e jelenséghez való viszonyulás teljesen másképp történt számára. Minden egyes alkalommal felhívja gyermekei figyelmét arra, hogy elfogadónak, empatikusnak kell lennünk társainkkal szemben. Gyermekei számára kiemeli azt, hogy jelezzék az adott közösségen belül, hogy a bántalmazó viselkedésmódja nem megfelelő, menjenek oda a bántalmazotthoz, jelezzék, hogy nincs vele gond, ő rendben van. Azt tapasztalja, hogy otthon erről a jelenségről sokkal nehezebb beszélni, és bár ő ellátja tanácsokkal gyermekeit, mégis tart attól, hogy az adott szituációban nem ekképpen fognak eljárni. Kiemelte, hogy a kisebb gyermekénél (2. osztályos) az érzékenyítés során nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a szerepcsere technikát alkalmazza. Kéri, hogy képzelje bele magát az áldozat szerepébe, hogy vajon ő hogyan érzi, érezné magát abban esetben. Az interjúalany kiemeli, hogy sajnos a felsoroltakon kívül nem tud *„tuti tippet”* adni erre a deviáns jelenségre.

Gyermekei elmondásai alapján úgy látja, hogy legtöbbször csupán szemlélő szerepben vannak jelen egy-egy bántalmazási esemény során, ám bízik abban, hogy ez valóban így van, és szemlélőként helyesen cselekednek.

Két példával illusztrálnám a fentiekben bemutatott értelmezést:

> *…szülőként pedig, hát* nagyon nehéz szülőként az érzékenyítés*, mert ugye mindig a történet egy nézőpontból érkezik. Bármilyen a történet* egy nézőpontból érkezik haza. *És akkor az nagyon kemény munka, hogy a* nézőpontokat megnyitni *és akkor egy ilyen nézőpontváltozásból megnézni.*

> *Én* végtelenül *sokat mondom a gyerekeimnek azt, hogy a másikat el kell* fogadni*…, senki nincs abban a pozícióban, hogy* minősítgessük, *és akkor próbálom őket arra biztatni, hogy ők, ha kívülről látnak egy bántalmazási eseményt, akkor ők a kívülálló szerepüket ismerjék fel, és tudatosítom bennük azt, hogy a* kívülálló szerepe ugyanolyan fontos*, mint annak a szerepe, aki bántalmaz vagy a bántalmazó mellé áll.*

Iskolai bántalmazás saját gyermeke szemszögéből

A harmadik témakör középpontjában a szülői interpretáció áll, azaz milyen gondolkozásmódokkal, viselkedésmódokkal rendelkezik az interjúalany azzal kapcsolatosan, hogy a gyermekei az iskolában hogyan élik meg, tapasztalják a bántalmazási gyakorlatokat.

Az interjúalany gyermeke kevés bántalmazási esetet tapasztal az osztályában, amelynek egyik oka – az anya interpretációja alapján –, hogy ő tagja egy olyan kiscsoportnak, akik legtöbbször a szüneteket az udvaron töltik, fociznak, így fia elég sok interakcióból kimarad. Természetesen volt arra példa, hogy gyermeke mesélt néhány deviáns jelenségről, aminek szemtanúja volt, ám amikor az anya mélyebben meg szerette volna ismerni az adott történetet, azt tapasztalta, hogy gyermeke a továbbiakban nem szeretne erről a témáról beszélni, bezár. Úgy gondolja az interjúalany, hogy a fia abból az okból kifolyólag sem akar beszélni neki erről, mert tart attól, hogy megtudja, hogy ő melyik felet képviselte (tehát csatlakozhatott a bántalmazók csapatához), illetve nem szeretné a fia, ha valami lelki jellegű beszélgetésben lenne része.

Az interjúalany tapasztalata szerint abban az osztályban, amelybe a fia jár, előfordul/előfordulhatnak kisebb problémákból adódó konfliktushelyzetek (pl. valaki lassabban tanul, készül el, olvas), de úgy gondolja, hogy a pedagógus meg is oldja ezeket az eseteket, nem hagyja, hogy tovább halmozódjon a bántó viselkedésnek bármilyen formája. Az alábbi két hosszabb gondolatmenettel illusztrálom a fenti értelmezést:

> *…felismeri azt a helyzetet, amikor valakinek nem volt jó az, ami történt, és azért próbál valamit mondani róla, és nagyon konkrétan meg tudja nevezni azt, hogy ki az, aki azt a helyzetet hozta, hogy a* másik rosszul érezze magát…
>
> *…teljesen bezárkózik, tehát ő nem akar fejtegetni semmilyen viselkedésformát. Senkiét egyébként, sem a bántalmazó viselkedését, sem az áldozat viselkedését, tehát ő* nem akar fejtegetni*, mert úgy érzem, mintha úgy érezné, hogy ez egy ilyen* csapdahelyzet *lenne, amiben ő a válaszaival elárulhatja magát, hogy ő vajon hova tartozott volna inkább vagy hova tartozna, és hogy ezért inkább* bezár…*"*

Ha bántalmazott/bántalmazó lenne…

Az utolsó témakör kérdéseinek megválaszolásához szükséges volt az, hogy az interjúalany elvonatkoztasson a jelenlegi helyzettől, és elképzelje azt, hogy milyen lépéseket tenne azokban az esetekben, ha a gyermeke bántalmazott vagy bántalmazó szerepbe kerülne.

Abban az esetben, ha a gyermeke bántalmazott szerepben lenne, elsősorban a tanítót keresné fel, megkérdezve őt arról, hogy hogyan látja gyermekét az iskolai közegben. Jelezné, hogy gyermeke többször panaszkodott arról, hogy bántalmazva van, tehát kéri a pedagógus segítségét abban, hogy megoldódjon ez a probléma. Kiemeli, hogy ő azt szeretné, ha a konfliktuskezelés, megbeszélés során a hangsúly inkább a megoldáson lenne, mintsem a büntetésen. Úgy gondolja, hogy a büntetés révén nem szűnik meg véglegesen a bántalmazás, épp csak 1-2 hétig a bántalmazó fél szünetelteti a bántalmazási gyakorlatokat. Kiemelném az interjúalany egyik gondolatát:

> *…totális csődnek gondolom az ilyen problémák kezelését, az ez a rögtön valami a büntetéshez való nyúlás, vagy, hogy lehúzod magaviseletét, eltanácsolás. Azt gondolom, hogy itt tényleg* közös érdekünk *az, hogy hogy az ilyen problémákat* ne felszínesen leseperjük, *hanem valami* megoldás *induljon el, mert* hosszú távon *úgyis ez a lényeg, hogy olyan megoldást találjunk, ami* hosszú távon értelmes.

Az interjúalany számára a legnehezebb kérdés a gyermeke mint bántalmazó volt. Úgy gondolja, hogy első körben magát hibáztatná, körülnézne otthon, hogy melyek

voltak azok a viselkedésmódok, amelyek mindezt kiváltották a gyermekéből. Keresné azokat a hiányokat, „*lyukakat*", amelyek nem lettek betömve, tehát melyek azok az élmények, amelyek gyermeke életéből hiányoztak, s ebből kifolyólag szükségét érzi annak, hogy bántalmazzon.

> *Hát nagyon-nagyon keresném, hogy mi a* hiánya, *ami miatt érzi szükségét annak, hogy bántalmazó legyen…*

Fontos volna számára az is, hogy megismerje azokat a közegeket, amelyekben gyermeke is aktívan részt vesz, érdekelné, hogy ott milyen szerepben van. Továbbá hozzáteszi azt is, hogy ehhez hasonló esetek során lehet, hogy az ő személye kevés, felkeresne egy pszichológust, egy szakembert, aki szakmai tanácsokkal látja el.

> *…szükség van segítségre, valószínű* szakmai segítségre*…, merthogy ez valami* mélyebbről gyökerező.

Az interjúalany összehasonlította (önreflexió), hogy a reagálási folyamata menynyire eltérő azokban az esetekben, ha a gyermeke bántalmazott vagy bántalmazó szerepbe kerülne. Úgy látja, hogy ha a gyermeke bántalmazottá válik, elsősorban külső segítséget bevonva próbálná megoldani a helyzetet (kapcsolatfelvétel a pedagógussal), pedig ebbe a szerepbe való bekerülés is származhat otthonról, történhetnek olyan események, amelyek kiváltó okai lehetnek annak, hogy ő áldozat szerepbe került.

A Harcourt, Green és Bowdwer (2015) által végzett kutatás fókuszában szintén a szülői tapasztalok álltak az iskolai bántalmazással kapcsolatban. A kutatásban részt vevő szülők is hasonló válaszokat adtak arra vonatkozóan, hogy ők milyen tanácsokkal látták el gyermeküket, milyen stratégiákat alkalmaztak azért, hogy az adott deviáns eset megszűnjön, vagy legalábbis valamilyen mértékben csökkenés legyen tapasztalható (érzelmileg támogatják, tanácsokkal látják el, szakemberhez fordulnak). (Harcourt–Green–Bowder 2015.)

Az értelmezést az alábbi példával illusztrálnám:

> *…nem tudom, nagyon-nagyon* nyugtalanító *ez is, akárcsak az áldozat szerep is, de valahogy úgy érezzük, hogy ugye az áldozat szerepnél, ott van ez a most én szülőként mondom, hogy nem* mi vagyunk a hibásak *azért. Ám a bántalmazó esetében, ez nem így van, ott jobban érintve érzem magam úgy egyből.*

ÖSSZEGZÉS

Az iskolai bántalmazás kibontakozásának több befolyásoló tényezője van. Jelen tanulmány során a szülői perspektívából (Harcourt–Green–Bowder 2015; Sawyer–Mishna–Pepler–Wiener 2011) lett megvizsgálva ez a deviáns jelenség. Azon kutatások száma, amelynek középpontjában kortársbántalmazás problémaköre van megvilágítva a szülői percepciók és interpretációk szintjén, alacsony mind nemzetközi, mind hazai léptekben. A bántalmazási folyamat összetettségének megértése érdekében szükségszerűvé válik ebből a megközelítésből kiindulva is megvizsgálni ezt a területet. A bemutatott és elemzett interjú kellőképpen rámutatott arra, hogy a különböző életszakaszokban az egyén – gyermekként, felnőttként, szülőként – hogyan észleli és interpretálja a vizsgált deviáns esetet. Ezen tapasztalatok adják az alapját annak, hogy az egyén szülőként hogyan viszonyul, milyen mértékben képes érzékenyítni gyermekeit a társadalmi kirekesztéssel kapcsolatban.

A tanulmány relevanciája a vizsgált téma esetében az interjúalany életúti szerepeinek változásaiban rejlik. A beszélgetés négy téma köré épült fel: (1) az iskolai bántalmazásról való vélekedés; (2) az interjúalany hogyan tapasztalta gyermekként ezt a jelenséget; (3) saját gyermekei narratívai által hogyan látja a kortársbántalmazást és (4) milyen eljárásokat alkalmazna, ha a gyermeke bántalmazott vagy bántalmazó szerepbe kerülne.

Az interjúalany a bántalmazási gyakorlatokat már serdülőkorában abnormálisnak titulálta, ámbár abban az időben ezt a deviáns folyamatot a gyermekkor egyik természetes velejárójának tekintették. Pedagógusi pályája során szoros kapcsolatot talált az irodalmi művek és kortársbántalmazás között, hiszen elsősorban a különböző novellák, regények által tudatosította ennek a jelenségnek a súlyosságát.

Az interjúalany a szülői szerepéből fakadóan nagy hangsúlyt helyez arra, hogy gyermekeiben tudatosítsa: fontos az elfogadás társainkkal szemben, hiszen sosem

tudhatjuk, mi áll viselkedésük hátterében. Ezentúl arra is bátorítja fiait, hogy egy közösségben álljanak ki az áldozatok mellett, és fejezzék ki, hogy a bántalmazás elfogadhatatlan, és az áldozat semmiképp sem hibáztatható. Hangsúlyozza számukra, hogy a bántalmazás szemtanúi ugyanolyan felelősséggel bírnak, mint maguk a bántalmazók, vagy azok, akik csatlakoznak a bántalmazási folyamathoz.

Az interjúalany szerint a bántalmazás visszaszorítása elsősorban a közös gondolkodás és párbeszéd révén lenne lehetséges. Úgy véli, amíg a társadalom egyik része a bántalmazást a gyermekkor természetes velejárójának tekinti, addig érdemi változás nem várható. A legtöbb, amit ő tehet, hogy arra ösztönzi gyermekeit, legyenek elfogadóak, és ne fogadják el a bántalmazást. Reméli, hogy fiai ennek szellemében fognak cselekedni.

Az interjúalany családjára a modern családok jellemzői a meghatározóak, ahol az érzelmek és a társadalmi problémákra való érzékenyítés kerül előtérbe (Neményi 2010). A szülők a konfliktusok esetén nem a büntetést részesítik előnyben, hanem közös megoldásokra törekszenek, ami a következetes nevelési attitűd egyik lényeges jellemzője. Bár az interjúalany megjegyzi, hogy a bántalmazással kapcsolatos helyes szemlélet még formálódik, bízik abban, hogy a kommunizmusban tapasztalt hierarchikus viszonyok lassan eltűnnek.

IRODALOM

Bakk-Miklósi Kinga (2021): *Neveléslélektan*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Buda Mariann (2008): Iskolai erőszak, iskolai zaklatás. *Fordulópont* 4. 11–25.

Buda Mariann (2015): *Iskolai zaklatás.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Coloroso, Barbara (2014): *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak*. Harmat Kiadó, Budapest.

Coloroso, Barbara (2020): *Bullying – Zaklatók, áldozatok, szemlélők*. Harmat Kiadó, Budapest.

Czibere Ibolya – Molnár Éva (2015): „…nem a kortárs családi lét múló aberrációja". *Metszetek* 4/4. 19–53.

Csabai Márta (2018): Az esettanulmány tudománytörténeti változásai és dilemmái. *Magyar Pszichológiai Szemle* 73/1. 29–41.

Cseh-Szombathy László (1979): *Családszociológiai problémák és módszerek*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Cseh-Szombathy László (2006): A család meghatározása. In: *Családszociológia*. Szerk. Czibere Ibolya. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 5–14.

Danis Ildikó (2021): A változó család – Alkalmazkodás és változás térben és időben. In: *Családhatározó.* Szerk. Bátki Anna – M. Ribiczey Nóra. Open Books, Budapest. 9–72.

Farkas Éva (2019): Családszociológia jelen időben. In: *A családról múlt és jelen időben.* Szerk. Bognár Szabina – Farkas Éva – Györkő Enikő – Nagy Janka Teodóra – Varga István. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 38–57.

Harcourt, Susan – Green, Vanessa A. – Bowder, Chris (2015): „It is everyone's problem": Parents' experiences of bullying. *New Zealand Journal of Psychology* 44/3. 4–17.

Horváth Dóra – Mitev Ariel (2023): *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest.

Husz Ildikó – Herke Boglárka (2023): A család sokszínű fogalma a szociológiában. In: *Mi a család?* Szerk. Husz Ildikó. Akadémiai Kiadó, Budapest. 14–24.

Mihály Ildikó (2003): Az iskolai terror természetrajza. *Új Pedagógiai Szemle* 53/9. 75–80.

Murinkó Lívia (2015): Gyermekgondozási munkamegosztás és a nemi szerepek megítélése. In: *A család vonzásában – Tanulmányok Pongrácz Tiborné tiszteletére.* Szerk. Spéder Zsolt. KSH Népességtudományi Kutató Intézet, Budapest. 177–216.

Nagy Ildikó – Körmendi Attila – Pataky Nóra (2012): A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia* 112/3. 129–148.

Neményi Ágnes (2010): *Családszociológia*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Olweus, Dan (1999): Az iskolai zaklatás. *Educatio* 8/4. 717–739.

Sawyer, Jami-Leigh – Mishna, Faye – Pepler, Debra – Wiener, Judith (2011): The missing voice: Parent's perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review* 33/10. 1795–1803.

Somlai Péter (2013): *Család 2.0 – Együttélési formák a polgári családtól a jelenkorig*. Napvilág Kiadó Kft., Budapest.

Takács Flóra (2017): Az esettanulmány mint módszertan a szociológiában. *Szociológiai Szemle* 27/1. 126–132.

Teleki Béla (2001): *Kézikönyv a családról II*. Korda Kiadó, Kecskemét.

Twemlow, Stuart W. – Sacco, Frank C. (2012): *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok.* Flaccus Kiadó, Budapest.

Utasi Ágnes (2006): Tradicionális család individuális értékpreferenciákkal. In: *Családszociológia*. Szerk. Czibere Ibolya. Debreceni Egyetem, Debrecen. 62–73.

Vaskovics László (2006): Társadalmi modernizáció és szülői szerepváltozás összefüggései. In: *Családszociológia*. Szerk. Czibere Ibolya. Debreceni Egyetem, Debrecen. 14–23.

Vaszi Emőke (2022): A zaklatás jelenségének vizsgálata városi általános iskolás tanulók körében. *Pro Scientia Ruralis* 1. 129–136.

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ – TURCSIK KATALIN

EGYÜTTNEVELÉS, EGYÜTTOKTATÁS A SZAKKÉPZÉSBEN

A Magyar Pedagógiai Társaság állásfoglalása

Az általános iskolákban évek óta emelkedik a sajátos nevelési igényű (SNI) és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) élő tanulók száma, előbbiek aránya már kb. 8%, utóbbiaké közel 15%. Közülük – főleg az SNI tanulókat tekintve – kevesen folytatják tanulmányaikat a gimnáziumokban, többségük a szakképzést választja. Különösen az érettségit nem adó szakképzésben (az őket integráló szakképző iskolákban és a csak SNI tanulókat fogadó, gyógypedagógiai tanterv szerint haladó szakiskolákban) találkozhatunk velük, itt a diákok egyötöde SNI, közel 8%-uk pedig BTMN tanuló. Az utóbbi tíz év tendenciájának eredményeképpen megnőtt a sajátos nevelési igényű tanulók aránya a középfokú integráló iskolákban: míg 2010-ben nagyobbik részük különnevelésben részesült, mára a többségük ugyanazokban az iskolapadokban ül, mint többségi társai. (Varga 2024; Czirfusz–Gyöngyösi 2023.)

2019-ben új szakképzési törvény lépett hatályba, melynek nyomán a 2020 szeptembere óta indított évfolyamok új struktúrával, új képzési és kimeneti követelményekkel találkoznak. A megváltozott helyzet nemcsak a tanulókra, hanem az oktatókra is másfajta elvárásokat ró, de a rendszerben nagyobb számban és újfajta szerepkörben jelennek meg a külső gyakorlóhelyek mint duális partnerek is.

Ezekben az években a tapasztalatgyűjtés és az alkalmazkodás időszakát éljük. 2023. április 21-én több mint 150, a szakképzés különböző szinten működő szakembereinek részvételével zajlott az *Esélyek és kihívások – SNI és BTMN tanulók a szakképzésben* című konferencia[1], amelynek témája az addig összegyűlt tapasztalatok összegzése volt a szak-

[1] Az esemény szervezői a Magyar Pedagógiai Társaság – annak (25 éves fennállását ünneplő, a konferenciát kezdeményező) Diszlexiás Gyermekek Fejlesztéséért Szakosztálya, Szakképzési Kollégiuma és Pályaorientációs Szakosztálya –, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar és a BGéSZC Öveges József Technikum és Szakképző Iskola voltak. A kivitelezéshez elsősorban a Pro Filii Alapítvány biztosította a szükséges anyagi hátteret.

képzésben tanuló atipikus fejlődésű – sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő – tanulók helyzetére vonatkozóan. A konferencia emellett célul tűzte ki olyan lehetőségek és megoldások megfogalmazását, amelyek előrelépést jelenthetnek e tanulók támogatása, a szakképzés befogadó jellegének kialakítása terén.

A konferencia előadásai és szekcióbeszélgetései nyomán megfogalmazott javaslatok, ajánlások két területet érintenek. Ezek az általános és középiskola közötti átmenet fokozott támogatása a jól megalapozott szakma- és iskolaválasztások érdekében, valamint az oktatás és képzés fejlesztése a tanulói sikeresség javítása céljából. A javaslatok mindkét területen érintik a szakképzés rendszerét és az intézményi szintet is.

1. AZ ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPISKOLA KÖZÖTTI ÁTMENET TÁMOGATÁSA

Nehézségek, kihívások

A magas arányú lemorzsolódás (a szakképzésben különösen a szakképző iskolákban) és a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás egyik oka, hogy sok esetben nem érdeklődés alapú iskola-, illetve szakmaválasztás történik az általános iskola végén. Esetenként csak menet közben derül ki a pályaérdeklődés hiánya, a kiforratlan pályaérdeklődés, vagy akár az adott szakmára való (pl. egészségügyi) alkalmatlanság ténye.

Ennek hátterében a szülők és pedagógusok nagymértékű tájékozatlansága, illetve az elégtelen szintű, mélységű és spektrumú pályaorientációs tevékenységek állnak, amelyek pedagógiai folyamat helyett alkalmankénti kampánytevékenységként „tudják le" a pályára nevelés feladatát.

Kevés a pályaorientációs (önismeret- és pályaismeret-bővítést segítő) módszertani kiadványok és tankönyvek száma, az általános iskolákban nem elérhetőek rendszerszinten és megfelelő minőségben a pályaorientációs szolgáltatások, a különböző szervezetek és intézmények közötti együttműködés nem összehangolt.

A kényszerválasztások fokozottan jellemzők a sajátos nevelési igényű tanulók esetében. Pályaorientációs folyamatuk nehezített, mivel eleve szűkebb lehetőségek közül választhatnak, amelyekről (választható szakmák, kizáró tényezők) nem áll a szülők és pedagógusok rendelkezésére elégséges információ. Számukra fokozott jelentőséggel bír az iskola- és szakmaválasztási döntéseik meghozásához szükséges reális és megfelelő mélységű önismeret, valamint a pályaismeret, illetve a kettő összeegyeztetése. Eh-

hez nem kapnak elegendő és szakszerű támogatást, mivel nincsenek jelen az általános és középiskolákban az életúttervezést támogató képzett szakemberek.

1.1. Rendszerszintű javaslataink az általános és középiskola közötti átmenet támogatása érdekében

– Hozzáférhetőség biztosítása a pályaorientációs szolgáltatásokhoz országos szinten és megfelelő minőségben. A pályatanácsadással foglalkozó szakemberek számának növelése a nevelési-oktatási és a szakszolgálati intézményekben, a hiányzó státuszok meghirdetése és betöltése.
– Egységes, átfogó, naprakész és országos pályainformációs rendszer biztosítása, fenntartótól független, iskolatípusokra és szakmatanulási lehetőségekre vonatkozó, teljes körű információkkal. Konkrét egészségügyi és pályaalkalmassági elvárások, korlátozó és kizáró tényezők szakmánkénti deklarálása, nyilvánossá és elérhetővé tétele. A középiskolai képzési kínálatban lévő hiányterületek feltárása és egyértelművé, láthatóvá tétele a szülők, a pályatanácsadással foglalkozó szakemberek, pedagógusok és a továbbtanulni szándékozó fiatalok számára.
– Az Országos Pályaorientációs Mérés online felületének nemcsak időszakos (szeptember-október során megvalósuló), hanem folyamatos elérhetősége annak érdekében, hogy az rugalmasan beépíthető legyen az iskolai pályaorientációs munkába.
– A felvételi eljárásban elvégezhető rangsormódosítás dátuma előtt elvégzett egészségügyi és pályaalkalmassági vizsgálat, hogy az esetleges alkalmatlanság esetén még lehetőség legyen a sorrendmódosításra.
– Pályaorientációs tartalmú tanulmányi kirándulások, csoportfoglalkozások támogatása. E tevékenységek osztály- és tanulószintű feldolgozását támogató segédanyagok kiadása pedagógusok számára.

1.2. Intézményi szintű javaslataink az általános és középiskola közötti átmenet támogatása érdekében

– A pályaorientáció pedagógiai folyamatként való értelmezése. Előkészítés-megvalósítás-feldolgozás hármasának alkalmazása minden pályaorientációhoz kapcsolható tevékenységnél, programnál (tanulmányi kirándulások, erdei iskola, céglátogatások, pályaorientációs nap stb.).

– Intézményi szinten a pedagógusok folyamatos szakmai és módszertani támogatása az iskolai pályaorientációs munkában. Módszeres és folyamatos szemléletformálás.
– Pályaorientációs módszertani (nyomtatott és online) anyagok folyamatos disszeminálása és elérhetővé tétele.

2. OKTATÁS ÉS KÉPZÉS FEJLESZTÉSE

Nehézségek, kihívások

Fokozatosan növekszik a sajátos nevelési igényű tanulók aránya (ezen belül leginkább az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdőké), különösen az érettségit nem adó szakképzésben, s azon belül is főleg az integrált oktatás keretein belül. Míg korábban az érettségit nem adó szakképzésben az SNI diákok nagyobb része gyógypedagógiai tanterv szerint tanult, 2019 óta nagyobb részük már integrált intézményekben végzi tanulmányait, amire a technikumok és a szakképző iskolák nincsenek kellő módon és mértékben felkészülve. Kevés a gyógypedagógus és a fejlesztőpedagógus, sok tanuló számára nincs biztosítva megfelelő heti óraszámban az egyéni vagy kiscsoportos fejlesztés (BTMN tanulók esetén a fejlesztő pedagógiai ellátás, SNI tanulók esetén az egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs foglalkozás), ezek a tanulók valós és érdemi ellátás nélkül maradnak. Az oktatók túlnyomó része nincs felkészítve a tanulói sokféleség kezelésére, a szakértői véleményekben foglalt kedvezmények és mentesítések érvényesítésének módjára, így ezek nehezen, gyakran egyáltalán nem érvényesülnek az érettségire és a szakmai vizsgára történő felkészítés és a vizsgák során.

A duális partnercégek nem rendelkeznek olyan szakemberekkel, akik meg tudnák segíteni a nehézséggel küzdő tanulókat. Ebből kifolyólag nagyon rá lennének szorulva az iskolák szakembereire, szakmai segítségére, de ez a feladat térben és időben kívül esik az iskolák hatókörén. A munkáltatók nehezen találnak olyan képzéstámogatási lehetőségeket, amelyek oktatóik ilyen irányú fejlesztését segítenék.

Az SNI és BTMN tanulók számára gyakran nehézséget okoz az újfajta, elsősorban az interaktív vizsgarészre történő felkészülés, mivel kevés információ áll rendelkezésükre a vizsga jellemzőiről, és nem áll rendelkezésre elegendő mintafeladatsor, feladatbank. Ugyancsak nehezíti a felkészülést, hogy a rendszer nem ad lehetőséget a vizsgafeladatok utólagos megtekintésére, a hibák elemzésére.

A pedagógiai szakszolgálatok szakértői bizottságai számára nehézséget jelent a vizsgákon érvényesíthető kedvezmények megfogalmazása a szakértői vélemények javaslataiban, illetve nem használnak egységes megfogalmazást, sőt egyes esetekben elavult köznevelési törvényeket idéznek hivatkozásul.

2.1. Rendszerszintű javaslataink az oktatás és képzés fejlesztése érdekében

– Nagyobb hangsúly adása az SNI és BTMN tanulók jellemzőire és eredményes oktatásukra vonatkozó ismeretek feldolgozásának a szakképzésben dolgozó, nem gyógypedagógus végzettségű oktatók (közismereti vagy szakmai elméleti/gyakorlati tárgyakat oktató szaktanárok) felkészítő (egyetemi) képzésében. A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara által felügyelt „Kamarai gyakorlati oktatói képzés és vizsga" tananyagának kiegészítése ebből a szempontból.
– A pályán lévő oktatók, tanárok folyamatos támogatása, képzése – szemléletformálás és tudásbővítés, nem frontális formában, hanem bevonó szemlélettel, élményalapon, workshop jelleggel. Az oktatói továbbképzési rendszer kínálatának további bővítése az inkluzív oktatásról-nevelésről szóló képzésekkel, e képzések közül legalább egy képzés kötelező modulként való elvégzése a szakképzésben oktatók részéről. Feladatbank, módszertani segédletek biztosítása.
– Szupervíziók és esetmegbeszélő teamek lehetőségének (hely, szakember, órakeret, költség) biztosítása. Olyan protokollok, szolgálati hálók kiépítése, amelyek által az oktatók, gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok és egyéb segítő szakemberek kommunikációja rendszeres és az igények mentén szabályozott.
– Hálózatosodás támogatása, hálózatépítési kompetenciákat fejlesztő kurzusok, továbbképzések, konferenciák, szakmai platformok megteremtése.
– A rendszer szereplőinek segítése az új jogszabályok értelmezésében, a jogszabályok és az intézményi/szakszolgálati gyakorlat megfeleltetése érdekében.
– A digitális akadálymentesítés lehetőségeinek kihasználása, egyénre szabott beállítás lehetősége a számítógépen zajló – interaktív – vizsgákon (szöveg megjelenítésének beállításai, hangbeálltások stb.), lehetőség adása az interaktív vizsgán vétett hibák utólagos megtekintésére.

2.2. Intézményi szintű javaslataink az oktatás és képzés fejlesztése érdekében

– A szakképzési intézmény és a duális képzőhely kommunikációjának elmélyíté-

se. Az iskola által szervezett találkozók kivitelezése a duális partnerek számára (a szemléletformálás, tudásmegosztás, tapasztalatcsere, általános és egyes tanulókra vonatkozó információk megosztása érdekében). Gyógypedagógiai asszisztensek jelenléte a duális képzőhelyeken, az SNI tanulók és a gyakorlatvezetők támogatása céljából, az adaptivitás megvalósítása érdekében.
– A tanuló és a duális képzőhely kölcsönös alkalmasságának összehangolása, a kölcsönös megfeleltetés közös feladatként történő felfogása az iskola és a képzőhely részéről.
– Az új minőségirányítási rendszer és az intézményi protokollok folyamatos finomhangolása, felülvizsgálata és a szakmai program átdolgozása az SNI és BTMN tanulók magas szintű ellátása érdekében.
– Szoros teammunka kialakítása az intézményen belül. Az egy osztályban tanítók értekezleteinek rendszeres megszervezése. Belső képzések, szakmai műhelyek szervezése.
– Gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok bevonása a képzés teljes folyamatába. Gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus jelenléte az osztálytermen és a tanműhelyen belül, az SNI, BTMN tanulók támogatása és az oktatók hatékonyságának növelése céljából.

A JAVASLATOK UTÓÉLETE

A fenti javaslatokat – az előadókon, résztvevőkön kívül – a Magyar Pedagógiai Társaság eljuttatta azoknak a szervezeteknek is, amelyek érintettek a megvalósításban és a továbbgondolásban. Így a Belügyminisztérium (Köznevelési és Szakképzési Programkoordinációs Osztály), a Kulturális és Innovációs Minisztérium (Szakképzési és Felnőttképzési Helyettes Államtitkárság), az Oktatási Hivatal, a Klebelsberg Központ, a Slachta Margit Nemzeti Szociálpolitikai Intézet, a Nemzeti Fogyatékosságügyi és Szociálpolitikai Központ, a Fogyatékos Emberek Szervezeteinek Tanácsa, a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, a Nemzeti Pedagógus Kar, az Innovatív Képzéstámogató Központ, a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat Továbbtanulási és Pályaválasztási Tanácsadó Tagintézménye, a szakmaitanár- vagy gyógypedagógus-képzést végző egyetemek, a szakképzési centrumok, a pedagógus szakszervezetek és a szakmai sajtó számos képviselője számára.

A kapott reakciók mindegyikében teljes egyetértés fejeződött ki, minden pontot érintően. A reagáló egyetemek (Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Központ, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar, Tokaj-Hegyalja Egyetem, Miskolci Egyetem Tanárképző Intézet, Óbudai Egyetem Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ) különösen fontosnak ítélték a problémakört. Többen említették, hogy az anyagot használni tudják képzéseik megvalósítása során, illetve kifejezték nyitottságukat a Magyar Pedagógiai Társasággal való együttműködésre a témában.

A Belügyminisztérium Köznevelési Stratégiai Főosztályának Köznevelési és Szakképzési Programkoordinációs Osztályának vezetője, Borosán Beáta és az Oktatási Hivatal elnöke, Brassói Sándor elküldték azokat az összefoglaló anyagaikat, amelyek a pályaorientáció megsegítéséről szóló eszközeiket, intézkedéseiket mutatják be. Ilyenek a pályaorientációs célú, tanítás nélküli munkanap, az országos pályaorientációs mérés, a Pályaorientációs Mérő- és Támogatóeszköz (POM) vagy a különböző EFOP-projektek.

Pölöskei Gáborné, szakképzésért felelős helyettes államtitkár reakciójában számba vette azokat a válaszokat, amelyeket a jelenlegi szakképzési rendszer ad a felvetett problémákra: orientációs évfolyam, az IKK szakértői csoportjainak működése, az NSZFH által létrehozott szakmai csoportok a közösségi médiában, az NSZFH Pályaorientációs portálja, az IKK honlapja és a szakképzés minőségirányítási rendszere. Felsorolta azokat a napirenden lévő fejlesztéseiket, amelyek ugyanebbe az irányba mutatnak, mint a pályaorientációban részt vevő szervezetek tevékenységének összehangolása, az életpálya-tervezést célzó rendszerszintű tevékenységek megvalósítása, a pályaorientációval foglalkozó szakemberek számának bővítése, tanulástámogató teamek felállítása a szakképzési centrumokban, különböző szolgáltatások bevezetése a tanulmányi sikeresség erősítése és a munkaerőpiaci esélyegyenlőség növelése érdekében, élményalapú pályaorientációs programok kidolgozása, módszertani anyagok kidolgozása és közreadása, az oktatói továbbképzési kínálat bővítése.

A leghosszabb válasz a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara főtitkárától, Dunai Pétertől érkezett, aki reflektált a javaslatokban körüljárt kérdéskörök legtöbbjére: részben

elemezte a helyzetet, bemutatta az MKIK törekvéseit és tevékenységeit, illetve azokat az irányokat, amelyek a javaslatok mentén történő továbblépést jelenthetik. Utóbbi területen felvetette a Magyar Pedagógiai Társasággal történő együttműködés lehetőségét is.

ÖSSZEGZÉS

A fent említett konferencia fontos állomás volt a szakképzés inkluzivitása felé vezető úton. Megállapításai jórészt ma is aktuálisak: a szükségletek kínzóak, a javasolt megoldások reálisak – ahogyan ezt a rendezvényen és a későbbi reakciókban tapasztalható, nagyfokú egyetértés is bizonyítja.

A szakképzést érintő jogszabályi feltételek jó alapot teremtenek a befogadó jelleg kialakításához, a gyakorlati feltételek, a hétköznapi megvalósítás azonban még bőven hagy kívánnivalót maga után. A változás rendkívül lassú, kanyarokkal, zsákutcákkal teli. Az érintett középiskolás tanulók azonban most vannak abban a – gyakran nehéz – helyzetben, amikor szükségük van tanulásuk és életpályájuk támogatására. Ebben pedig minden „szereplőnek" egyaránt felelőssége van: az oktatásirányítás tisztségviselőitől az oktatókig, a oktatókat képző szakemberektől az intézményvezetőkig, a duális partnerektől a fejlesztő- és gyógypedagógusokig, a pedagógiai szakszolgálatoktól a civil szervezetekig.

IRODALOM

Varga Júlia (2024, szerk.): *A közoktatás indikátorrendszere 2023*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Budapest. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2024/05/Indikatorkotet_2023.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. szeptember 8.)

Czirfusz Dóra – Gyöngyösi Katalin (2023): SNI és BTMN tanulók a szakképzésben: fogalmi keretek és statisztikai adatok. *Opus et Educatio* 10/2. 117–136. https://journals.bme.hu/oee/article/view/39328/23483 (Utolsó megtekintés: 2024. szeptember 8.)

OROSZ ADRIENN – SZTÁRAY KÉZDY ÉVA

AZ APAI BEVONÓDÁS HATÁSA A GYERMEKEK JÓLLÉTÉRE*

BEVEZETÉS

A gyermekek jólléte összetett fogalom, a mérésére vonatkozó kutatások is szerteágazóak, interdiszciplináris jellegéből következően e tudományterületet a definíciók sokfélesége és dinamikus változása jellemzi. A köznapi szóhasználatban a gyermekek jólléte a boldogsággal, elégedettséggel és a mentális egészséggel hozható összefüggésbe. Tudományos megközelítésben azonban többdimenziós konstrukció, amely pszichológiai, fizikai és szociális dimenziókat foglal magában (Pollard–Lee 2003). A gyermekek fejlődésével és jóllétével kapcsolatos kutatások hosszú éveken át az anyák és gyermekeik közötti dinamikára összpontosítottak (Bowlby 1982). Az apákról gyakran azt feltételezték, hogy a gyermekek életének perifériáján helyezkednek el, és így kevés közvetlen jelentőséggel bírnak a gyermekek fejlődése szempontjából (Lamb 2004).) Kevesebbet tudtunk tehát arról, hogy az apák milyen hatással lehetnek gyermekeik jóllétére. Az apák általában kevesebb időt töltenek gyermekeikkel, mint az anyák (Lamb 1987), és ha aktívan részt is vesznek a gyermeknevelésben, azt csak korlátozott módon teszik. Ugyanakkor az apák a várandósságtól a serdülőkorig a gyermekekkel való közvetlen interakcióik, mind pedig közvetett befolyásuk (pl. a partnerüknek nyújtott érzelmi támogatás) révén nagy hatással vannak a gyermekek fejlődésére és mentális egészségére (Khan 2017). Előadásunk célkitűzése az apáknak a gyermekek jóllétére gyakorolt közvetlen és közvetett hatását vizsgáló releváns kutatások eredményeinek bemutatása.

*Elhangzott a XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencián, Debrecenben 2024-ben, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola és a Semmelweis Egyetem közös szimpóziumán.

MÓDSZER

Az áttekintő tanulmányok egyik típusaként ismert narratív szakirodalmi áttekintés módszerét használva előadásunk célja a témával foglalkozó szakirodalmi adatok és ismeretek általános összefoglalása, áttekintése és értelmezése (Booth 2016). E módszer jellemzője, hogy az adatforrások tekintetében nem követi szigorúan az előre meghatározott protokollokat, a felhasznált forrásokat a kutató saját döntése alapján általában szubjektívebb módon válogatja össze (Booth 2016). Narratív szakirodalmi áttekintésünk 30 nemzetközi és egy hazai tudományos tanulmány eredményeit ismerteti.

AZ APAI BEVONÓDÁS KÖZVETETT HATÁSA A GYERMEKEK JÓLLÉTÉRE

A szakirodalom megkülönbözteti az apáknak a gyermekek jóllétére gyakorolt közvetlen és közvetett hatását. Közvetlen hatásról akkor beszélhetünk, amikor az apák a gyermekek fejlődésére és mentális egészségére a gyermekekkel való közvetlen interakcióik révén gyakorolnak befolyást. Utóbbi alatt azt értjük, hogy az apák a gyermekeik fejlődésére közvetett módon hatnak pl. a partnerüknek nyújtott érzelmi támogatáson keresztül.

A feldolgozott szakirodalmak szerint az apai bevonódás közvetett hatása a gyermekek jóllétére már jóval a gyermek megszületése előtt, az apa és a gyermek anyja közötti kapcsolattal kezdődik, és magában foglalja az aktív részvételt a szülés előtti időszakban. A fogantatástól kezdve mindkét szülő felelőssége, hogy biztonságos és gondoskodó környezetet biztosítson a magzat számára. A stressz és a támogatás hiánya kiválthatja vagy súlyosbíthatja az anyai mentális betegségeket, amelyek negatívan hathatnak a születendő gyermek mentális egészségére. Az apák azonban segíthetnek az anyáknak a környezeti stresszel szembeni megküzdésben azáltal, hogy érzelmi és fizikai támogatást nyújtanak számukra a várandósság időszakában. A gyermek megszületése után az apa megkönnyítheti az anya munkaterhelését, védheti a csecsemőt a túlzott stresszhatásoktól a kritikus első hónapokban, továbbá kompenzáló támogatást nyújthat az újszülöttnek, ha az anyának az anyai mentális betegségből kell felépülnie (Gere és mtsai 2013).

A témával foglalkozó szakirodalmak azokra a kérdésekre is keresik a választ, hogy az apák családon belüli támogató működése hogyan befolyásolja a gyermekek alkalmazkodását, az anya-gyermek kapcsolatok minőségét (Cummings–Goeke-Morey–Raymond 2004; Cummings–O'Reilly 1997). Cummings és O'Reilly a házastársi kapcsolat központi szerepére hívta fel a figyelmet az apák gyermekekre és családokra gyakorolt többszörös befolyásának keretrendszerében. A Cummings és O'Reilly-féle modell átdolgozása alapján az apák a házastársi kapcsolatok kontextusában három fő útvonalon keresztül hatnak a gyermekekre és a családokra: (a) apaság és apa-gyermek kapcsolat, (b) a gyermekek kitettsége az apák házassági viszályainak, valamint (c) az apák pszichológiai működése. Egy apának az anya érzelmi támogatására irányuló funkciója képes javítani az anya-gyermek kapcsolat minőségét, elősegítve ezzel a gyermek pozitív alkalmazkodását. Ezzel szemben, ha az apák nem mutatnak támogató attitűdöt, és a házassági konfliktusok is jelentősnek tekinthetők, a gyermekek szenvedést élhetnek meg (Cummings–Goeke-Morey–Raymond 2004; Cummings–O'Reilly 1997).

Az apa gyermekgondozásban való részvételének pozitív eredményeit és az apák távolmaradásának negatív következményeit feltáró szakirodalmi áttekintő tanulmány (Chung 2021) kiemeli, hogy ha a párok nem osztják meg a gyermekgondozási és a házimunkával kapcsolatos feladatokat, az fokozott stresszhez és negatív mentális eredményekhez vezethet, különösen az anyák esetében. Ezért a házimunka és a gyermekgondozás egyenlőtlen elosztása a párkapcsolati elégedettség csökkenéséhez vezethet, és növelheti a házasság/kapcsolat felbomlásának valószínűségét. Abban is egyetértés mutatkozik, hogy nemcsak a gyermekgondozás és a házimunka párok közötti tényleges megosztása, hanem a helyzet igazságtalanságának érzékelése, az ideális és a valóság közötti szakadék megléte a munkamegosztásban, valamint a nők által végzett többletmunka alulértékelése is számít a párkapcsolati elégedettség és stabilitás szempontjából. Bizonyított tény, hogy a szülők mentális jólléte és a párkapcsolatuk minősége / szülői konfliktusa hatással van a gyermekek jóllétére. Ennek fényében tehát a házimunka és a gyermekgondozás szülői megosztása közvetett hatást gyakorolhat a gyermekek jóllétére a szülői jóllét/kapcsolat befolyásolásán keresztül.

A Chung tanulmányában feldolgozott szakirodalmak szerint az apának a gyermekgondozásban való részvétele hozzájárul ahhoz, hogy gyermekeik felnőttkorukra egalitáriusabb munkamegosztást és progresszívebb nemi szerepeket alakítsanak ki.

Ennek oka, hogy a házimunkában és gyermekgondozásban részt vevő apák fiai nagyobb valószínűséggel vesznek részt maguk is a házimunkában és a gyermekgondozásban. Hasonlóképpen, az anyák foglalkoztatottsága is hozzájárul mind a lányaik, mind a fiaik női partnereik foglalkoztatási eredményeinek alakításához a felnőttkort elérve, emellett a dolgozó anyák lányai nagyobb valószínűséggel voltak jelen a munkaerőpiacon (Chung 2021).

A gyermekével otthon lévő apaság egy különleges és hazánkban még nem elterjedt apai bevonódást megtestesítő jelenség, ezért kevés szakirodalom foglalkozik a témával. Otthon lévő magyar apákkal készített interjús kutatás eredményei szerint az apai gondoskodás pozitívan hat a szülők egyenrangúvá válására, lehetővé teszi az erősebb családi egység kialakulását, a kölcsönös bizalom kiépülését, a szülőtársak egymás iránti empátiájának növekedését, korábbi feladatainak, érzéseinek kölcsönös megértését, emellett a gyermekek számára is kiegyenlítetté válnak a szülői szerepek (Sztáray Kézdy–Drjenovszky 2021).

AZ APAI BEVONÓDÁS KÖZVETLEN HATÁSA A GYERMEKEK JÓLLÉTÉRE

Az apai bevonódásnak a gyermekek jóllétére gyakorolt közvetett hatását vizsgáló kutatások mellett a közvetlen hatás feltárása is a tudományos kutatások fókuszába került. Ami az apai bevonódás közvetlen hatásait illeti, az apa gyermekével való foglalkozása valószínűleg ugyanúgy hatással van a gyermek fejlődésére, mint az anya elkötelezettsége (Lamb 2004), és az apa elérhetősége szintén érzelmi támogatást nyújthat a gyermeknek (Cabrera és mtsai 2000). A közvetlen hatás fontosságát hangsúlyozza az, hogy az apák gyermekeikkel való kapcsolatai különböznek az anya-gyermek kapcsolatoktól, az apák versenyre és függetlenségre ösztönzik gyermekeiket, és az anyáknál több időt töltenek játékos és fizikailag stimuláló interakciókban gyermekeikkel (Lewis 1986; DeKlyen–Speltz–Greenberg 1998).

A kapcsolódó szakirodalom vizsgálja, hogy a gyermeknek az apjához való biztonságos kötődése hogyan hat a gyermek viselkedésére. Az apa-gyermek kötődést a korai gyermekkor és a viselkedési problémák szemszögéből vizsgáló kutatás bizonyítékot szolgáltat arra, hogy a gyermek-apa kötődési bizonytalanság összefügg a gyermekek társadalmi alkalmazkodási zavarával. Az egyik lehetséges mechanizmus, amellyel a

biztonságos gyermek-apa kötődés csökkentheti a viselkedési problémák kockázatát, az apák által a gyermekeikkel folytatott játéktípuson keresztül valósulhat meg. Az olyan apai viselkedések, tevékenységek, amelyek izgatják, meglepik a gyermeket, segíthetnek a gyermekeknek megtanulni, hogyan dekódolják az érzelmi jelzéseket az interakciók során. Továbbá ezek a szülői viselkedések magasabb kapcsolati minőséget eredményezhetnek, mivel az apák segíthetnek a gyermeknek megfelelő módon kifejezni az érzelmeiket, amikor frusztrációt, félelmet vagy izgalmat éreznek (Deneault és mtsai 2021).

A Chung tanulmányában feldolgozott szakirodalmak kiemelik, hogy az apa részvétele a gyermekgondozásban javítja a gyermekek érzelmi jóllétét, kognitív fejlődését és iskolai teljesítményét, továbbá jót tesz maguknak az apáknak is. E tanulmány kitér arra, hogy az apa gyermekgondozásban való részvétele segíthet csökkenteni a gyermekek érzelmi és viselkedési problémáinak számos negatív következményét. Nagy az egyetértés abban is, hogy az apai részvétel segíthet a gyermekek kognitív fejlődésében, javítva ezzel tanulmányi eredményeiket. Az apa gyermekgondozásban való részvételét a gyermekek pozitív érzelmi és jólléti eredményeivel is összefüggésbe hozták. A szakirodalmi áttekintésben feldolgozott tanulmányok azonban megjegyzik, hogy az apákkal töltött idő abszolút mennyisége helyett inkább az apákkal töltött idő minősége számít. Konkrétabban, úgy tűnik, hogy az apáknak a gyermekeikkel együtt töltött oktatói, nevelői és tartalmas tevékenységekre (például játék) fordított ideje számít leginkább. A tanulmányok emellett azt állítják, hogy az apák szülői szerepükben érzett magabiztosságának szintje, az apaként való pszichológiai/érzelmi megítélésük jelentős hatással van gyermekeik eredményére. Mások pedig azt emelik ki, hogy az anya gyermekgondozásban való részvétele szintén javítja a gyermekek eredményeit, ezzel párhuzamosan azonban az is hangsúlyozandó, hogy az anya foglalkoztatottsága a jelek szerint pozitív eredményekhez vezet a gyermekek jóllétére vonatkozóan (Chung 2021).

Sztáray Kézdy és Drjenovszky (2021) kutatásából tudjuk, hogy az otthon lévő, gondokoskodási feladatokat ellátó apák egyöntetűen az apa-gyermek között kialakult közeli kapcsolat bizalmas jellegéről, intenzív odafigyelésről és gondoskodásról számoltak be.

Az apák jelentős szerepet játszanak gyermekeik nevelésében. Az apák fontosnak tekinthetők a gyermek autonómiájának kialakulásában, a nemi identitás formálá-

sában és a gyermek erkölcsi rendszerének fejlődésében, jellemzően ők azok, akik megalapozzák a gyermek biztonságérzetét, őket tekintik a család védelmezőjének (Papaleontiou-Louca–Al Omari 2020).

A gondoskodó apai szülői magatartás és a gyermekek kognitív és nyelvi teljesítménye közötti összefüggés feltárása is a kutatások (pl. Bronte-Tinkew és mtsai 2008; Fagan–Iglesias 1999; Chen–Liu–Li 2000; Lamb 2004) fókuszába került.

Bronte-Tinkew és munkatársainak kutatása (2008) megerősíti, hogy az apa pozitív részvétele előnyös a gyermekek kognitív fejlődésére nézve. E kutatás további eredménye, hogy az apák bevonódása többdimenziós, és az egyes dimenziók jelentősége a gyermek jóllétére gyakorolt hatását tekintve eltérő. Az apák különböző módon és különböző ideig léphetnek interakcióba a kisgyermekekkel, a kutatás eredményei megerősítik azon korábbi kutatási eredményeket (Flouri–Buchanan 2004), amely szerint az apák bevonódása és a csecsemőkkel való játék előre jelzi a mentális fejlődést és a nyelvi képességeket.

A legtöbb tanulmány szerint az apák közvetlen interakciói a gyermekekkel előnyösnek bizonyultak a gyermekek kognitív eredményei szempontjából (pl. Shannon–Tamis-LeMonda–London–Cabrera 2002). A közvetlen gondozási tevékenységekben való részvétel, mint például a gyermekekkel való játék és a gyermekekkel való közlekedés, növelheti az apák önbizalmát és kompetenciáját a szülői szerepben (Almeida–Wethington–McDonald 2001), és az apák gyermekekkel való foglalatosságával töltött idő mennyisége idővel a szülői melegség növekedéséhez kapcsolódik (Almeida–Galambos 1991). Számos korai, kis mintán végzett vizsgálat (Radin 1981) arra utal, hogy az apai részvétel, különösen az apák által a csecsemőknek nyújtott gondoskodás, hatással van a gyermekek intellektuális eredményeire, ami a csecsemőkorban és az óvodáskorban válik nyilvánvalóvá. Például Osborn és Morris (1982) egy korai, kétgyermekes brit családok körében végzett vizsgálatában azt találták, hogy a helyben lakó apák részvétele az apai gondoskodás négy típusában (a gyermekek gondozása, amikor az anya elfoglalt, a gyermekek óvodába vitele, a gyermekek lefektetése és a gyermekeknek olvasás) szignifikánsan összefüggött a gyermekek verbális intelligenciájával és kognitív képességek terén elért teljesítményével. A férfiak kis, válogatott, középosztálybeli mintáinak felhasználásával (Biller–Lopez Kimpton 1997) összegyűjtött bizonyítékok azt mutatják, hogy az apa pozitív bevonódása pozitív kognitív eredményeket jelez előre. Egyes vizsgálatok az apai bevonódást a fiúk első életévében

mutatott elsajátítási motivációjával hozták összefüggésbe (Yarrow és mtsai 1984). Az apa-gyermek beszélgetésről azt is megállapították, hogy egyedülálló módon befolyásolja a kisgyermekek nyelvi eredményeit, mivel a férfiak általában több felszólító nyelvet, összetettebb szókincset és több figyelemfelkeltő kifejezést használnak, mint a nők (Lewis 1997). Vizsgálatok kimutatták, hogy azok a gyerekek, akik apa nélkül nőnek fel, gyakran mutatnak csökkent kognitív kompetenciát (Pedersen–Rubenstein–Yarrow 1979).

Az apák és a gyermekek közötti nyílt, elkötelezett és érdeklődő kommunikáció a fiatalok jóllétére nézve egészen a serdülőkorig kedvezően hat, különösen a lányok esetében. A „Health Behaviour in Schools" felmérés eredményei azt mutatták, hogy azok a gyerekek, akiknek az apja nyílt és folyamatos kommunikációt folytatott, elégedettebbek voltak a testképükkel, és (különösen a lányok esetében) magasabb szintű jóllétet mutattak (Brooks és mtsai 2015).

Bár a bizonyítékok vegyesek, egyes kutatási eredmények arra utalnak, hogy az apák jobban bevonódnak a kisfiúk gondozásába, mint a kislányokéba. Az apák ezt két okból is teszik, egyrészt azért, mert az apa úgy érezheti, hogy jobban tud azonosulni az azonos nemű gyermekével, másrészt nagyobb külső nyomás nehezedhet az apákra, hogy példaképként szolgáljanak a fiúk számára (Bronte-Tinkew–Moore–Capps–Zaff 2006; Carlson–McLanahan 2004). Néhány tanulmány pedig arra utal, hogy a csecsemők és óvodások édesapjai nemtől függetlenül hasonlóan részt vesznek a gyermekeknek való olvasásban és a gyermekekkel való játékban (Marsiglio 1991). A csecsemők esetében az ilyen jellegű bevonódás nemek szerinti hatására vonatkozó bizonyítékok szintén ellentmondásosak. Radin és Epstein (1975) egy 180 óvodáskorú gyermeken végzett korai vizsgálatában összetett kölcsönhatásokat talált a gyermek neme, a család társadalmi osztályhoz tartozása és az apai gondoskodás között a gyermek IQ-jára vonatkozóan. Úgy tűnt, hogy a fiúkat jobban befolyásolja az apai szerepvállalás mértéke, mint a lányokat, de három társadalmi osztálycsoportban eltérő módon. Egy másik vizsgálat megállapította, hogy a kisgyermekek esetében a fiúk fejlődését jobban befolyásolja az apa részvétele, mint a lányokét (Easterbrooks–Goldberg 1984). Bronte-Tinkew és munkatársai kutatásának (2008) eredményei megerősítik, hogy az apák különösen fontos szerepet játszanak a fiú kisgyermekek életében, ami kihat a kognitív eredményeikre.

Amellett, hogy az apák aktív részvétele a gyermekgondozásban pozitívan befolyásolja saját és házastársuk boldogságát, a pozitív érzelmi környezet megteremtésével a gyermekek jóllétét is elősegíti. Mindemellett az apák aktív részvétele hozzájárul a családi dinamika és közös boldogság javulásához, amely a társadalmi elvárások egyre egyenlőbb szülői szerepek felé való elmozdulását mutatja (Lee 2024). A férfiak aktív és jelentős részvétele a gyermekek gondozásában és nevelésében ugyanis hozzájárulhat a kétkeresős-kétgondozós családok jóllétéhez (Sztáray Kézdy – Drjenovszky 2021).

ÖSSZEGZÉS

Előadásunkban kitértünk arra, hogy az apák gyermekgondozásban való aktív részvétele pozitívan befolyásolja saját és házastársuk boldogságát, elősegíti a pozitív érzelmi környezet megteremtésével a gyermekek jóllétét. Az előadás narratív szakirodalmi áttekintést kívánt adni azon releváns nemzetközi és hazai kutatási eredményekről, amelyek az apák aktív részvételének a gyermekes családok életére, a gyermek jóllétére gyakorolt pozitív hatásairól és fontosságáról számolnak be. Mindez kiindulópontja lehet a gyermekek jóllétét vizsgáló apafókuszú empirikus kutatásoknak.

IRODALOM

Almeida, David M. – Galambos, Nancy L. (1991): Examining father involvement and father adolescent relations. *Journal of Research on Adolescence* 1/2. 155–172.

Almeida, David M. – Wethington, Elaine – McDonald, Daniel A. (2001): Daily variation in parentalengagement and negative mood: Implications for emotionally supportive and conflictualinteractions. *Journal of Marriage and the Family* 63/2. 417–429.

Biller, Henry B. – Lopez Kimpton, Jon (1997): The father and the school-aged child. In: *The Role of the Father in Child Development*. Szerk. M. E. Lamb. John Wiley, New York. 143–161.

Booth, Andrew (2016): Searching for qualitative research for inclusion in systematic reviews: A structured methodological review. *Systematic Reviews 5*: 1–23.

Bowlby, John (1982): Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry* 52/4. 664.

Bronte-Tinkew, Jacinta – Moore, Kristin – Capps, Randolph – Zaff, Jonathan (2006): The influence of father involvement on youth risk behaviors among adolescents: A comparison of native-born and immigrant families. *Social Science Research* 35/1. 181–209.

Bronte-Tinkew, Jacinta – Carrano, Jennifer – Horowitz, Allison – Kinukawa, Akemi (2008): Involvement among resident fathers and links to infant cognitive outcomes. *Journal of Family Issues* 29/9. 1211–1244.

Brooks, Fiona – Zaborskis, Apolinaras – Tabak, Izabela – Carmen Granado Alcón, Maria Del – Zemaitiene, Nida – de Roos, Simone – Klemera, Elene (2015): Trends in adolescents' perceived parental communication across 32 countries in Europe and North America from 2002 to 2010. *The European Journal of Public Health* 25(suppl_2). 46–50.

Cabrera, Natasha – Tamis-LeMonda, Catherine S. – Bradley, Robert H. – Hofferth, Sandra – Lamb, Michael E. (2000): Fatherhood in the twenty-first century. *Child development* 71/1. 127–136.

Carlson, Marcia J. – McLanahan, Sara S. (2004): Early father involvement in fragile families. In: *Conceptualizing and Measuring Father Involvement.* Szerk. R. D. Day & M. E. Lamb. Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ). 241–271.

Chen, Xinyin – Liu, Mowei – Li, Dan (2000): Parental warmth, control, and indulgence and their relations to adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology* 14/3. 401.

Chung, Heejung (2021): *Shared care, father's involvement in care and family well-being outcomes: A literature review*. Government Equalities Office, 61 pp. (KAR id:85742)

Cummings, E. Mark – Goeke-Morey, Marcie C. – Raymond, Jessica (2004): Fathers in Family Context: Effects of Marital Quality and Marital Conflict. In: *The Role of the Father in Child Development.* (4th ed.) Szerk. M. E. Lamb. John Wiley & Sons, Inc. 196–221.

Cummings, E. Mark – Watson O'Reilly, Anne (1997): Effects of marital quality on child adjustment. In: *The Role of the Father in Child Development.* 3rd ed. Szerk. M. E. Lamb. John Wiley & Sons Inc., Hoboken (NJ, US). 49–65.

Deneault, Audrey-Ann – Bakermans-Kranenburg, Marian J. – Groh, Ashley M. – Fearon, Pasco R. M. – Madigan, Sheri (2021): Child-father attachment in early childhood and behavior problems: A meta-analysis. *New Directions for Child and Adolescent Development* 180. 43–66.

DeKlyen, Michelle – Speltz, Matthew L. – Greenberg, Mark T. (1998): Fathering and early onset conduct problems: Positive and negative parenting, father–son attachment, and the marital context. *Clinical Child and Family Psychology Review* 1/1. 3–21.

Easterbrooks, M. Ann – Goldberg, Wendy A. (1984): Toddler development in the family: Impact of father involvement and parenting characteristics. *Child Development* 55/3. 740–752.

Fagan, Jay – Iglesias, Aquiles (1999): Father involvement program effects on fathers, father figures, and their Head Start children: A quasi-experimental study. *Early Childhood Research Quarterly* 14/2. 243–269.

Flouri, Eirini – Buchanan, Ann (2004): Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology* 74/2. 141–153.

Gere, Martina K. – Hagen, Kristine A. – Villabø, Marianne A. – Arnberg, Kasper – Neumer, Simon Peter – Torgersen, Svenn (2013): Fathers'mental health as a protective factor in the relationship between maternal and child depressive symptoms. *Depression and Anxiety* 30/1. 31–38.

Khan, Lorraine (2017): *50: Fatherhood: the impact of fathers on children's mental health. Centre for Mental Health – Briefing 50.*

Lamb, Michael E. (1987): Introduction: The emergent American father. In: *The Father's Role: Cross-Cultural Perspectives.* Szerk. M. E. Lamb. John Wiley, New York. 3–25.

Lamb, Michael E. (2004, szerk.): *The Role of the Father in Child Development*. John Wiley & Sons, Hoboken (NJ).

Lee, Young-Eun (2024): Childcare sharing and family happiness: Analyzing parental and child well-being in the actor-partner interdependence model. *Frontiers in Public Health* 12. 1361998.

Lewis, Charlie (1986): *Becoming a Father.* Open University Press, Milton Keynes.

Lewis, Charlie (1997): Fathers and preschoolers. In: *The Role of the Father in Child Development.* Szerk. M. E. Lamb. John Wiley, New York. 121–142.

Marsiglio, William (1991): Paternal engagement activities with minor children. *Journal of Marriage and the Family* 53/4. 973–986.

Osborn, Albert F. – Morris, Anthony C. (1982). Fathers and child care. *Early Child Development and Care* 8. 279–307.

Papaleontiou-Louca, Eleonora – Al Omari, Omar (2020): The (Neglected) role of the father in Children's mental health. *New Ideas in Psychology* 59. 100782.

Pedersen, Frank A. – Rubenstein, Judith L. – Yarrow, Leon J. (1979): Infant development in father-absent families. *Journal of Genetic Psychology* 135/1. 51–61.

Pollard, Elizabeth L. – Lee, Patrice D. (2003): Child well-being: A systematic review of the literature. *Social indicators research* 61. 59–78.

Radin, Norma (1981): The role of the father in cognitive, academic, and intellectual develop-

ment. In: *The Role of the Father in Child Development.* Szerk. M. E. Lamb. John Wiley, New York. 379–428.

Radin, Norma – Epstein, Ann (1975, April): *Observed Paternal Behavior and the Intellectual Functioning of Preschool Boys and Girls.* Paper presented at the Society for Research in Child Development, Denver.

Shannon, Jacqueline D. –Tamis-LeMonda, Catherine S. – London, Kevin – Cabrera, Natasha (2002): Beyond rough and tumble: Low-income fathers' interactions and children's cognitive development at 24 months. *Parenting* 2/2. 77–104.

Sztáray Kézdy, Éva – Drjenovszky, Zsófia (2021): Hungarian Stay-at-Home Fathers: A New Alternative for Family Wellbeing. *Social Sciences* 10/6. 197.

Yarrow, Leon J. – MacTurk, Robert H.– Vietze, Peter M. – McCarthy, Mary Elizabeth – Klein, Robert P. – McQuinston, Susan (1984): Development course of parental stimulation and its relationship to mastery motivation during infancy. *Developmental Psychology* 20/3. 492–503.

NAPRAVSZKY NOÉMI – DANIS ILDIKÓ

APÁK AZ ATIPIKUS FEJLŐDÉSMENETŰ KISGYERMEKET NEVELŐ CSALÁDOKBAN

BEVEZETÉS

A 20. század társadalmi és gazdasági változásai számos kultúrában átalakították a tradicionális családformákat és családi szerepköröket (Perzolli és mtsai 2021; Sztáray Kézdy – Kovácsné Hegedűs 2023; Bátki–Ribiczey 2021). A hagyományos családi berendezkedés éles szerephatáraival ellentétben az egalitárius (egyenlőségelvű) családmodellben a gyermekgondozási szerep már nem tekinthető kizárólag az anyák felelősségének (Rudelli–Straccia–Petipierre 2021; Shorey–Pereira 2022), ahogyan az apák kizárólagos családfenntartó szerepköre sem (Danis 2021).

A klasszikus kenyérkereső, védelmező apaszerep mellett egyre inkább hangsúlyossá válik a törődő, gyermekei életébe aktívan bevonódó apai identitás. A családokban képviselt hagyományos férfias jellemvonásokkal egyidejűleg az apák számára felértékelődni látszik az érzelmek nyílt kommunikációja és a gondoskodás mindennapi megvalósulása (Sztáray Kézdy – Kovácsné Hegedűs 2023). Az „új" apa nyitott, törődő, gyermekei számára érzelmileg elérhető és párjával megosztja a gyermek körüli gondozási, nevelési feladatokat (Sztáray – Drjenovszky 2021).

Az apaszerep átalakulásának tendenciája az atipikus fejlődésmenetű kisgyermeket nevelő családokban egyaránt megfigyelhető. Napjainkban erőteljesebbé vált az apák igénye a gyermeket érintő döntési helyzetekben, valamint a fejlesztési/kezelési és a mindennapi gondozási feladatokban való részvételre, teljes „vállszélességgel" támogatva a kihívások többségével korábban egyedül megbirkózó anyákat (Kálmán 2004; Meadan–Parette–Doubet 2013; Perzolli és mtsai 2021; Rankin és mtsai 2019).

CÉLOK ÉS INDOKOLTSÁG

Szakirodalomkutatásunk célja, hogy rövid áttekintést nyújtson a 2000-es évek néhány fontosabb hazai és nemzetközi szakirodalmára alapozva az eltérő fejlődésmenetű kisgyermeket nevelő családok és kiemelten az apák kihívásaira, valamint az apai bevonódás és gondozás jóllétre gyakorolt hatására vonatkozóan.

Témánk indokoltsága abban áll, hogy az érintett apák gyermekgondozásban való jelentősebb részvétele ellenére még mindig kevesebb figyelem irányul a gyermek eltérő fejlődésével kapcsolatos nézeteik és tapasztalataik, valamint a sajátos élethelyzethez társuló apai megélések értelmezésére, az apaként való megbirkózás jellegzetességeinek tanulmányozására, valamint a gyermek jövőjére vonatkozó reményeik és félelmeik elismerésére (Borbély 2012; Marsh–Brown–McCann 2020; Meadan–Parette–Doubet 2013; McBride és mtsai 2017; Schippers és mtsai 2020).

MÓDSZERTAN

Narratív szakirodalmi áttekintésünk a választott téma széles körű megközelítéseinek mélyebb megismerését és szintézisét teszi lehetővé a kapcsolódó releváns hazai és nemzetközi tanulmányok számbavételének segítségével. A témához kapcsolódó tanulmányokat szerkesztett kötetekben, valamint elektronikus adatbázisokban (pl. ResearchGate, PubMed, PsycINFO, MedLine és Google Scholar) gyűjtöttük, célzottan a gyógypedagógia, pszichológia és a szociológia tudományterületeiről. A keresett kulcsszavak és a kulcsszavak kombinációi a következők voltak: atipikus fejlődésű gyermek, apai bevonódás, apai gondozás és nevelés, apák támogatása.

A SZAKIRODALOM-KUTATÁS FŐBB EREDMÉNYEI

Az atipikus fejlődésmenetű gyermeket nevelő szülők sajátos élethelyzete

Az atipikus fejlődés kifejezés olyan heterogén állapotokat foglal magába, melyek veleszületett adottságok, változatos etiológiai háttér és környezeti körülmények

következtében alakulnak ki, ugyanakkor közös jellemzőjük a tipikustól eltérő fejlődésmenet (Góczán-Szabó–Prónay 2020; Györkő 2020). A jelenség leírására a szakirodalomban egyaránt találkozhatunk az „atipikus fejlődés", az „eltérő fejlődés" vagy a „sajátos fejlődés" kifejezésekkel, valamint a súlyosság mértékét tekintve a fogyatékosság mint atipikus fejlődési állapot is a spektrum részeként értelmezhető. Tanulmányunkban – a szakirodalomban fellelhető fogalomhasználat mentén – elsősorban az idegrendszer fejlődési zavarához köthető fejlődési eltérések és fogyatékossági állapotok szempontjából közelítünk az atipikus fejlődés jelenségéhez, figyelembe véve a fejlődési utak sokszínűségét.

Az atipikus fejlődés diagnózisa a szülők részéről számos érzelmi reakcióval társulhat, befolyásolva a családi rendszer dinamikáját (Radványi 2024). A szülők a gyermek gondozása során több kihívással, jelentősebb mértékű stresszel és emocionális terheléssel szembesülnek (Góczán-Szabó–Prónay 2020), fizikai és mentális egészség, valamint párkapcsolati működés szempontjából sérülékenyebbek (Boros 2021). Míg hagyományosan az anya gondozói, valamint az apa családfenntartói szerepének megerősödése volt jellemző az eltérő fejlődésű gyermeket nevelő családokban (Góczán-Szabó–Prónay 2020), addig napjainkban a gyermek körül felmerülő speciális gondozási feladatok megosztására és a szülői szerepkörök kiegyensúlyozására törekszenek az érintett családok (Perzolli és mtsai 2021).

Az apák kihívásai sajátos fejlődésű kisgyermeket nevelő családokban

A modern apaszerep kapcsán egyszerre fogalmazódik meg elvárásként a megélhetésről való gondoskodás és a gyermeknevelésben való részvétel (Danis 2021), ugyanakkor szülői szereplehetőségeik eltérő fejlődésű kisgyermek nevelése esetén gyakran polarizálódnak (Boros 2021).

Bár a sajátos fejlődésű gyermeket nevelő apák sok tekintetben hasonlítanak a tipikus fejlődésű gyermeket nevelő apákhoz, olyan egyedi kihívásokkal és nehézségekkel szembesülhetnek, amelyekkel a tipikus fejlődésű gyermekek apái nem feltétlenül találkoznak, ezért egyéni megéléseik és szükségleteik eltérőek lehetnek (Meadan–Parette–Doubet 2013).

Az atipikus fejlődésű gyermek ellátásához szükséges segítő, fejlesztő eszközök és speciális szolgáltatások biztosítása jelentős gazdasági terhet ró a családokra. A szük-

séges anyagi javak megteremtésével együtt járó fokozott munkateher következtében csökken az apák szabadidős tevékenységekre fordítható ideje, beszűkül a társas kapcsolódások lehetősége. A családtól való tartós távollét pedig további stresszt jelenthet számukra (Góczán-Szabó–Prónay 2020).

A szakirodalom szerint a gyermek mindennapi, aktív gondozásából kiszoruló apák nagyobb szerepbizonytalanságot (Garai–Prónay–Borsos 2023) és alacsonyabb szülői énhatékonyságot élhetnek meg (Radványi 2013). A férfiak teljesítményorientált társadalmi megítélése eltérő fejlődésű vagy fogyatékosságban érintett gyermekek nevelése esetén sok esetben az önbecsülés csökkenését eredményezheti (Boros 2021). A férfiakra kevésbé jellemző segítségkeresési magatartás – mint „kulturálisan áthatott férfias vonás" (Shorey–Pereira 2022: 769) – ugyanakkor megnehezítheti számukra a megfelelő támogatások elérését (Boros 2021; Radványi 2013; Shorey–Pereira 2022). Érzelmi támasz híján magukra maradhatnak a gyermek és egyben az apaság másságával kapcsolatos ambivalens érzéseikkel, sérült énképükkel és ki nem mondott kételyeikkel a gyermek fejlődésére és jövőjére vonatkozóan, melynek eredményeképpen családjuktól érzelmileg eltávolodhatnak (Kálmán 2004).

Az apai bevonódás *társadalmi és kulturális aspektusai* a gyermek eltérő fejlődése esetén

Történelmileg az individualista-kollektivista megkülönböztetés volt az egyik fő értelmezési keret a családi élet kulturális különbségeinek megértéséhez (Lansford és mtsai 2021). Az individualizmus és a kollektivizmus kulturális szintű változásaival párhuzamosan a szülők attitűdjeiben és viselkedésében is jelentős változások következtek be a családokon belül (Haring–Sorin–Caltabiano 2019), melynek eredményeképpen például az apák sok országban egyre több időt töltenek gyermekeikkel (Lansford és mtsai 2021).

Az atipikus fejlődésmenetű kisgyermeket nevelő családokban kifejezetten az apai szerepvállalás interkulturális aspektusainak vizsgálatával még kevéssé találkozhatunk a szakirodalomban. Acar és munkatársainak (2021) tanulmánya szerint a kollektivista kultúra hatást gyakorol az eltérő fejlődéssel vagy fogyatékossággal kapcsolatos nézetekre. A szolgáltatásokhoz és erőforrásokhoz való hozzáférés tekintetében a család mint egység nagyobb értéket képvisel az egyénhez (a sajátos fejlődésű gyermekhez)

képest, és ez nagyban befolyásolhatja az intervenciókról való szülői gondolkodást. A kollektivista társadalmakban elsősorban az anyáktól várják el, hogy felelősséget vállaljanak az eltérő fejlődésű gyermek gondozásáért, és többségében az anyák azok, akik nagyobb részt vállalnak a fejlesztési folyamatban, valamint a szakemberekkel való kommunikációban (Acar–Chen–Xie 2021).

Az individualista társadalmakban az elmúlt évtizedekben megfigyelhető volt a szülői szerepkörök egyenlőbb mértékű megosztása. A gyermek körüli rutin jellegű gyermekgondozási feladatok ellátása mindazonáltal továbbra is az anyák szerepköréhez kötődik, míg az apák a szabadidős tevékenységekben veszik ki elsősorban a részüket (Árki 2021).

Eltérő fejlődésű gyermeket nevelő családokban – az apai bevonódás kulturális vonatkozásait áttekintve – egyértelműen megmutatkozik a hagyományos, az anyák elsődleges gondozói szerepéhez kapcsolódó elvárások érvényesülése (Acar–Chen–Xie 2021; Meadan–Parette–Doubet 2013; Pattnaik 2012).

Az apai bevonódás jelentősége a gyermek sajátos fejlődése esetén

Az apák közreműködése a gyermekek ellátásában az utóbbi évtizedekben emelkedő tendenciát mutat. Az apák bevonódását különböző pszichoszociális tényezők befolyásolhatják (pl. egyéni meggyőződések, társadalmi-gazdasági/kulturális háttér, interperszonális kapcsolatok vagy a gyermek jellemzői) (Diniz és mtsai 2021), de a kulcs alapvetően az anyák kezében van (Danis 2020). Azok az apák, akik számára az anyák lehetőséget teremtenek a gyermek gondozásában való közreműködésre, és meg is erősítik őket ebben a szerepükben, magasabb énhatékonyságról számolnak be (Schoppe-Sullivan és mtsai 2016). Az anyák „kapuőr" szerepe – vagyis azon attitűdje, mennyire engedik párjukat involválódni a gyermek körüli gondozási feladatokba (Puhlman–Pasley 2013), a közös szülőséget (Feinberg 2003; McHale 1995), valamint a sajátos fejlődésű gyermekhez való kapcsolódást és az apaszerep alakulását erőteljesen befolyásolhatja.

A tipikus fejlődésű gyermeket nevelő családokkal összehasonlítva az atipikus fejlődésű gyermekek családjainak működésében Garai és Kovács (2014) nagyobb rugalmatlanságot és merevséget tapasztalt a családi szerepeket és kapcsolati szabályokat illetően. A gyermek fogyatékossága vagy eltérő fejlődése esetén a gyermekkel szembe-

ni túlóvó viselkedés erőteljesebben nyilvánulhat meg az anyák részéről, melyet sajátos és sokrétű dinamika mozgathat: az anya félti gyermekét sérülékenységéből adódóan, félti az apát a mássággal való nyilvánvaló szembesüléstől és félti a megrázkódtatás következtében törékennyé vált kapcsolatukat (Kálmán 2004).

A szakirodalomban egyre többet olvashatunk az „új" apákról, akik gyermekeik iránt érzelmileg elkötelezettek, gondozásukban teljes körűen részt vesznek (involved fatherhood), valamint gyermekükkel szoros érzelmi közelség kialakítására törekszenek (intimate fathers) (Sztáray–Drjenovszky 2021). A sajátos fejlődésű gyermeket nevelő apák bevonódása a gyermek gondozásába lehetővé teszi, hogy jobban megismerjék gyermeküket, eltérő fejlődésének sajátosságait, érzelmileg mind közelebb kerüljenek hozzá (Perzolli és mtsai 2021; Rankin és mtsai 2019). A bevonódó apák a közösen töltött társas és szabadidős tevékenységek során szabadon játszhatnak gyermekeikkel, egyúttal e tevékenységekben bátrabb próbálkozásra is ösztönözhetik őket (Kálmán 2004).

A gyermekgondozás során alkalmazott apai stratégiák jelentős hatást gyakorolhatnak a gyermek fejlődési, érzelem- és viselkedésszabályozási folyamataira (Perzolli és mtsai 2021; Rankin és mtsai 2019), továbbá az apával töltött idő szignifikánsan összefügg a gyermek kognitív fejlődési eredményeivel (Chung 2021; Meadan–Parette–Doubet 2013).

A párkapcsolati működést tekintve a gyermekgondozásban való apai részvétel az anyák esetében kevesebb szorongásos és depressziós tünettel, valamint mind az anyák, mind az apák nagyobb párkapcsolati elégedettségével járhat együtt (McBride és mtsai 2017; Meadan–Parette–Doubet 2013; Perzolli és mtsai 2021).

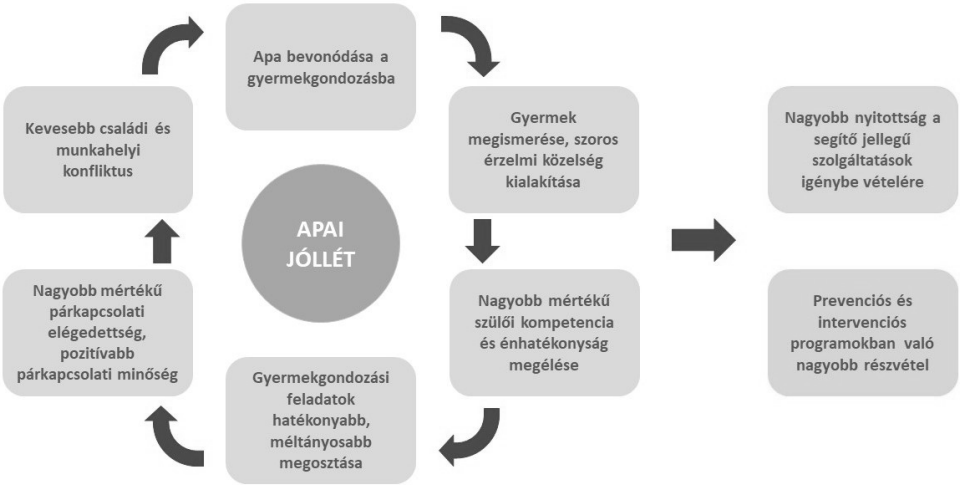
A bevonódás hatása az atipikus fejlődésű gyermeket nevelő apák jóllétére

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO 2014) meghatározása szerint a mentális egészség és jóllét a fizikai, mentális és szociális jóllét állapotát jelenti, amely lehetővé teszi a stresszel való megbirkózást és a munkában való eredményességet. Az atipikus fejlődésű gyermekek gondozásába bevonódó apák jóllétével jelenleg még kevés hazai tanulmány foglalkozik, jóllehet nagyobb valószínűséggel szembesülhetnek olyan kihívásokkal, amelyek hatást gyakorolhatnak az egészségi állapotukra és az élettel való elégedettségükre, valamint megnehezíthetik a gyermek nevelése során felmerülő spe-

ciális gondozási feladatok mellett a munka és a családi élet közötti egyensúly megteremtését (Davys–Mitchell–Martin 2017; Langley–Totsika–Hastings 2020; Seymour–Giallo–Wood 2017).

Szakirodalmi adatok igazolják, hogy a gyermekgondozásba való bevonódás javíthatja az apák jóllétét. A gyermekgondozásban részt vevő apák akár nagyobb munkahelyi elégedettséget és kevesebb munka és család közötti konfliktust élhetnek meg. A gyermekgondozás megosztása bizonyítottan jelentősen befolyásolja a párkapcsolati elégedettség szintjét, a pozitív párkapcsolati minőség pedig – tranzakcionális módon – hozzájárulhat az apa nagyobb részvételéhez a gyermekgondozásban, legyen szó tipikus vagy atipikus fejlődésmenetű kisgyermeket nevelő családokról (Chung és mtsai 2021; Danis 2020; Perzolli és mtsai 2021).

Az apa jólléte és érzelmi támogatottsága egyúttal növelheti nyitottságát a segítő jellegű szolgáltatások igénybevételére, valamint a prevenciós és intervenciós programokba való bekapcsolódására (Meadan–Parette–Doubet 2013). Az apák jóllétéhez hozzájáruló jelentősebb tényezők, valamint következményeik az *1. ábrá*n tanulmányozhatók.



1. ábra: Az apák jóllétéhez hozzájáruló körülmények és ezek következményei (Chung és mtsai 2021; Danis 2020; Meadan–Parette–Doubet 2013; Perzolli és mtsai 2021 alapján)

AZ APÁK TÁMOGATÁSÁNAK PREVENCIÓS ÉS INTERVENCIÓS LEHETŐSÉGEI

A szakirodalomból kitűnik, hogy a gyermek diagnózisával kapcsolatban mindkét szülő teljes körű informálása, valamint aktív bevonása az intervenciós folyamatba kiegyensúlyozhatja a teljes családi rendszert (McBride és mtsai 2017; Meadan–Parette–Doubet 2013; Radványi 2024; Rankin és mtsai 2019). Az apák jelentősebb részvétele a gyermek ellátásával kapcsolatos döntéshozatalban, valamint a fejlesztések/kezelések megtervezésében növelheti a gyermek állapotával kapcsolatos objektív tudásukat, valamint kompetenciaérzésüket és szülői énhatékonyságukat (Kálmán 2004; Meadan–Parette–Doubet 2013; Radványi 2013; Rankin és mtsai 2019).

Az apákat (is) célzó *szülőtámogató kezdeményezések* vagy *sorstárs apacsoportok* szervezése elősegítheti a gyermek és az apaság másságához kapcsolódó érzelmeik biztonságos megosztását és tovább ösztönözheti aktív részvételüket a gyermek gondozásában, nevelésében (Kálmán 2004; Seymour–Giallo–Wood 2020).

Nemzetközi szinten megnőtt az apák nézőpontjainak vizsgálatával foglalkozó elméleti tanulmányok és kutatások aránya az elmúlt években, illetve számos, apákra irányuló speciális támogató kezdeményezéssel találkozhatunk (Meadan–Parette–Doubet 2013; Perzolli és mtsai 2021; Seymour–Giallo–Wood 2020; Shorey–Pereira 2022). Hazánkban jelenleg még kevesebb, célzottan atipikus fejlődésmenetű kisgyermeket nevelő apákkal foglalkozó kutatással találkozhatunk, ugyanakkor a gyakorlatban megjelenő fokozott igény hatására egyre több program szerveződik kifejezetten apák számára. Néhány hazai jógyakorlat, alapítványok programjai az apák megszólítására pl. Apák Napi rendezvények, Apás Hét, Apa Klub, apAkt, blogok, podcastek apák számára, APA-füzetek.

KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Kultúrkörünkben a hagyományos apaszerep átformálódása következtében egyre inkább előtérbe kerül a gondoskodó, bevonódó apa képe (Árki 2021; Sztáray Kézdy – Kovácsné Hegedűs 2023).

Napjainkban az apák jelentősen több idő eltöltésére törekednek gyermekeikkel, mely – a gondozási feladatok megosztása és a szülői terhek kiegyensúlyozása érdekében – egyaránt jellemző az atipikus fejlődésmenetű kisgyermeket nevelő családokban (Perzolli és mtsai 2021; Rankin és mtsai 2019).

Az apák az anyáktól eltérő tapasztalatokról és szükségletekről számolnak be a sajátos fejlődésű gyermek nevelése során, ezért a szolgáltatók részéről különleges figyelmet igényelnek. Kutatások és a szakemberek megfigyelései szerint az apákra is koncentráló támogató és intervenciós törekvések elősegíthetik az apák nagyobb mértékű bevonódását a sajátos fejlődésű gyermekek mindennapi gondozásába és nevelésébe, ami hozzájárulhat a szülők jóllétéhez és párkapcsolati elégedettségéhez, pozitív hatást gyakorolhat az apák kompetenciaérzésére és a gyermekükkel való kapcsolatuk alakulására, valamint pozitívan befolyásolhatja az apai szerep megélését (Chung és mtsai 2021; Kálmán 2004; Perzolli és mtsai 2021; Radványi 2013; Seymour–Giallo–Wood 2020).

Kulcsfontosságúak lehetnek továbbá azok a szociálpolitikai intézkedések és családtámogatások – mint pl. a skandináv országokban az apasági gyermekgondozási szabadság lehetősége (Ma–Andersson–Evertsson 2020) –, melyek elősegíthetik az apák magasabb fokú részvételét a gyermek gondozásában (időszakosan akár intenzíven, gyermekgondozási szabadság keretében is), erősíthetik az apa-gyermek kapcsolatot, ösztönözhetik az apai bevonódást, valamint hozzájárulhatnak a családtagok jóllétéhez.

KITEKINTÉS

Szakirodalomkutatásunk lehetőséget teremthet a sajátos fejlődésű kisgyermeket nevelő apák változó szerepére, személyes jóllétére és egyéni megéléseire irányuló empirikus kutatások előkészítésére, a témához kapcsolódó szakirodalomban található minták és tendenciák, hiányosságok és ellentmondások azonosítására, a kutatás elméleti keretének, kontextusának és fókuszának kijelölésére, valamint célzott kutatási kérdések megfogalmazására.

A kutatás eredményeképpen lehetőségünk nyílik további, apákat (is) támogató célzott beavatkozások tervezésére, a szülői jóllét és a fokozott kihívást jelentő élethelyzetekhez való optimális alkalmazkodás érdekében.

Szakirodalmi áttekintésünk rámutat továbbá a kutatások kiterjesztésének szükségességére, hogy jobban megértsük az apák szerepét, felelősségét és preferenciáit a családközpontú intervenciós szolgáltatások igénybevételét illetően.

IRODALOM

Acar, Serra – Chen, Ching-I. – Xie, Huichao (2021): Parental involvement in developmental disabilities across three cultures: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities* 110. 103861. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103861

Árki Diána (2021): Egyesült államokbeli apák gyakorlati szerepvállalása a kisgyermekgondozásban. *Acta Sociologica – Pécsi Szociológiai Szemle* 7/1. https://doi.org/10.15170/AS.2021.7.1.8

Bátki Anna – M. Ribiczey Nóra (2021, szerk.): *Családhatározó. A sokszínűség pszichológiája*. Open Books.

Borbély Sjoukje (2012): *A szülők és mi*. Budapesti Korai Fejlesztő Központ, Budapest. 11–206.

Boros Boglárka (2021): Amikor máshol landol a repülő…– Eltérő fejlődésmenetű vagy krónikus beteg gyerek a családban. *Családhatározó. A sokszínűség pszichológiája*. Szerk. Bátki A. & M. Ribiczey N. Open Books. 303–336.

Chung, Heejung (2021): Shared care, father's involvement in care and family well-being outcomes: A Literature Review. *Government Equalities Office*. https://kar.kent.ac.uk/85742/

Danis Ildikó (2020): Társadalmi és pszichológiai folyamatok a gyermekvállalás hátterében és a szülővé válás során. In: *A kora gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete és gyakorlata I. Fejlődéselméletek és empirikus eredmények*. Szerk. Danis Ildikó, Németh Tünde, Prónay Beáta, Góczán-Szabó Ildikó, Hédervári-Heller Éva. Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet, Budapest. 164–201.

Danis Ildikó (2021): A változó család. In: *Családhatározó. A sokszínűség pszichológiája*. Szerk. Bátki Anna & M. Ribiczey Nóra. Open Books. 9–54.

Davys, Deborah – Mitchell, Duncan – Martin, Rachel (2017): Fathers of people with intellectual disability: A review of the literature. *Journal of Intellectual Disabilities* 21/2. 175–196. https://doi.org/10.1177/1744629516650129

Diniz, Eva – Brandão, Tânia – Monteiro, Lígia – Verissimo, Manuela (2021): Father involvement during early childhood: A systematic review of the literature. *Journal of Family Theory & Review* 13/1. 77–99. https://doi.org/10.1111/jftr.12410

Feinberg, Mark E. (2003): The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice* 3/2. 95–131. https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0302_01

Garai Dóra – Kovács Luca (2014): Másképp működnek-e a fogyatékos gyermekeket nevelő családok? A családi működés sajátosságai sérült gyermekek családjaiban. *Magyar Pszichológiai Szemle* 69/1. 235–262. https://doi.org/10.1556/mpszle.69.2014.1.12

Garai Dóra – Prónay Beáta – Borsos Zsófia (2023): A család és a fogyatékosság pszichológiai összefüggései. In: *A humán fogyatékosságok pszichológiája – A gyógypedagógiai pszichológia alapjai*. Szerk. Győri M., Billédi K. & Bolla V. ELTE Eötvös Kiadó. 93–110.

Góczán-Szabó Ildikó – Prónay Beáta (2020): Atipikus fejlődés, lelki egészség, család. In: *A kora gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete és gyakorlata I. Fejlődéselméletek és empirikus eredmények*. Szerk. Danis Ildikó, Németh Tünde, Prónay Beáta, Góczán-Szabó Ildikó, Hédervári-Heller Éva. Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet, Budapest. 330–363.

Györkő Enikő (2020): Az atipikus fejlődés alapvető kérdései (1. rész). *Iskolakultúra* 30/10. 83–96.

Haring, Ute – Sorin, Reesa – Caltabiano, Nerina J. (2019): Reflecting on childhood and child agency in history. *Palgrave Communications* 5(1), 1– 9. https://doi.org/10.1057/s41599-019-0259-0

Kálmán Zsófia (2004): *Bánatkő: Sérült gyermek a családban*. Bliss Alapítvány.

Langley, Emma – Totsika, Vasiliki – Hastings, Richard (2020): Psychological well-being of fathers with and without a child with intellectual disability: A population-based study. *Journal of Intellectual Disability Research* 64/6. 399–413. https://doi.org/10.1111/jir.12692

Lansford, Jennifer E. – Zietz, Susannah – Al-Hassan, Suha M. – Bacchini, Dario – Bornstein, Mark H. – Chang, Lei ..., Alampay, Liane Peña (2021): Culture and social change in mothers' and fathers' individualism, collectivism and parenting attitudes. *Social Sciences* 10/12. 459. https://doi.org/10.3390/socsci10120459

Ma, Li – Andersson, Gunnar – Duvander, Ann-Zofie – Evertsson, Marie (2020): Fathers' uptake of parental leave: Forerunners and laggards in Sweden, 1993–2010. *Journal of Social Policy* 49/2. 361–381. https://doi.org/10.1017/S0047279419000230

Marsh, Lynne – Brown, Michael – McCann, Edward (2020): The views and experiences of fathers of children with intellectual disabilities: A systematic review of the international evidence. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 17/1. 79–90. https://doi.org/10.1111/jppi.12328

McBride, Brent A. – Curtiss, Sarah J. – Uchima, Kelly – Laxman, Daniel J. – Santos, Rosa M. – Weglarz-Ward, Jenna …, Kern, Justin (2017): Father involvement in early intervention: Exploring the gap between service providers' perceptions and practices. *Journal of Early Intervention* 39/2. 71–87. https://doi.org/10.1177/1053815116686118

McHale, James P. (1995): Coparenting and triadic interactions during infancy: The roles of marital distress and child gender. *Developmental Psychology* 31/6. 985. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.31.6.985

Meadan, Hedda P. – Parette, Howard – Doubet, Sharon (2013): Fathers of young children with disabilities: Experiences, involvement, and needs. In: *Father Involvement in Young Children's Lives: A Global Analysis*. Szerk. J. Patnaik. Springer. 153–167. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5155-2_9

Pattnaik, Jyotsna (2012, szerk.): *Father involvement in young children's lives: A global analysis.* (Vol. 6.) Springer Science & Business Media.

Perzolli, Silvia – Bentenuto, Arianna – Bertamini, Giulio – de Falco, Simona – Venuti, Paola (2021): Father–child interactions in preschool children with ASD: A systematic review. *Brain Sciences* 11/9. 1202. https://doi.org/10.3390/brainsci11091202

Puhlman, Daniel J. – Pasley, Kay (2013): Rethinking Maternal Gatekeeping. *Journal of Family Theory & Review* 5/3. 176–193. https://doi.org/10.1111/jftr.12016

Radványi Katalin (2013): *Legbelső kör: A család (Eltérő fejlődésű vagy krónikus beteg gyermek a családban)*. ELTE Eötvös Kiadó.

Radványi Katalin (2024): A családi megterhelés jellemzői a gyermek atipikus fejlődése esetén. In: *Válogatott fejlődéspszichológiai tanulmányok: elméletek, gyakorlatok, alkalmazások. Köszöntő kötet Kalmár Magda tiszteletére*. Szerk. Danis Ildikó & Tóth Iildikó. ELTE Eötvös Kiadó. 25–51.

Rankin, James A. – Paisley, Courtney A. – Tomeny, Theodore S. – Eldred, Sophia W. (2019): Fathers of youth with autism spectrum disorder: A systematic review of the impact of fathers' involvement on youth, families, and intervention. *Clinical Child and Family Psychology Review* 22. 458–477. https://doi.org/10.1007/s10567-019-00294-0

Rudelli, Nicola – Straccia, Claudio – Petitpierre, Geneviève (2021): Fathers of children with autism spectrum disorder: Their perceptions of paternal role a predictor of caregiving satisfaction, self-efficacy and burden. *Research in Autism Spectrum Disorder* 83. 101744. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101744

Schippers, Alice – Berkelaar, M. – Bakker, Minne – Van Hove, Geert (2020): The experiences of Dutch fathers on fathering children with disabilities:'Hey, that is a father and his daughter, that is it'. *Journal of Intellectual Disability Research* 64/6. 442–454. https://doi.org/10.1111/jir.12711

Schoppe-Sullivan, Sarah J. – Settle, Theresa – Lee, Jin-Kyung – Kamp Dush, Claire M. (2016): Supportive Coparenting Relationships as a Haven of Psychological Safety at the Transition to Parenthood. *Research in Human Development* 13/1. 32–48. https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141281

Seymour, Monique – Giallo, Rebecca – Wood, Catherine E. (2017): The psychological and physical health of fathers of children with Autism Spectrum Disorder compared to fathers of children with long-term disabilities and fathers of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 69. 8–17. http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.018

Seymour, Monique – Giallo, Rebecca – Wood, Catherine E. (2020): Perceptions of social support: Comparisons between fathers of children with autism spectrum disorder and fathers of children without developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research* 64/6. 414–425. https://doi.org/10.1111/jir.12704

Shorey, Shefaly – Pereira, Travis Lanz-Brian (2022): Experiences of fathers caring for children with neurodevelopmental disorders: A meta-synthesis. *Family process* 62/2. 754–774. https://doi.org/10.1111/famp.12817

Sztáray Kézdy Éva – Drjenovszky Zsófia (2021): Gondoskodásviszonyok a gyermekükkel otthon lévő apák családjaiban Magyarországon. *Társadalomtudományi Szemle* 11/4. 138–161. https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.4.138

Sztáray Kézdy Éva – Kovácsné Hegedűs Dóra (2023): A változó apakép vizsgálata az Instagram-posztok tükrében. *Médiakutató* 24/4. 65–84. https://doi.org/10.55395/MK.2023.4.4

WHO (2014): World Health Organisation. Mental health: A state of wellbeing. http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/

PLENTER KRISZTINA

TINÉDZSEREK APASZEREPBEN

BEVEZETŐ

A mikrokutatás az ifjúság- és apaságkutatás egy szűk metszetét vizsgálja. Azokkal a 15–19 éves korcsoportba tartozó apává vált fiatalokkal foglalkozik, akik abba a speciális helyzetbe kerültek, hogy gyermekeikkel és az édesanyákkal nem tudnak fizikai vonatkozásban családként együtt funkcionálni, mert a kiskorú édesanya gyermekével tartós nevelésbe vétele révén gyermekotthonban él. A fiatal édesapák egy jelentős hányada mégis keresi a kapcsolattartás lehetőségét. Tudjuk, hogy egy gyermeknek az egészséges fejlődéséhez mindkét szülőjére szüksége van (Benedek–Dorner 2015). A biológiai adottság révén az anyákban előbb alakulhat ki mély kötődés gyermekük felé, mint az apákban, akik számára ez egy hosszabb érésű érzelmi folyamat. Az apaszerepre való felkészülés társadalmi és szociális hangsúlya kisebb, mint az anyaszerepé (Andrek 2019). A vizsgált korcsoport szülővé válása esetében a társadalmi normatív lépcsők nem sorrendben követték egymást (Bognár–Erát 2020). A dolgozatban fiatal édesapákkal készült interjúk elemzésének eredményei kerültek bemutatásra, abból az aspektusból, hogy a vizsgált korcsoportba tartozó fiúk/férfiak milyen apaságtudattal, apaképismerettel, apaszerep-felvállalással, illetve gyermeknevelési elképzeléssel bírnak.

Az apává válás, az apaszerep felismerése, átélése és elfogadása egyéni jellemzők és társadalmi szokások, elvárások függvénye is egyben. A norvég genderkutató Jörgen Lorentzen *Az apaszerep története* című könyvében (2012) arról ír, hogy egy országon belül sem beszélhetünk egységes apaszerepről, hiszen jelentős eltérések vannak a különböző társadalmi státuszú vagy etnikai csoportok gyermeknevelési gyakorlatában a többségi társadalomhoz képest. Egyre több szakirodalom foglalkozik a szülő- és apaszerep társadalmi megítélésével és egyéni megvalósításával, ezért remélhetően egyre pontosabb kép alakul ki az eddig alulkutatott területről (Fáber 2019; Djernovszky–Sztáray Kézdy 2023; Sztáray Kézdy–Kovácsné Hegedűs 2023). Az ismertetett mikrokutatással a fenti gondolathoz kapcsolódva,

valamint a külföldön már megvalósított speciális társadalmi csoportokra (pl. fiatalkorú és/vagy hátrányos helyzetű, bevándorló stb. szülők) fókuszáló kutatások ismeretében is vizsgálatra kerültek a kutatásban részt vett édesapák (Beggs Weber 2020; Wright–Knudson–Johnson 2021; Joyer–Arlyn 2022).

AZ APASZEREP MÓDOSULÁSAI ÉS A SERDÜLŐ APÁK SZEREPKETTŐSSÉGE

A hagyományos apai szerepek átalakultak az idők és társadalmi változások során. Megjelentek az apasággal kapcsolatos modern kihívások, mint például az egyensúly hiánya a munka és a családi élet között, továbbá az apák szerepének megkérdőjelezése vagy alábecsülése a gyermeknevelésben. 2012-ben Lorentzen két kulcsfogalmat használ az apaszerepekkel kapcsolatban. Az egyik a „családért apa", aki a család eltartója szerepet tölti be, ez a tradicionális apaképpel van összhangban. A másik, a „családban apa", mely fogalom először az 1970-es években jelent meg, később az új, modern apára vonatkoztatták, aki a gyerekéről gondoskodó, érzelmeit kifejező, családjával bensőséges kapcsolatra törekszik (Benedek–Dorner 2015). Léder László pszichológus „Csendes Apa forradalom"-nak nevezte el azt a folyamatot, amelyben az aktív apai jelenlét és az érzelmi kötődés fontossága kerül előtérbe. Itt már az apák és gyermekeik közötti kapcsolat alapja az érzelmi kötődés, a szeretet és a biztonság érzése. Ezeknek az elemeknek a megléte vagy hiánya jelentős hatással lehet a gyermekek érzelmi és szociális fejlődésére (Léder 2019).

Az új apaszerep kialakításának nehézsége, hogy míg az anyasággal kapcsolatos normák, elvárások jól körülhatároltak, az apák előtt nincs elegendő minta arra, hogyan lehetnek jó apák a tradicionális formákhoz képest megváltozott társadalomban (Sztáray Kézdy–Kovácsné Hegedűs 2023). A 21. század elején „a női életpályáknak elsősorban a munkaerőpiaci részvételben mérhető »férfiasodását« a legtöbb országban nem kísérte a férfi életpályák »nőiesedése«, azaz a férfiak arányosan megemelkedett részvétele a családon belüli gondozási teendők végzésében" (Takács–Szalma 2022: 141). A férfiakkal szemben hagyományosan fennálló társadalmi elvárások (tovább) hátráltatták az apákat szeretetük szavakba öntésében. Sőt az apai családfenntartó szerepnek való megfelelés az apák egyes csoportjainál, például a munkanélküliek, alacsony keresetűek, társadalmi megkülönböztetésben élők esetén akadályokkal teli (Takács–Szalma 2022).

A modern apakép gondozásorientált férfiassága, a gyermekgondozásban és -nevelésben aktívan részt vevő, „bevonódott" apaság („involved fatherhood") értelmezése szerint a férfiaknak elérhetőbbé kell(ene) válniuk érzelmileg is a gyermekeik számára. A „bevonódott" apaság fogalmán belül az érzelmi alapú apaság és a gondozásban/nevelésben feladatokat vállaló apaság nem minden esetben jelenik meg együtt. Ezért az apák gondoskodási munkákba való bevonódottságának vizsgálatakor különbséget kell tenni a gyakorlati és az „érzelmi bevonódás" („intimate faterhood") között (Takács–Szalma 2022).

Makay és Spéder 2018-ban a férfiak gyermekvállalásáról és családi szerepéről megjelent tanulmányukban demográfiai szempontból a 20. életévük felett apává vált férfiak megítélését vizsgálták. A hagyományos és új típusú apai szerepelvárások népességen belüli támogatottságát egy állítássorra adott válaszokkal mérték fel. A férfiakkal szembeni kettős elvárás az össznépesség kétötödénél jelent meg. Egyik főbb megállapításuk szerint a tradicionális apakép, miszerint: „A férfiak legfontosabb feladata, hogy biztosítsák a család megélhetését" (Makay–Spéder 2018: 74), napjainkban is domináns elképzelés maradt. Emellett a magyar társadalom több mint felének elvárása az apákkal szemben, hogy aktív résztvevői legyenek a családi életnek, töltsék be a törődő apai szerepet is. A megkérdezettek közel kétharmada a családcentrikus, résztvevő apai szerepet is támogatta, egyet értve azzal az állítással, hogy „[e]gy férfi számára sokkal fontosabb, hogy több időt töltsön családjával, mint hogy plusz munkával mindenáron növelje családja bevételét" (Makay–Spéder 2018: 75). A törődő, illetve résztvevő apai szerepet bizonyos mértékben párhuzamba állíthatju*k* Takács és Szalma (2022) „bevonódó" és „érzelmileg bevonódó" apatípus fogalmával.

Beggs Weber serdülő apakutatásának tárgya a korcsoport társadalmi szerepkettőssége. A 15–19 éves korcsoportba tartozó apák számára a „jó apaság" egy erősen összetett fogalom. A „mit jelent jó apának lenni?", szorosan kapcsolódik ahhoz a kérdéshez, hogy „mit jelent felnőtt férfinek lenni?". A serdülő fiúkat a gyermekvállalás arra kényszeríti, hogy számításba vegyék, hogy elvileg már felnőtt férfiak. Ez bonyolult érzés, amikor az életük más aspektusai azt sugallják, hogy még mindig gyerekek (Beggs Weber 2020). A „jó apa" megítéléséről szóló vitákban egyre népszerűbb fogalom a „jelen lévő apa" („to be there"), mind fizikai, mind érzelmi vonatkozásban. Egyrészt az apák számára a családjukkal együtt lenni egy olyan erőforrás, amely segíti őket az apaság elvárásainak elfogadásában, főleg a családfenntartó szerepet illetően. Viszont a tizenéves apáknál az

életkoruk, alacsony iskolázottságuk nehezíti az állandó foglalkoztatás megszerzését és fenntartását, valamint a megélhetéshez szükséges anyagiak előteremtését. Másik erőforrás számukra a saját apáik hiánya („absent father"), ami csökkenti apjuk férfiként való megítélését. Ez központi szerepet játszik abban, hogy „jó apaként" építsék fel magukat. Azoknál a férfiaknál, akik a felnőttkorhoz vezető szekvenciális utat követik, a férfilétbeli változások tisztábban szerveződnek az apaság és a férfiasság fogalmai köré. Ellenben azoknál a serdülő apáknál, akik nem ezt az utat járják, ezeknek a fogalmaknak a tárgyalása kétértelművé és rendezetlenné válik (Beggs Weber 2020).

A kor és a nem metszetét vizsgáló kutatások száma a kétezres években emelkedett (Benson–Fursternburg 2007; Aronson 2008; Kimmel 2008; Diefendorf 2015; Dalessandro–Wilkins 2016). Azonban legtöbbjük statikus, visszafordíthatatlan folytonosságként vizsgálja az életkort, ahol az egyén egyik szakaszból a másikba „átköltözik". Ezzel szemben Beggs kutatása szerint a serdülő apák az életkort sokkal rugalmasabban kezelik. Azaz stratégiailag és diszkurzívan mozognak a felnőttkor és a serdülőkor között, miközben a „jó apa" identitások megvalósításán és fenntartásán dolgoznak (Beggs Weber 2020: 48). Az elméleti részben ismertetett tradicionális és modern apaszerepek, a speciális helyzetű, 15–19 éves apák gondozásban és érzelmi bevonódásban adta lehetősége és mértéke, valamint saját családi, apai tapasztalatainak hatása került a mikrokutatás középpontjába.

A VIZSGÁLAT RÉSZTVEVŐI

A kutatás kiindulási pontjaként azok az állami fenntartású intézmények szolgáltak Budapesten, amelyekben kiskorú anyák szülés után, saját gyermekükkel szakellátási formában tartózkodnak, mert ezeken az intézményeken keresztül, az anyák és a szakellátók segítségével lehetett felvenni a kapcsolatot az édesapákkal. Velük félig strukturált interjúk készültek. A vizsgálatban hat, gyermeke születésekor 15–19 éves édesapa szerepelt. Az ifjúságkutatásokban a 15–29 éveseket vizsgálják korcsoportos bontásban és az első csoport a 15–19 éveseké (Bognár–Erát 2020), mely alátámasztja a dolgozatban behatárolt kormintát.

A kiskorú anyák esetében mind a szülők, mind ők maguk alacsony iskolai végzettséggel rendelkeztek, alacsony foglalkoztatottságúak, és lakóhelyük elégtelensége

vagy egyéb, veszélyeztető körülmény miatt szakellátó intézményben helyezték el őket. Az apák között a 2. sz. apa gyermekotthonban nőtt fel, az 5. sz. apa még saját gyermeke születése előtt élt kevesebb mint egy évig intézményben, a többi édesapa egy- vagy kétszülős családban nőtt fel. Az édesapák iskolai végzettsége nyolc általános, rendszeres vagy alkalmi fizikai munkát végeztek, vagy éppen munkakeresésben voltak. Iskolába már nem jártak, továbbtanulást egyikőjük sem tervezett. Mindegyik édesapa első szülött gyermekével kapcsolatban nyilatkozott és közös jellemzőjük, hogy igyekeztek pozitív énképet kialakítani magukról, hátterükről, élethelyzetükről. Gyermekéről kivétel nélkül minden édesapa szívesen mesélt, ezért erre vonatkozó kérdésekkel indultak a beszélgetések. Ez segített oldottabbá tenni az interjúkészítés hangulatát. Számukra az interjúkészítés ismeretlen esemény volt. Zárkózottságuk azért is volt érthető, hiszen egy náluk jóval idősebb nővel kellett beszélgetniük, aki ráadásul az intézményi oldalon állt. Mindezen korlátozó tényezők figyelembevétele szükséges volt az interjúk elemzésekor.

1. táblázat: A vizsgálatban szereplő édesapák kora gyermekük születésekor és gyermekeik jelenlegi életkora (Készítette: Plenter Krisztina)

	Édesapa életkora gyermeke születésekor	**Gyermeke jelenlegi életkora**
1. sz. apa	19 év	1 év
2. sz. apa	16,6 év	1,5 év
3. sz. apa	15 év	6 év
4. sz. apa	18,5 év	1 hónap
5. sz. apa	19 év	1,5 év
6. sz. apa	19 év	1,5 hónap

INTERJÚELEMZÉSEK

A 15–19 éves apák apamintái

A felnőtt apaságkutatási tanulmányok hangsúlyozzák, hogy az ép családokban felnövő apák gyermekgondozásba való bevonása érzelmi, társadalmi és kognitív előnyöket jelent a gyermekeik számára, és későbbi házastársi kapcsolataik színvonala is maga-

sabb (Wright–Knudson–Johnson 2021). Egy másik megközelítés megfogalmazásában: „[a] férfiból apává válás folyamatának egyik jellegzetes nehézsége, hogy a legtöbb férfi életéből hiányzik a követendő apai minta. Saját tapasztalataikat leginkább úgy hasznosítják, hogy az édesapjukéval ellenkező szerepmintázatot igyekeznek megalkotni önmaguk és gyermekük számára." (Tóth–Bognár 2020: 9.) Ez a kijelentés a serdülő apáknál tendenciózusan nem jelent meg. Az apa jelenléte nélkül felnőtt fiatal édesapák a „hiányzó/távol levő apa" diskurzust (Beggs Weber 2020) saját apjukra vonatkozóan nem fogalmazták meg.

A nemi szerepből és korunk kulturális fogalmaiból merítettek a „jó apa" identitás felépítésére és fenntartására tett kísérleteikhez (Beggs Weber 2020). Sokan közülük úgy érezték, hogy védekezniük kell azon vádak ellen, amelyek szerint nincsenek jelen a gyermekeik életében és nem foglalkoznak velük. A 4. sz. apa így fogalmazta ezt meg: *„Amit megbírok neki adni, ugye a szeretetemet, ugye költök rá, mindent, ami egy apától kivárható."* A 2. sz. apa, aki 16,5 éves volt gyereke születésekor és gyermekotthonokban nevelkedett, védekezett a feltételezés ellen, hogy az apaság szintlépés, amely férfivá tette volna (Beggs Weber 2020). Szerinte a családja eltartása tesz férfivá valakit: *„Apukának érzem, de felelősként nem, míg amíg nem én tartom el őket."*

A fiúból apaszerepbe való átlépés egy érettebb, felelősségteljesebb viselkedést igényel. Ez a tinédzserként apává váló fiataloknál többségében nem tervezett változás. A szülővé válás megköveteli, hogy ne csak saját maga, hanem egy eltartásra szoruló gyermek gondozásáért és jólétéért is felelős legyen (Wright–Knudson–Johnson 2021). Az 1. sz. apa az életében bekövetkezett változásról ezt monda: *„Az elején nehéz volt felfogni, de utána beletörődtem és mán teljesen hozzászoktam."*

A tradicionális apaszerep megjelenése a kutatásban szereplő apáknál

A tradicionális apaszerep-elképzelés a hat interjúból háromban volt hangsúlyosan jelen (a 2., 4. és 5. sz. apánál). A 2. sz. apa esetében a pénzkeresés az anya gyakran hangoztatott kívánsága volt, aminek igyekezett megfelelni, de nem járt sok sikerrel. Úgy gondolta, korábban a kiskorúsága (gyermekotthon, gyámság, szökések) akadályozta meg, hogy munkát vállaljon, de ez a 18. születésnapja után változni fog. Az anya családja is nyomást gyakorolt rá, hogy változtasson az életmódján és keressen pénzt: *„Hát az anyósomékkal igen picit, kicsit szigorúbbak lettek, de igazuk is van ennyibe."*

A 4. sz. apa többször is kiemelte, hogy fontos feladatának érzi a pénzkeresést. Az anyával közös terveikben ő a hagyományos férfi- és apaszerepet képviselte, úgy gondolta, hogy ha minél többet dolgozik, annál jobb lesz a családja számára: „*Mert én eddig is ugyanúgy dolgoztam. Amikor otthon vagyok, akkor is rendes szó szerint mennék dolgozni hétvégenként is. […] Lassan egy év, vagy több mint, az építőiparban is ott vagyok.*" Kihangsúlyozta a gyermek felnevelésével kapcsolatos anyagi szükségletek kielégítését: „*Én mindent meg fogok neki adni, mindent. […] Én úgy vagyok vele, hogy mindent megadok neki, amit én kiskoromban nem kaptam.*"

Az 5. sz. apa elmondása szerint gyermeke születésekor hangsúlyt fektetett rá, hogy eltarthassa a gyerekét, és ne kelljen az anya családjához költözniük, akikkel nem volt jó a viszonya, mert úgy érezte, hogy ki akarják használni: „*Nagyon jól kerestem, jó munkahelyem volt. […] Én dolgoztam ugye minden nap a Ferencvárosba, hétköznaponként, meg hétvégéket is vállaltam, szekrényt is, mint hogy a 24, 48 és 72 órában dolgoztam.*" A hazagondozás vagy családba fogadás során munkaviszonyt, jövedelmet és megfelelő lakhatási körülményt kell igazolni. Vélhetően az apák egy része ezért is emelte ki, hogy mennyit dolgozik.

A másik három, vizsgálatban részt vevő apa (1., 3. és 6. sz. apa) más helyzetben volt. Ők nem hangsúlyozták a tradicionális apaszerep „kenyérkereső" karakterének megélését. Az 1. sz. apa pár hónapja szabadult. Gyermeke is a börtönben töltött ideje alatt született meg. Az édesanya és gyermeke egy utógondozó intézményben kaptak férőhelyet, ahol az édesapa is – tartós vendégként – életvitelszerűen tartózkodhatott, így már egy térben lakva, családként funkcionálhattak. Ez anyagilag nagy segítség volt a közös életük elindításához. Az apa keresetének nagy részét félre tudták tenni, vélhetően ezért nem a család fenntartására helyezte a hangsúlyt, mert az interjú idején stabilnak érezte azt, inkább „érzelmi bevonódottságáról" nyilatkozott: „*Nagyon szeretem, szeretem, amikor átölel, ahogy ránézek, magamat látom benne. Nem is tudnám már így nélküle elképzelni. Az életem, hozzám nőtt.*"

A 3. sz. apa ugyanebben az utógondozói intézményben tartózkodott családjával együtt a vizsgálatkor. Helyzetük hasonló volt az 1. sz. apa családjáéhoz, de ők már évek óta itt éltek. Ő sem emelte ki munkára fordított idejét, pedig rendszeresen késő estig dolgozott. Gyermeke megszületésekor az anya még egy másik gyermekotthonban élt, ahol csak kapcsolattartásra tudott bejárni. Ebből a korszakból hivatkozott csak munkájára: „*De hát ugye nem tudtam mindennap bejárni, mert sokat Balatonon dolgoz-*

tam. De hát minden hétvégénte mentem hozzájuk, és látogattam őket." Annak ellenére, hogy az 1. és 3. sz. apa nem emeli ki a tradicionális apakép pénzkereső funkcióját, ezt feladatuknak érzik és folyamatosan tesznek is érte.

A 6. sz. apa, aki még csak személyes kapcsolatok ápolása keretében látogatta családját a kutatás idején, bár beszélt a munkájáról, de csak azzal összefüggésben említette, hogy emiatt kevesebbet tudja látogatni gyermekét és párját: „*Hát, ez a munkámtól függ el egyébként, mert délután ötig szól nekem a munkaidőm, de van, amikor bent kell maradni, két órát túlórázni, azaz este hétig kell benn maradni, és amire sorja jövünk, amikorra aláírjunk, kicsekkolunk, fél, nyolc, hét óra fele.*"

Mind a hat édesapa hozzáállása tükrözi a tradicionális apakép jellemzőiből a pénzkereső funkció kiemelt jelentőségét. A 2. sz. apa kiskorúként, gyermekotthoni elhelyezésben vált apává, ő még nem tudta megvalósítani, a másik öt apa viszont dolgozott az interjúk készítésekor, négyen közülük rendszeresen vásároltak és vittek be az intézményekbe élelmiszert, nassolni valót, játékot párjuk és gyermekük számára. Az 5. sz. apa a gyermek anyjával való szakításig tette ugyanezt.

A modern apaszerep megjelenése a kutatásban szereplő apáknál: a gyakorlati teendőkbe is „bevonódó" és az „érzelmileg bevonódó" apák

Magyarországon a közel tíz éve megvalósított kutatások szerint a családi férfiszerep kettős elvárású volt. A népesség fele a férfiak családi szerepét illetően olyan elvárásrendszerrel értett egyet, amelyben párhuzamosan megtalálható a klasszikus kenyérkereső funkció és a családcentrikusság (Spéder 2011). Ez a kettőség az elemzésben is megjelenik, hiszen mind a tradicionális, mind a modern apakép jellemzői megjelennek minden interjúalanynál a körülmények szűkítő hatása mellett is.

A modern apaszerep számtalan megközelítése közül a „bevonódó" és az „érzelmileg bevonódó" apaság fogalma lett azonosítva az interjúkban. A modern, új típusú apakép szerint az édesapák a gyermek születését követően intenzíven kiveszik részüket a gondozói teendőkből (Léder 2019). Az interjúalanyok esetében nem lehet tudni, hogy mennyire vonódtak volna be a gyerek gondozásába közvetlenül a születés után, illetve lett volna-e lehetőségük otthon maradni a csecsemő mellett, mert ebben az időszakban az anya és a gyermek szakellátásban élt. A gyermekotthonokban a látogatási idő alatt az apáknak csak az „érzelmi bevonódásra" van lehetőségük azalatt a néhány óra

alatt, amelyet a gyermekotthonok által biztosított látogatói időszakban és helyszínen eltöltenek. Rendszeres gondozói feladatokra, mint pelenkázás, fürdetés nincs lehetőségük. Az anya szobájába nem mehetnek be. Alkalmanként legfeljebb megetetni tudják gyermeküket: „*Aztán ott etettem, játszogattam vele, dédelgettem egy kicsit, aztán megint jönni kellett elfele*" (3. sz. apa).

A „bevonódó" apaszerepben a gondozási feladatokra azokban az esetekben nyílhat jobban lehetőségük, ha az édesanya és a gyermek számára gyámhatósági engedély van hétvégi vagy pár napos kint alvásra a nagyszülői háztartásban vagy az apa albérletében, amely a kinti helyszín megfelelőségének függvénye. Ez a 6. sz. apa esetében látszott megvalósulni a vizsgálat idején, akinek gyermeke csak másfél hónapos, illetve az 5. sz. apánál az apai családban (a végleges családba fogadást megelőzően), ebben az esetben a gyermek már másfél éves volt. A két utógondozóban tartózkodó apa (1. és 3. sz. apa) egyéves vagy annál idősebb gyerekével élt együtt életvitelszerűen. Ők sem beszéltek arról, hogy kivennék a részüket a gondozási folyamatban. Dolgoztak, emiatt az anyára hárult a gyerekkel való törődés jelentős része, és bár gondozásba való bevonódásuk nem látszott, érzelmileg elköteleződtek gyermekük iránt. Az 1. sz. apa fiával inkább máshogyan foglalkozna, terveiben az „apás játékok" fogalmazódtak meg: „*Hát igazából azt tervezem, hogy most, ha nagyobb lesz, hogy 0–24-ben velem lesz. Ja, velem lesz állandóan. Viszem majd edzeni, akár focizni.*" Ez beleillik a vonatkozó szakirodalom által leírt viselkedési formába, mely szerint az apai bevonódás és a gyermek életkora közötti összefüggés alapján megfigyelhető, hogy minél nagyobbak a gyerekek, annál inkább van apás programokban részük (Sztáray Kézdy–Kovácsné Hegedűs 2023).

Erős „érzelmi bevonódásra" utaló mondatok minden interjúban elhangzottak: „*Hát ennél nagyobb boldogság még nagyon az életemben nem volt meg ilyen jó érzés semmivel kapcsolatosan, amikor megszületett a baba és első nap a kezembe fogtam.*" (6. sz. apa)

„*Nagyon szeretném ezt az apai szerepet, igenis, hogy mondjam, vagyis szeretném, hogy törődést kapjon tőlem, de nagyon sokszor azért nem tudok jönni, mert elfoglalt vagyok.*" (5. sz. apa)

„*Ugye már tényleg nagyon vártam, úgyhogy tényleg ez nagyon jó érzés. Főleg, amikor bent voltam vele a szülőszobán, akkor tudtam meg igazán, hogy én apuka lettem.*" (4. sz. apa)

„…de hát elmondhatatlan a jó érzés volt, a kezembe fogni, megpuszilni." (3. sz. apa)

„Mert a mosolya az minden. Inkább az lenne a drogom, hogy a mosolya, a puszija, amikor sír, nevet!" (2. sz. apa)

„Nagyon szeretem. Tehát igazából nem tudok rá szavakat mondani, hogy annyira szeretem." (1. sz. apa)

Az „érzelmi bevonódást" tudja erősíteni, ha az apák esetleg elkísérik családjukat az intézmény által szervezett közös programokra, vagy a netes kapcsolattartás. Ez utóbbi esetben például a gyerek fürdetését vagy altatását „élő közvetítésben" követhetik, és ezzel úgy érezhetik, hogy részesei a gondozói szerepnek is. Ezt a kapcsolattartási formát mindegyik pár használta a vizsgálat idején.

ÖSSZEGZÉS

A kutatási mintában olyan 15–19 éves apák vizsgálata történt kvalitatív módszerrel, akik gyermekükkel és annak édesanyjával nem tudnak családként együtt élni, mert a kiskorú édesanya gyermekével szakellátásban van, mégis törekednek a „jó apa" szerep megvalósítására. A vonatkozó szakirodalmak felhasználásával kerültek több szempontú elemzésre az elkészített interjúk. Egyik szempont volt, hogy a kutatásban megkérdezett fiatal apák esetében milyen jelentősége van a „hiányzó" vagy a „jelenlévő" apaságnak. Másik kiemelt kérdés volt, hogy Makay és Spéder demográfiai kutatási eredményeivel a tradicionális és az új apatípusok vonatkozásában korrelálnak-e a kvalitatív mikrokutatásban megjelenő adatok.

A Beggs Weber-féle kutatásban szereplő „hiányzó", illetve „jelenlévő" apasággal ellentétben a vizsgált mintában a fiatal apák függetlenül saját megélt tapasztalataiktól (gyermekotthon, egy- vagy kétszülős családi háttér) mindnyájan „jó apák" kívántak lenni az általuk ismert és megfogalmazott elképzelések szerint. Egy lehetséges együttélés során a családi életből hozott mintázat hatása jobban megjelenhet, de a vizsgálat idején mindegyik apa, az is, akinek már megszakadt a párkapcsolata, erősen kötődött gyermekéhez. A vizsgálat kiindulási pontjaként meghatározott intézményekben több olyan édesanya is élt, akit nem látogatott a gyermek apja. Ezeknek a fiatalembereknek a megkeresésére nem volt mód a kutatás során, így ennek oka – a párkapcsolat megszakadása vagy a gyermeke felé történő elköteleződés hiánya, esetleg bármi más – nem ismert.

A hat apából kettő esetében (2. sz., 5. sz. apa) jelenik meg a Beggs Weber tanulmányát alátámasztó „fiú vagy felnőtt" dilemma. A 2. sz. apa gyermekotthonban töltötte gyerekkora jelentős részét, ahol őt 18 éves koráig gyerekként, szakellátottként kezelték. *„Megtudtam, hogy baba lesz, és nem éreztem még úgy magam apának, nem is gondoltam magam apának. És utána egyszer csak kezdtem jobban-jobban rátöprengeni, és mondtam, hogy hé, hát te apuka vagy, miért csinálod a butaságot. És akkor kezdtem érezni, hogy még kell azt, hogy mutassam azt, hogy apa vagyok."* Az 5. sz. apa egy évet töltött 17 évesen intézményben droghasználat miatt, de mögötte nagyon erősen jelen volt a vizsgálat idején a saját családja. Az ő segítségükkel tudták családba fogadni (az édesanya lemondott a szülői felügyeleti jogáról) kisfiát, az apa erre egyedül nem lett volna képes: *„Édesanyám és az édesapám ebbe mindig támogattak. Soha nem hallgattam az előtt rájuk, de rájöttem, hogy ők tényleg csak jót szeretnének."*

Az interjúkban elhangzottak alapján a vizsgált 20 év alatti édesapák apaszerep-elképzelése párhuzamba állítható a Makay és Spéder által 2018-ban megjelentetett, a férfiak gyermekvállalással és családi szerepével kapcsolatos társadalmi elvárásokkal. A kutatás szerint a lakosság 93%-a véli úgy, hogy a férfinek képesnek kell lennie eltartani a családját. A vizsgálatba bevont fiatal apák közül hárman kiemelték, hogy ez mennyire fontos, a másik három apa gyakorlatban jeleníti meg mindezt. Amíg párjuk a gyereket látja el (utógondozóban), ők dolgoznak, hogy megteremtsék az anyagi alapot a közös jövőjükhöz. A 6. sz. apa is dolgozik, ő jobban hangsúlyozta apaságának érzelmi oldalát, de tudja, hogy ahhoz, hogy családja kikerüljön a szakellátásból, pénzt kell keresnie: *„Muszáj dolgozni, az mindenféleképpen. Most esti munkát is próbáltam szerezni, itt lent a metrónál, a takarításban, hat óra hosszában."*

A harmadik vizsgálati szempont a modern apaság fogalomkörébe tartozó két apatípus megjelenési formája volt. Vajon a gondozási folyamatokba „bevonódó" és/vagy az „érzelmileg bevonódó" apák jelennek-e meg a mintában? A gyermek gondozása és nevelése az anyák feladata a gyermekotthonban, amelyhez szakellátói segítséget kapnak. Az apák kénytelenek elfogadni ezt a helyzetet, mert amíg nem élnek együtt családjukkal, lehetőségük sincs napi szinten annyit foglalkozni gyerekükkel, mint együtt élve tehetnék. Kérdés marad, hogy az így eltelt idő mennyire dolgozik a „bevonódó" szerep, a gondoskodás, a gyermekkel kapcsolatos feladatok megosztása ellen, és a későbbiekben mennyit vesznek majd át az apák a hagyományosan női szerepnek tartott gyereknevelési feladatok köréből. Ellenben a „bevonódó" apaság érzelmi oldalát

tekintve, az „érzelmi bevonódás" megjelenik mindegyik apa nyilatkozatában. Ezt az eredményt óvatosan kell kezelni, mert az érzelmi viszonyulást a ritkább találkozásokból fakadó hiányérzet is növelheti.

Az „érzelmi bevonódás" független az apa életkorától. Az 1., 2., 4. és 6. sz. apa gyakrabban és erőteljesebb érzelmi töltöttséggel beszélt gyermekükről, mint a 3. és 5. sz. apa. Az első csoportba tartozó apák rendszeresen, a személyes kapcsolattartás során együtt vannak gyermekeikkel, míg a 3. és 5. sz. apa esetében volt egy hosszabb periódus, amikor nem találkoztak a gyermekükkel a gyermek édesanyjával való szakítás miatt. A 3. sz. apa egy év különélés után összeköltözött gyermeke anyjával, és azóta már második gyerekük is megszületett. Az 5. sz. apa esetében is közel egy év eltelt, amikor újból látogatni kezdte a gyerekét (édesanyja látogatta mindaddig unokáját). Az anyával való kapcsolata nem rendeződött, viszont nagyszülői segítséggel a gyermek apai családba való fogadása megtörtént. Mindketten (3. és 5. sz. apa) a gyermek hiányát emelték ki ebből a korszakból, „érzelmi bevonódásuk" ebből következtethető, azonban a gyermeküktől tartósan elszakadó apák vizsgálata nem szerepel a jelenlegi kutatásban. A fiatalkorú apaság átfogóbb vizsgálatát a családgondozó központok bevonásával, a családokban élő fiatal korú szülők apaképének és vállalt apaszerepének megismerésével lehetne folytatni, ezzel az apakutatásnak és az ifjúságkutatásnak ezt a szűk keresztmetszetét alaposabban feltérképezni.

IRODALOM

Andrek Andrea (2019): *A szülő-magzat kötődést befolyásoló tényezők vizsgálata párkapcsolati és intergenerációs kapcsolati jellemzőik figyelembevételével.* (PhD-disszertáció.) ELTE PPK,Budapest. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ppk.elte.hu/dstore/document/61/andrek_andrea_t%C3%A9zisf%C3%BCzet_%20magyar.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. október 8.)

Aronson, Pamela (2008): The Markers and Meanings of Growing Up: Contemporary Young Women's Transition from Adolescence to Adulthood. *Gender and Society* 22/1. 56–82.

Bambey, Andrea – Gumbinger, Hans-Walter (2009): *Neue Väter – andere Kinder? Das Vaterbild im Umbruch – Zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und realer Umsetzung.* University Frankfurt, Frankfurt. https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/year/2009/docId/6386 (Utolsó megtekintés: 2024. június 30.)

Beggs Weber, Jennifer (2020): Being There (Or Not): Teen Dads, Gendered Age, and Negotiating the Absent-father Discourse. *Men and Masculinities* 23/1. 42–64.

Benedek Szidónia Anna – Dorner László (2015): Az apa szerepe a kisgyermek életében. *Gyermeknevelés* 3/2. 1–14.

Benson, Janel E. – Furstenburg Jr., Frank F. (2007): Entry into Adulthood: Are Adult Role Transitions Meaningful Markers of Adult Identity? In: *Constructing Adulthood: Agency and Subjectivity in Adolescence and Adulthood: Advances in Life Course Research. 11.* Szerk. Ross MacMillan. Elsevier, Oxford. 199–224.

Bognár Adrienn – Erát Dávid (2020): Párkapcsolatok és gyermekvállalás a magyar ifjúságkutatás 2020 eredményeinek tükrében. In: *A lábjegyzeten is túl. Magyar ifjúságkutatás 2020*. Szerk. Nagy Ádám. Szociális Demokráciáért Intézet – Excenter Kutatóközpont, Budapest. 14–31.

Dalessandro, Cristen – Wilkins, Amy C. (2016): Blinded by Love: Women, Men, and Gendered Age in Relationship Stories. *Gender and Society* 31/1. 96–118.

Diefendorf, Sarah (2015): After the Wedding Night Sexual Abstinence and Masculinities over the Life Course. *Gender and Society* 29/5. pp. 647–69.

Drjenovszky Zsófia – Sztáray Kézdy Éva (2023): A munka és a magánélet közti egyensúly alakulása a kisgyermekkel otthon lévő apák családjában. *Szociológiai Szemle* 33/2. 9–55.

Fáber Ágoston (2019): Az autoletikus párkapcsolat és a gyerekvállalás mint „metaproject". *Replika* 110. sz. 95–133.

Kimmel, Michael (2008): *Guyland: The Perilous World Where Boys Become Men*. Harper Collins, New York.

Kiss-Kozma Georgina – Székely Levente (2024, szerk.): *Ifjúságkutatás 2023. Jelentés az ifjúságügyről.* Új Nemzedék Központ, Budapest.

Léder László (2019): *Csendes Apa forradalom*. L'Harmattan Könyvkiadó Kft., Budapest.

Makay Zsuzsanna – Spéder Zsolt (2018): Apaság: A férfiak gyermekvállalása és családi szerepei. In: *Demográfiai portré 2018.* Szerk. Monostori Judit – Őri Péter – Spéder Zsolt. H NKI, Budapest. 65–82. https://mta.hu/tudomany_hirei/a-vasarnapi-apukak-egyre-inkabb-apak-akarnak-lenni (Utolsó megtekintés: 2024. július 17.)

Spéder Zsolt (2011): Ellentmondó elvárások között… Családi férfiszerepek, apaképek a mai Magyarországon. In: *Szerepváltozások: Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2011.* Szerk. Nagy Ildikó – Pongrácz Tiborné. TÁRKI, Budapest. 207–228.

Sztáray Kézdy Éva – Kovácsné Hegedűs Dóra (2023): A változó apakép vizsgálata az Instagram-posztok tükrében. *Médiakutató* 24/4. 65–84.

Takács Judit – Szalma Ivett (2022): Aktív apaság Magyarországon és Európában. In: *Csa-*

ládszociológiai Mozaik. Szociológiai Tudástár 13. Szerk. Takács Judit – Szalma Ivett. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 137–155.

Tóth-Bognár Borbála Ildikó (2020): *Az apai identitás változása első gyermek születésénél a kórházból való hazaérkezést követő hónapban*. Szakdolgozat. ELTE PPK, Budapest. https://mpppot.hu/images/perinat_zarodolgozat_pdf/Toth-Bognar_Borbala_Ildiko_Az_apai_identitas_valtozasa_2020.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. október 8.)

Wright, Laura – Knudson, Sarah – Johnson, Matthew (2021): Consequences of Teen Parenthood for Teen Mothers and Fathers in Canada. *Canadian Studies in Population* 48/4. 441–468.

HAÁSZ SÁNDOR

TEREPKOMPETENCIA A SZUPERVÍZIÓS KAPCSOLATBAN

A tapasztalati szupervízió lehetőségei

BEVEZETÉS

A szupervízió a professzionális segítés gyakorlatának módszeresen strukturált reflexiója. A reflektív élményfeldolgozás lehetőségét teremti meg, amely magában hordozza a gyakorló szupervízor önreflektív indikációit is. Azt, hogy a segítés az egyéni életutak sajátos produktuma – amely tud igazságtalanságokat és aránytalanságokat is szülni –, csak az képes felismerni, aki a tudatos önreflexiót választja. Képes belső diskurzusra, önértékelő és önelemző attitűdre.

Az aszimmetria a segítői kapcsolatok természetéből fakad, így a kongruens szakmai működés feltétele is egyben ezen aszimmetriák releváns vizsgálata. Ahogy annak az ügynek a tisztánlátása is fontos, hogy mi „professzionális segítők" valóban a segítésért vagyunk, vagy a segítés mint folyamat van értünk. Így a bennünk élő segítés valóban széles perspektívákat nyit, amit higgadt és megengedő szemlélettel kell tanulmányoznunk. Ez jelentené az önreflektív tudatosságot, amely egyben az egyén szabadsága is és a szupervízió sajátos munkaanyaga. A féltve őrzött érzelmi aszimmetriáknak (lásd bevonódásoknak) is lehet valóságépítő és rekonstruáló hatásuk, ha azokat legalizáljuk és felismerhetővé tesszük mindkét fél számára (segítő, kliens). Ahhoz, hogy „elsősorban saját személyiségünket tegyük e szakmai feladatokra alkalmas, kicsiszolt munkaeszközzé" (Bagdy 1988) sok csiszolóvásznat kell az évek alatt elkoptatni. A szociális munkából hozott példaként a „képessé tevés" és az „empowerment" sem csupán a kliens autonómiájának védelmét szolgálja. Ugyanis az önrendelkezés relatív. Mint ahogy nem lehet klasszisokkal, egzakt problémákkal vagy szociális diagnózisokkal sem önhatalmúlag rendelkezni a professzionális segítésben. Helen Harris

Perlmannak[1], a nagyívű problémamegoldó modell megalkotójának legfőbb kritikusai is a 20. század végének konstruktivistái[2] voltak (Patrick O'Byrne, David Howe), akik a problémakezelés statikus, bürokratikus jellegét, a hasznos és releváns szociális munka elméletek kidolgozására való képtelenség következményének látták. Praxiselméletüket hangsúlyozva a szociális munka változó természetét emelték ki, amiben minden körülmény, tudás és tapasztalat relatív. Két ember találkozásán múlik a segítés, amely alapvetően érzelmeket és élményeket adaptál. Az élményközpontú szemlélet erősen meghatározta szakmai formálódásomat, így kezdtem el magam is foglalkozni ennek elméleti kapaszkodóival. A segítés eseményvezérelt folyamata, a kapcsolati történéseket mint meghatározó életeseményeket jeleníti meg, melyben minden egyes aktusnak (kommunikációnak, reflexív felismerésnek) élménytartalma (Haász 2010) lehet. A segítő kapcsolatban részt vevőkön múlik a tartalom kitöltése spontán aktusok által, mint a személyes vagy kapcsolati tényezők, elégedettség, vagy mintanyújtás. Az élményközpontú kapcsolat mélyebb összefüggéseinek értelmezése a gyakorlatban az időkorlátoktól vagy egyéb zavaró tényezőktől mentes dialógusok megvalósulásának a feltétele. A szakmai dialógusok két színtere az ún. „explorációs" vagy explicit „kérdezz-felelek", valamint a „reflexív" vagy implicit „kérdezz-felelek" – típusú dialógusok. Ez utóbbi két fajtája a viselkedési reflexió (vagy társreflexió) és az önreflexió. Ezt az élményközpontúságot érzem a szupervíziós munka központi elemének. Szeretném, ha a szupervízió egy elérhető és sok mindenki által megtapasztalható élményforrás lenne. Nem egyfajta szakmai kötelmi elem, hanem a saját önhatékonyságunkat fokozó progresszív eszköz, melyet a szakmai igényességünk kelt életre.

VEZETÉS ÉS SZUPERVÍZIÓ

Miután éveket töltöttem magam is szociális területen vezetői beosztásban, én magam is a tanulás és a fejlődés igényével léptem szupervízorként abba az egyéni szupervíziós kapcsolatba, amelynek folyamatát ismertetem, a továbbiakban azzal a szán-

[1] Helen Harris Perlman (1905–2004) a szociális esetmunka módszertani alapjainak világszerte ismert teoretikusa, akinek alapművét *(Social Casework: A Problem Solving Process)* több mint tíz nyelvre lefordították és a világ valamennyi szociális képzésében tanítják.

[2] A konstruktivisták a szociális munka új szemléletű, narratív természetű praxiselméletének kidolgozói voltak. A konstrukcionista szemlélet követői (Rodwell, 1990; O'Byrne–Howe, 1993; Vitkin, 1991; Atherton, 1993; Laird, 1993; Dean, 1993; Rodwell és Wood, 1994; Franklin, 1995; Jokinen és mtsai 1999) a társadalmi objektív és az egyéni szubjektív relativitás helyét keresik a segítő intervenciókban.

dékkal, hogy a tapasztalati szupervízió jelentőségét hangsúlyozzam. A segítői munka plaszticitása mellett a segítő, aki egyben intézményt is vezet, sokszor antagonisztikus helyzetekbe sodródik. Gyakran igazságtalannak érzi az elszámoltathatóság bürokratikus csapdáit, párhuzamban a sikeres segítői folyamatokkal. Mindemellett fenntartói „racionalizálások" és forrásmegvonások áldozataként is indexált egy olyan szakmai közösség élén, amelyik önmegvalósítani szeretne. Helyzete valóban terhelt. Ahogy én is saját vezetői szerepeimben találkoztam ezekkel a nehézségekkel, mindig is érdekelt, hogy a vezető kollégák miként boldogulnak. A vezetés eszméje, kultúrája szakmai identitásunk egyik meghatározó szegmense, így nem elég jó vezetőnek születni vagy azzá nevelődni, hanem annak érdemeit fenn is kell tartani.

A vezetői szolgálat komoly önfegyelmet, hatékony önreflexiót kíván. Ennek éppúgy része az önkritika gyakorlása, mint a kollektív visszacsatolások és bizalmi kapcsolatépítések igényének elfogadása. Ez utóbbi nagyban függ a kiérdemelt vezetői bizalom menedzselésétől. Tomka (2022) megközelítésében a bizalomépítés folyamatában érvényesülnie kell a reményteljes számításnak, a felmerülő kétségek feloldásának, valamint a személyes bátorításnak. A bizalom vezetéselméleti modelljében Tomka szituatív tényezőket is beemel, amivel növelhető a bizalomépítés hatékonysága. Ilyenek a személyes biztonság, a személyes hasonlóság és az érdekazonosság valós megélése.

A vezetői értékek mentén haladva – a fenti módszert is szem előtt tartva – jutunk el a cselekvő vezető ideális képéhez.

A közös vezetői értékek kiemelése mellett a bennem formálódó kérdés mégis a szakmaiság, identikus jelenlét összeegyeztethetősége a vezetői szereppel. Terhek, amik általunk valóban a tanulást segítő folyamatokká, idővel önmagunk határainak és működésének jobb megértését segítő tényezőkké válnak. Ellenkező esetben maladaptív ellenállást és önmegszakítást eredményezhetnek. Miután a kérdés ott van saját érdeklődésem középpontjában is, így adta magát a lehetőség, hogy mindezt a szupervíziós folyamat részeként vizsgáljam. Némileg magamban is, de másokon keresztül. Így valójában nem a szupervíziós eset talált rám, hanem én kerestem azt. A hozzám közeli vezetői kapcsolatok közül kerestem olyat, aki nyitott volt a kérdés és folyamat önreflektív vizsgálatára. Mindezt egy városi gyermekjóléti szolgálat vezetőjében találtam meg. A következőkben a kapcsolatfelvételtől egészen a háromüléses egyéni szupervízió lezárásáig tartó folyamat leírását és elemzését nyújtom tanulmányomban, amiben kibontakozik a dilemma sajátos színezete és az én szupervízori tanulásom a tapasztalati szupervízió terén.

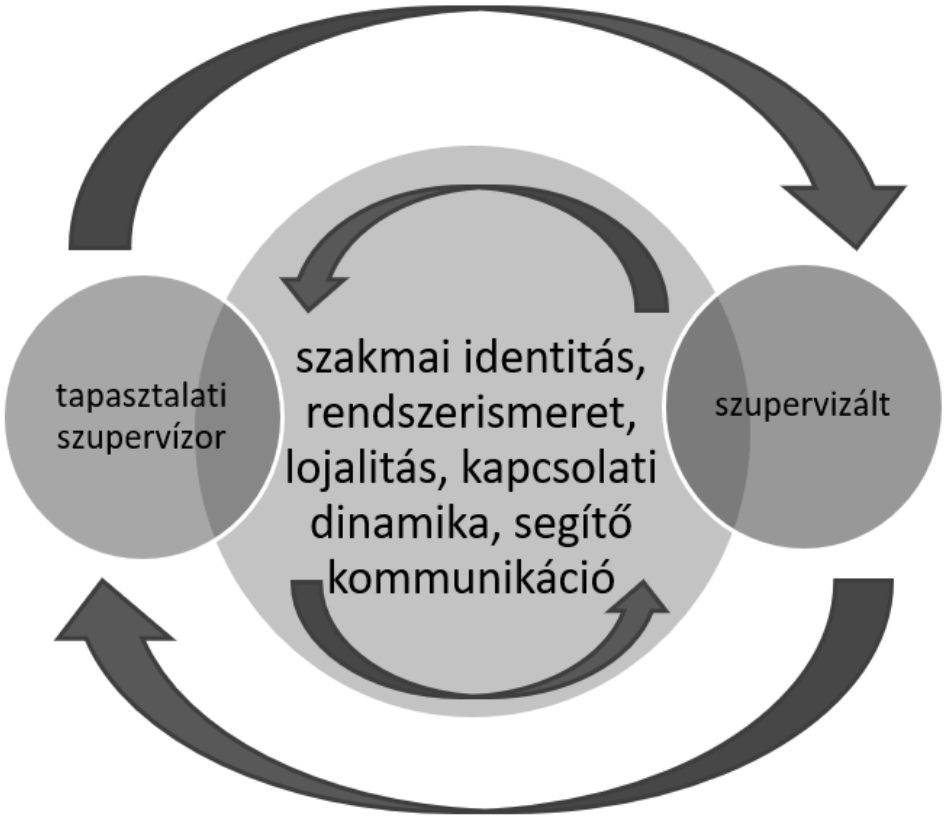
1. táblázat: A bizalom menedzselésének gyakorlati módszerei (Tomka 2022)

Ha a mértéke alacsony…	**a következőket lehet tenni**
Biztonságérzet	– Találja meg a helyzetben rejlő kockázat mérséklésének módozatait. – Várja el, hogy fordítsanak időt a komfortérzet javítására.
Hasonlóságok száma	– Használja többször a „mi" szócskát, és kevesebbszer az „én"-t. – Hangsúlyozza ki, amiben a másik féllel közösek (értékek, tagsági viszony stb.).
Érdekazonosságok	– Legyen biztos afelől, hogy kinek az érdekeit szolgálja. – Vegye számításba mások érdekeit is, és találja meg a módját, hogy ahol lehet, mindezeket összeegyeztesse. – Átfogó stratégiára, a vízióra és a célokra összpontosítson. – Olyan kultúrát alakítson ki, amely a vállalat számára kívánatos magatartást támogatja.

A TAPASZTALATI SZUPERVÍZIÓ DILEMMÁI

Tanulmányaim során az utolsó félév szupervíziós gyakorlataiban került előtérbe az azonos szakmai végzettséggel és tapasztalati tudással rendelkező szupervíziós kapcsolat feltételezett eredményessége a gyakorlatban. A csoporttársak visszajelzései és a megélt tapasztalatok bizonyos értelemben ellentmondásosak voltak számomra. Többen közülük azt állították, hogy nem tud minden esetben adekvát segítői teret biztosítani a nem azonos tapasztalati tudás, ugyanakkor a szakmai kvalifikációk mentén való kapcsolódás kérdése is vitatható volt néhányuk részéről. Ahogy elhangzott: pl. „azt gondolom nem tudnék lelkésztársam szupervízora lenni", vagy inkább lennék egy teljesen más szakmai kontextus szupervízora, mert pont azzal tudnék perspektívasemleges maradni és másfajta rálátással szolgálni…" Elfogadva és mérlegelve az eltérő nézőpontokat, én a szakmai kontextus által kínált lehetőségek erejében hiszek, ahol talán még koncentráltabb jelenléttel, de a szakma teljes vertikumában lehetek tapasztalati szupervízor. A duális fejlődési vonal a szupervíziós kapcsolatban álló felek esetében szakmaiságukban is folyamatos megerősítést ad. Én ezzel a dilemmával és a folyamatra reflektálva vállaltam a vezető kolléganő felkérését az egyéni szupervízió megtartására. Véleményem szerint minimális az elakadás veszélye a közös tapasztalati bázisból építkező szupervíziós folyamatban, mivel a kontextus jóval árnyaltabb képet fest, ahogy a kínálkozó alternatívák és a közös tanulási bázis is inkább erőssége az intervenciónak, mint hátráltatója. Az én értelmezésemben a tapasztalati szupervízió a kölcsönös fejlődés lehetőségét jobban szolgálja – szemben a képzettségbeli és tapasztalati eltérésekkel –, így annak multiplikatív hatási is számottevőek. Ha definiálni lehetne, s mert erre vonatkozó hivatkozást nem találtam, a *tapasztalati szupervízió valójában egy egyénfókuszú, de összetett rendszerismereteket és szakmai tudásbázist allokáló, a szupervíziós kapcsolatban részt vevők szakmai identitását elmélyítő folyamat, ahol mind a szupervízor, mint a szupervizált terepkompetenciája gazdagodik önreflektív jelenlétük által.*

A tapasztalati szupervízió feltételezi a felek azonos szakmai végzettségét, de nagyobb kívánalommal áll elő terepkompetenciájuk vonatkozásában. *A terepkompetens szupervízor azonos szakmai végzettséget és tudást feltételező, hasonló munkakörben és szakmai szerepekben kompetens, rendszerismereti kontextusokban jártas szakember.* A folyamat multiplikatív hatása az egyén segítésén túl a szakmai tapasztalatszerzésen alapul:



1. ábra: Tapasztalati szupervízió a szociális munkában (saját szerkesztés)

Ennek folyamatelvű vizsgálatára vállalkoztam ebben a tanulmányban, egyben a dilemma kereteinek elvi és szubjektív magyarázatára. Az azonos szakmai kontextus mentén L. van Kessel nyomán (Kessel–Sárvári 1996) a vezetői, konzultatív és a peer szupervízió elemeinek sajátos ötvözését látom a folyamat erősségének, a kapcsolati reflexiók tapasztalati iránymutatásait azonban élményszinten is vizsgálni kívántam, hogy feltételezéseimet önmagam számára is visszaigazoljam.

„Lényeges jellemzője a szupervíziónak, hogy a szupervízor úgy segíti a szupervizáltnak fejlesztenie a szakmai jártasságát, hogy a szakmai referenciarendszer hátteréből segíti tapasztaláshoz a szupervizáltat." (Kessel–Sárvári 1996: 78.)

A módszertani fókusz szempontjából az alábbi ábra mentén szeretném érzékeltetni a jelen helyzetben alkalmazható szupervíziós átfedéseket:

2. ábra: A tapasztalati szupervízióban alkalmazható fókuszpontok (saját szerkesztés)

A szakmai referenciarendszer az általam vezetett egyéni szupervízióban az alábbi tartalommal volt jelen:

1. Peer szupervízió: központi fókusza a szerepazonosságon van (legyen az szakmai vagy munkakörhöz igazodó). A kollegialitás erőssége feltételezi egyben a pártatlanságot is és a szabadabb döntési kompetenciát. A felelősség itt is a szupervizálté.
2. Konzultatív szupervízió: központi fókusza a konzultációs kapcsolaton van. A szupervízor a szupervizáltnak egy olyan kollégája (nem feltétlenül azonos szervezetnél), akivel a közös tudás (szakmai és tapasztalati), készség és ismeretkör alapján szükség esetén konzultálhat. A felelősség azonban itt is a szupervizálté, a folyamatért felel a szupervízor. Feltételez némi szerephierarchiát a konzultációs tér szempontjából, ugyanakkor nem formális (szervezeti) struktúrát követ.

3. Vezetői szupervízió (coaching): központi fókusza a vezetői szerepazonosulás és a szervezeti hatékonyság összefüggésén van. A vezetői szereppel azonos modulációk (kommunikáció, vezetési gyakorlat, motivációk, menedzsment) nagyobb hangsúllyal vannak jelen. A felelősség itt is a szupervizálté.

A tapasztalati szupervízió a szociális munkában mindhárom szupervízori attitűd jelenlétét támogatja, azonban időben eltérő intenzitással. Úgy vélem, a „peer" elementáris szakmai azonosulást nyújt az élmények felszínre hozatalában, a konzultatív szerep, az intervenciók és a változás lehetőségét hordozza, míg a „coach" típusú viszonyulás a hatékonyság- és cselekvésfókuszt erősíti.

A fejemben összeállt módszertani átfedések mentén, a fókusz időnkénti vagy szükségszerű váltásának lehetőségét meghagyva készültem a vezetővel való személyes találkozásra.

KAPCSOLATFELVÉTEL

A szupervizált egy 50-es évei végén járó hölgy, aki egy kisvárosi családsegítő és gyermekjóléti szolgálat vezetője. Kapcsolatunk pár évvel ezelőtt kezdődött, amikor intézményükben esetmegbeszéléseket tartottam. Főként a kollégákkal találkoztam, az ő szakmai munkájukat erősítettem egy-egy esetvezetés kapcsán, ám több alkalommal a vezetővel is volt szerencsém találkozni. A vezető teljes nyitottságával és szakmai érdeklődésével fogadott, majd visszajelzéseket is kért időnként, különösen a hatáskörét érintő kérdésekben vagy a szakmai munka jobb megtámogatása érdekében. A hivatásunk iránti elköteleződés – ő maga is szociálpedagógus, emellett pedagógia–pszichológia szakos tanár, párkapcsolati tréner – viszonylag gyorsan kiderült mindkettőnk számára. Korábbi szakértői munkái alapján is, mint volt módszertani intézményvezető a család-gyermekjóléti alapellátás területén, valamint annak szoros kontextusában – egészségfejlesztés, gyámügy, gyermekvédelmi szakellátás – széles elméleti és gyakorlati tapasztalattal bíró kollégát ismerhettem meg a személyében.

A MUNKAFOLYAMAT KEZDETE (ELSŐ ÜLÉS)

Az első ülést egyeztetett időpontban a családsegítő és gyermekjóléti szolgálat interjúszobájában tartottuk. Előzetes kérésemnek megfelelően, a kolléganő gondolatait és érzéseit rendszerezve készült az egyéni szupervízióra. Mivel nem kívántunk rohamléptekben haladni, az volt a kérésem, hogy vezetői dilemmáit mérlegelje, elsőként az érzések nyelvére lefordítva az első találkozásunkig.

Az első ülés alkalmával sikerült a működési kereteket szabályozni, egyben az egyéni szupervízió mint eszköz és lehetőség céltartalmait egyeztetni.

Jegyzőkönyv (részletek): (szupervízor SZV, szupervizand SZVD) aminek tartalma a továbbiakban folyamatosan dőlt betűkkel jelenik meg, hogy a folyamat értelmezését és elemzését segítse.

SZV: Köszöntelek az első ülésünkön. Az egyéni szupervízió azokat az önreflexív tanulási folyamatokat erősíti meg, amelyek az egyes szakmai szerepeidből fakadó elakadásokat segítik idővel tisztázni. Egy kísérési folyamat, mely kölcsönös reflexiókra épülő hipotézisekkel és azok megerősítésével (szupervíziós kérdésekkel, konklúziókkal, megállapításokkal) rendszerez, láttat. Kizárólag a te érzéseiddel és szubjektív meglátásaiddal dolgozunk, ennyiben eltér a csoportos szupervíziós helyzettől, ugyanakkor szabad mozgásod van az érzéseid kapcsolati kontextusainak megvilágításában is. A lényeg, hogy a fókusz most rajtad van, belőled és nem az intézményedből (vagy az ott dolgozók helyzetéből) fakad. Énközlésekkel haladunk, amiben a megértéseket, a benned zajló folyamatokat nyugtázzuk. Ebben leszek segítségedre.

Ezen a ponton sikerült az elvárásokat is tisztázni, ki miben felelős a folyamat fenntartásában.

SZVD: Köszönöm, hogy elvállaltad a feladatot és bízom benne, hogy segítségemre leszel. Sok minden dolgozik bennem a mostani vezetői feladataim kapcsán és ebből jó pár dolog komoly érzéseket vált ki bennem.

SZV: Indulásként szeretném, ha szabályoznánk az egyéni szupervíziós kapcsolat kereteit és megállapodnánk bizonyos hozzáállásokban. Javaslom, kezdjük is el a legfontosabbal, minden ami köztünk elhangzik védelmet élvez, így a titoktartás mindkettőnket kötelez. A folyamatban megtapasztalt érzésekről van lehetőség mások felé visszajelzést adni, egyéb másról nem. Szeretném, ha nyílt, őszinte kommunikáció zajlana köztünk,

hiszen a hozzáadott energia csak akkor térül meg. Szeretném ha alapvetően csak a saját szempontok, érzések, gondolatok fogalmazódnának meg énközlések formájában. Van lehetőség bizonyos helyzetek tisztázása esetén mások gondolatainak és érzéseinek, esetleg viselkedésének megközelítésére, de a fókusz minden esetben ezek benned lezajló hatásai és következményei kell legyenek. Így nem minősítjük a kapcsolatban személyesen jelen nem lévő, ám a problémarendszerednek fontos tagjait, csak a velük kapcsolatos érzéseket, dilemmákat fogalmazzuk meg. Az időkeret 60, maximum 90 perc annak függvényében, milyen hatékonyan sikerül a folyamatot követnünk. Bármely kerettémával kapcsolatban lenne kérdésed, kiegészítésed?

SZVD: Köszönöm, ezeket el tudom fogadni és tekintettel korábbi ismeretségünkre a közvetlen, nyílt kommunikációval sem hinném hogy gond lenne.

A keretek megvilágítása még mindig az elvárásrendszerhez illeszkedő, tisztázó folyamatlépés.

A kereteknek megfelelést követően kezdtük el a konkrét élmények feltárását és a fogalmi kategorizálást, ami mentén könnyebben értelmezhetővé vált a hipotetikus problémamező, és a tisztázó kérdések már a konkrét szupervíziós eset meghatározását segítették.

SZV: Arra kérlek, foglald össze nekem, mire jutottál abban, amire az első beszélgetésünk során kértelek, hogy készülj gondolataiddal, emlékeiddel és rendszerezd magadban azokat az élményeket, amelyek a vezetői munkádban gátolnak vagy problematikus (érzelmi vagy viselkedési alapú) elakadásokat jelentenek. Kérlek, mindezt lehetőség szerint a legközvetlenebb módon tedd, ahogy eddig is megszoktuk a köztünk lévő munkakapcsolat során.

Előzmény: Az egyéni szupervízióra felkérés valójában egy közös tréningvezetésünk után történt, ahol reziliens segítői szerepekkel és a „burn-out" prevenció eszköztárával dolgoztunk szociális területről érkező kollégákkal. A kínálkozó helyzetet még az is mélyítette, hogy a gyermekjóléti alapellátásból érkező kollégák voltak a tréningcsoportban, akik több alkalommal is visszajelzéssel éltek a saját vezetőik működésére. Azt éreztem, itt a gyújtópont a szupervíziós igény feltárására. Ahogy a tréning alatti visszajelzéseit figyeltem a kollégámnak, éreztem egyfajta instabilitást és némi érzelmi többletet abban, ahogy a vezetőket érintő visszacsatolásokra reagált.

Szabadasszociációs témakifejtésben az alábbiakat jegyzeteltem a vezető elmondása alapján:

A problémamező meghatározói

– ügyféltől még tapasztalt pozitív visszacsatolás, de egyre nehezebb a szint, minőség fenntartása (gyengül a jelzőrendszer)
– már nem úgy partnerek a jelzőrendszeri tagok, mint azelőtt
– a gyermekvédelmi szakellátás gyenge befogadó kapacitású
– személyes kapcsolatrendszer kell ahhoz, hogy erőnk legyen a gondozási sikerekhez
– hol az erkölcsi tartás?
– identitásdilemma – ki mit tart valódi értéknek vagy akár problémának
– megbecsültség, kevés a pénz… elég ebből, ezek nem kifogások

A problémamezőből fakadó vezetői dilemmák:

– az erkölcsi tartás elengedése nagyon nehéz
– a kollégák bíztatása, hogy ne vigye el az ár őket sem
– a kollégák folyamatos szakmai motiválása
– nincs megfelelő szakember – többen közülük is mentális problémákkal küzdenek… táppénz, kihullanak, felsőoktatás sem tud felkészíteni
– GYVR, pluszadminisztrációk, programok nem működnek
– egyéb külső feladatvállalások: oktatatás, külső szakmai munka is kell – egyéni sikerélmény nélkül nem megy
– oktatás azért jó, mert megerősíthetem a szakmai identitását másoknak is – víziók

Kategorizált vezetői dilemmák

1. Rendszerabúzus a gyermekvédelemben
2. Megmentő vezetői szerep a saját intézményben

Kolb (1984) szerint a szupervíziós tanulás egy folyamat, melyben a tapasztalat transzformációjával tudás jön létre. Ebben a szupervízor a maga egyéniségével, személyiségével és főként tapasztalati tudásával vesz részt, keretez, kísér.

A tapasztalat azonban nem elég a tanuláshoz, azt konceptualizálni is kell. A tapasztalat felhasználása során a szupervízióban a következő szintek lépnek interakcióba egymással (Katz 2011: 12).

1. a konkrét élmény (megtapasztalás);
2. ennek a visszatükrözése (reflexió);
3. ennek absztrakt konceptualizációja (fogalmi szinten való megfogalmazása);
4. kísérletezés, kipróbálás, a fogalmak konkrét cselekvésbe fordítása; majd vissza az 1. pontra, és újrakezdődik a folyamat.

Az első ülés alkalmával sikerült keretezni a vezetői problémák irányultságát, így a Kolb-felosztás alapján eljutottunk a konkrét megtapasztalás és az élményintegráció (reflexiók, visszatükrözés) szintjéig. Egyben azt érzem, sikerült a problémák leválasztása is az indulati vagy érzelmi tartalmakról. Az érzelmek ventilálása központi szerepet kapott az élmények feltárásában, ami a visszatükrözésekkel valós érzésekké hangosodott ki.

SZV: Azt érzem, jogodban áll dühösnek és tehetetlennek lenni… A jelenlegi élményeid ugyanis ezeket erősítik fel jogosan. Most mégis azt az utat kell keressük, ami a másfajta megértést és az érzéseid kiegyensúlyozását eredményezik. Ebben segíthet a helyzet újra keretezése, immáron más érzelmekkel és cselekvési tartalmakkal. Ezt keressük a következő alkalmak során. Kérdés ugyanakkor bennem, hogy segített-e ez az első alkalom most annyira téged, hogy itt megálljunk és a következő alkalomig időt hagyjunk az összefüggések önmagadban való értelmezéséhez. Lehet-e zavaró, ha most megállunk, vagy vannak még olyan érzések, amiket meg kell beszéljünk.

SZVD: (önreflexió) Köszönöm már azt is, hogy beszélhettem a problémáimról. Tudom, hogy te is pontosan ugyanazt érted, amit én a kialakult helyzetemen. Nagyon nehéz a vezetőnek egyedül, mégis jó érzés azt tudni, hogy van, aki a tapasztalataival másfajta meglátást, rálátást adhat. Köszönöm és még szeretnék tovább haladni, nincs ellenérzésem, ha most abbahagyjuk.

Az első ülés alkalmával főként a kapcsolati és rendszerszintű körülményeket, élmények egyéni hatásait sikerült azonosítanunk, amiben sok látens elem is szerepet kapott, melyek az elakadás valós érzéseit erősítették a szupervizáltban. A második ülésig azt kértem a vezetőtől, hogy azokat az érzéseit és gondolatait pontosítsa, amelyek az első alkalommal az élmények és a problémák reflektív megközelítése révén már elérhetővé váltak. Fogalmazzon meg egy szupervíziós kérdést, ami a hipotetikus egyéni meglátásait és megértését, saját tanulását segítené.

SZV: Kérem tőled, hogy a két hét múlva esedékes találkozásunkig érleld magadban azokat az érzéseket, gondolatokat, amiket ma sikerült felszínre hoznunk. Gondold végig egyben azt is, hogy mi segítené a te megértésedet ebben, mi támogatna, vagy adna erőt ahhoz, hogy ezek az érzések nyugvópontra kerüljenek. Fogalmazz meg lehetőség szerint egy konkrét kérdést, aminek a megválaszolása segítené a te személyes fejlődésed, tanulásod a problémák kezelésében.

Önreflexióm: A folyamatban indexálva lettem megszólítva, ezzel alapvetően tisztában voltam. Ugyanakkor tudatosan koncentráltam arra, hogy a kolléganő érzései legyenek megerősítve, visszaigazolva. A helyzetet kétségtelenül nehezítette a hasonló tapasztalat és tudás bennem, mégis a másik megértése és az abból fakadó tanulási, tapasztalási vágy volt erősebb. Ebben koncentráltan kellett jelen legyek, ahogy abban is, hogy ne akarjam már az első alkalommal megoldások felé terelni a folyamatot. Ez tudatos önfegyelmet kívánt meg saját magamtól is, és a szupervízori fejlődésem egy komoly állomásának éreztem.

A MUNKAFOLYAMAT KÖZEPE (MÁSODIK ÜLÉS)

Helyileg az intézményvezető irodájában találkoztunk. Az első alkalomból összegzett hatások, gondolatok kölcsönös reflexiójával kértem az indulást. Kérdéseim arra irányultak főként, hogy a sikeres problémadefiniálás után hogyan telt el a közel két hét a második alkalomig. Mire figyelt tudatosabban, hogyan érzi most magát vezetői szerepében? Majd kértem, hogy fogalmazza meg azt a kérdést, ami most a leginkább foglalkoztatja, amit a leginkább szeretne megérteni.

SZV: Örülök, hogy újra látlak és abban bízom, sikerült magadban azokat az érzéseket összegezni, amik a szakmai és vezetői életutadat most korlátozzák. A múlt alkalommal sikerült azt is pontosítanunk, hogy a helyzet alapvetően normatív tartományban mozog. Jogában áll ma egy szociális intézményvezetőnek elégedetlennek lenni. Érezhet többletterheket, ahogy nagyobb felelősséget is bizonyos körülmények vagy következmények kialakulása esetén. Sok a szubjektív tartalom, ami körülvesz bennünket a szakmai döntéshozatalainkban, még akkor is, ha az együttműködés látszatát próbáljuk fenntartani. Ez valóban adhat bizalmatlanságra és félelmekre okot. A kérdés, hogy a saját hozzáállásunk milyen mértékben alakítható a helyzethez. A saját

döntési kompetenciáink vagy szakmai tehetetlenségünk hiánya meddig kell hogy kellemetlen érzéseket tápláljon bennünk. Amikor vezető voltam, ugyanezek a gondolatok jártak az én fejemben is, ahogy azok az érzések is, melyek a klienseink védelmében a kiterjesztett felelősség érzésével volt azonos. Annyian kapcsolódunk egy védelembe vett gyermek helyzetéhez, és mindenki más alapokkal és érzelmi érettséggel. Ebben felelősséget nem vállalhatunk. Kérdés akkor, hogy miben? Hogy látod ezt te most? Milyen kérdések fogalmazódtak meg benned?

SZVD: Azt érzem, hogy elég sok összetevője lehet annak, amit most érzek a munkámmal kapcsolatban. Valóban sok a bizonytalanság a szakmai környezetemben. Gyakran látom, hogy közömbösen állnak a gyermekek védelme mellett hivatásukból tevékenykedő kollégák. Az is lehet, hogy elfáradtak vagy feladták, de bánt, amit látok. Miután a döntéseinkben egymásra vagyunk utalva, csak akkor tudunk igazi sikereket elérni, ha személyes kapcsolatainkat építjük és azokat ápoljuk is. Nincs már az az elemi hivatásbeli értékrend, ami kapcsolatok nélkül is közös eredményeket mutatna. Hogy értsd, egy nevelésbevételi folyamatnál jó kapcsolatot kell ápoljunk a gyámhivatal vezetőjével, hogy biztos olyan helyre kerüljön az a gyermek, ahol a helyzete megnyugtató lesz mindannyiunk számára. Formálisból alakítunk informális kapcsolatokat és azt a saját és klienseink érdekében erősítjük egymás között. Ez is rengeteg energiát elvesz, de legalább működik. Sokszor azonban még emellett is azt érzem, hogy ha nem tudom kontrollálni az eseményeket, az érdektelenség és közömbösség megöli azt az igaz segítői tenni akarást, amit én és a kollégáim elindítunk. Ezen gondolkodtam magamban és olyan kérdés merült fel bennem, hogy mit kell még elviseljek ahhoz, hogy jól érezzem magam felelősségteljes szakemberként.

SZV: Azt érzem ezt másképp kellene megfogalmaznod… Hogyan lehetne a megértést vagy a tanulást megerősíteni egy új kérdésben, ami pont az elviselendő folyamatokhoz való hozzáállást segítené?

SZVD: Talán akkor így: hogy tudnám megérteni vagy megtanulni, hogyan viszonyuljak a szakmai érdektelenséghez?

Az első valós szupervíziós kérdés megfogalmazásáig két ismert szakmai fogást alkalmaztam, az egyik a normalizálás, majd a pozitív konnotációra tett kísérlet volt. A *normalizálás* alapvetően olyan szemléletet tükröző technika, amivel az elviselhetetlennek tűnő érzések valódinak és normatívnak tűnnek a megélt körülmények között. Ezt tapasztalati és szakértői perspektívából lehet csak validálni. Annak normatív lá-

tásmódja, hogy a rendszer önmagában bénít, vagyis a folyamatos rendszerabúzusok korát éljük szakmánkban, az egyéni teherviselés, tehetetlenség, sokszor irreleváns alkalmatlanságérzet súlya csökken. A felelősség is kollektivizálható ezáltal.

A másik alkalmazott technika a *pozitív konnotáció* alkalmazása volt egy negatív konnotációjú kérdés átdolgozásában. Egyszerűen azzal a szándékkal, hogy ne a szenvedéstartalom minősége és mennyisége, hanem a szenvedésekhez való viszonyulás tartalma gazdagodjon.

A szupervíziós kérdés pontosítását, a célmeghatározást segítő rávezető kérdéseim voltak: *Mi az általános és az egyedi közti különbség? Miben kompetens egy intézményvezető? Hol vannak a határai? Elkülöníthetők-e az intézményen belüli és kívüli szakmai szerepvállalások?*

A folyamatos érzelmi visszacsatolások, azok megerősítése a nondirektív mentori szerepvállalással, egyben azok pontosításáért is felelt. A „mi fáj / hol fáj" elve alapján haladtunk a pontos meghatározás érdekében. Példákkal színesítette a szupervizált annak pontos behatárolását. A rendszerszintű identitásválság jeleit sikerült időben és térben lokalizálni. A Covid előtt kezdődő szakmai érdektelenség és közöny azóta is tart, az együttműködések hatékonyságát demoralizálja, az érték (gyermek) már nem olyan érték, mint azelőtt. Ebből sikerült kihámoznunk az általánostól független érzések egyedi színezetét. A rendszerszintű szabályozások, protokollok, a kollégák túlterhelése, a bürokratizált szektor nyomásai, az azonnali teljesítményre kényszerítés egyértelmű hatással van a kollégák önértékelésére és szakmai identitására. Kérdés, hogy ez saját intézményvezetői kompetenciahatáron belül kezelhető terület-e? Illetve mely területen vállalható, hol húzódnak meg a határvonalak? A *kivételkeresés* technikája segített abban, hogy rátaláljunk a korábbi értéktartó vezetői szerepek felnagyítására. Sikerült olyan eredményeket előbányászni a múltból, ahol a vezető épp erősen identikus elköteleződései (megmentői szerepek) vezettek sikeres együttműködéshez vagy megerősítő fenntartói visszacsatolásokhoz. Ezzel sikerült a „velem lehet a baj" elvi megközelítést negligálni és a jövőre fókuszálni. A következőkben az „egyéni határaim" kérdést jártuk körbe, amiért felelősséget tudok vállani. Ebben a legbiztosabb pont a saját értékek megerősítése volt. Ezt követte a vezetői szerepből fakadó határok detektálása.

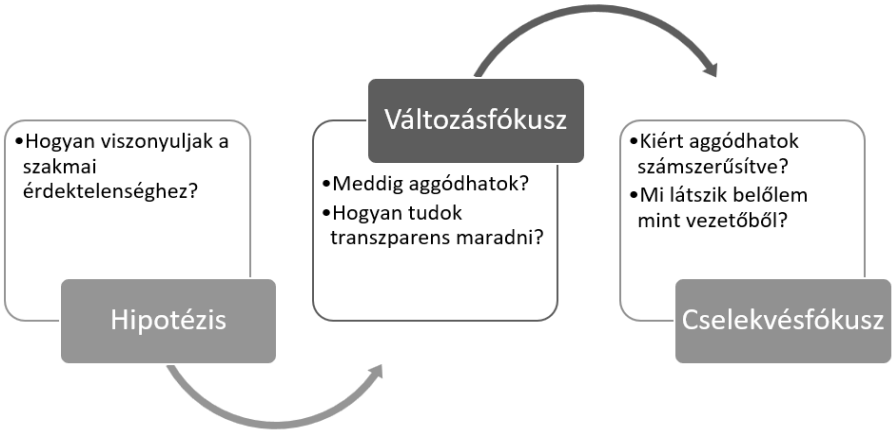
A „hogyan viszonyuljak a szakmai érdektelenséghez?" *alapkérdést sikerült változásfokúszú kérdéssé átalakítani: „meddig aggódhatok? mi az amit már nem engedhetek meg magamnak?"* A határ egyértelműen az intézmény fizikai falai, mivel ezért tudunk

vezetőként felelősséget vállalni. A világmegmentő szerepek inkompetenssé tesznek és tehetetlenséghez, önértékelési nehézségekhez vezetnek – egyeztünk meg benne. Kiemeltem egy kedves pszichológus kolléganőm megállapítását, aki a gyermekvédelmet egy „sokszereplős, ráadásul a szabályozások által minimális mozgásteret hagyó életérzésnek" aposztrofálta. Mindannyiunk életérzése (normalizálás). Mi az, amiért mégis mi felelünk? Az, hogy hogyan viszonyulunk hozzá, hogyan identifikáljuk benne magunkat és a vállalt szerepeinkből fakadó felelősségünket.

Ahogy haladtunk a célmeghatározás logikai felépítésében, eljutottunk a végső állomásig. Az intézményen belüli értékek, vezetői kultúra áthagyományozásának lehetőségeihez. Az alapkérdést *további változásfókuszú kérdéssé alakítottuk: „milyen eszközeim vannak abban, hogy hiteles vezetőként transzparens maradjak? mit tudok nyújtani a dolgozóim számára, hogy kimondatlanul is megvédjem őket a rendszerabúzus veszélyeitől?*

A változásfókuszú kérdések a cselekvés irányát hivatottak meghatározni, amiben a második alakalommal a kérdések pontosításáig jutottunk. Megnyugtatóan tisztáztuk, hogy valamennyi, a jövőbeni cselekvés irányába nyitott kérdést érintettünk, és ebben az irányban kell a továbbiakban haladni.

Önreflexióm: A változás irányát meghatározó mozgás a hatékonyságot erősítette meg bennem. Sikerült a fókuszváltásokkal egyre konkrétabb kérdések és cselekvésmozzanatok irányába haladni. Az irányt a szakmai keretrendszer is erősítette, amiben újra kompetensnek éreztem magam. A beszélgetések és témaszűkítések a szupervizált visszajelzései alapján is a tapasztalati szupervízió élményét erősítették.



3. ábra: Az egyéni szupervízió folyamatmodellje (saját szerkesztés)

A fenti ábra jól modellezi a haladási irányt, amiben a harmadik ülés alkalmával érkeztünk meg a cselekvésfókusz mezőbe.

A MUNKAFOLYAMAT ZÁRÁSA (HARMADIK ÜLÉS)

A harmadik ülés alkalmával a visszacsatolások és partneri illeszkedések térben és időben történő megvalósulásának lehetőségeit, a konkrét cselekvést mérlegeltük, számszerűsítve, maximalizálva a rendelkezésre álló lehetőségeket. A vezetői irodában találkoztunk.
Eszközigény: Flipchart papír, filc.
Előzmények: A második ülés zárásakor egyeztettük az addig elért eredményeket, és kiemelten kezeltük a változásfókusz kérdéseit, melyeket az alapkérdésből tisztázó kérdések útján értünk el. Egyben kértem Ildikót, hogy a következő záró ülésig gondolja végig, hogy a megoldást sürgető változások hogyan kivitelezhetőek. Két kérdésre kellett fókuszáljon: 1. Kiért aggódhatok mint vezető? 2. Mi látszik belőlem mint vezetőből?

SZV: Most, hogy elérkeztünk az utolsó találkozásunkig, szeretném kérni tőled, hogy a kérdések ismeretében kizárólag megoldásokban gondolkodjunk már. Az első kérdésnél, hogy „kiért aggódhatok mint vezető" szeretném ha összegyűjtenénk a közvetlen környezetedből azokat a személyeket, akikért aggódsz, vagy azt érzed, felelősséggel tartozol. Majd azt fogjuk megnézni, hogy „mi látszik belőled mint vezető", mégpedig úgy, hogy két csoportot alkotunk. Az egyik az intézményen belüli kép, a másik az azon kívüli kép lesz. A Johari-ablak elvén haladunk, mi az, amit te biztosan tudsz magadról, és mi az, amit már megerősítettek ebből kívülről az intézményben és az intézményen kívüli szakmai kapcsolataid.

A szupervizálttól önálló gondolkodást és a konkrét feladat megoldását kértem. Az ehhez szükséges eszközöket a rendelkezésére bocsátottam. Kb. negyed órát kért a tulajdonságok és értékek összeválogatására. Láthatóan az első feladat könnyen ment neki, a láthatósági feladatnál érzékeltem némi megtorpanást.

Az eredmények az alábbiak voltak, ami mentén elindultunk a cselekvés/megoldás lépéseinek megtervezésében:

Munkalap 1

Kiért tartozom vezetőként felelősséggel (rangsorolva)
1 klienseknek
2 önmagamnak
3 munkáltatónak
4 kollégáknak
5 társszerveknek

A kliensfókusz kapta vezetőként a legerősebb prioritást, majd azt követően a „szakmai szelf", így a szakmai attitűd erőteljes megjelenésére számíthatunk. Nem kérdés ez alapján, hogy az erős identikus segítő szólal meg a vezetői szerep mögül akkor, amikor aggódásait kifejezi. A munkáltató és a kollégák rangsorolását külön értékeltük:

SZV: Nagyon izgalmas, ahogy a felelősségi kapcsolataidat ábrázolod. Látszik benne, hogy elhivatott szakmaisággal állsz a téged körülvevő világhoz. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy a kliensek és önmagad működése áll az első két helyen. Ugyanakkor az általad is jelzett munkáltatói és kollegális lojalitás kérdése is legalább annyira érdekes. Úgy látod, a fenntartó felé való felelősségi kapcsolódás fontosabb, mint a kollégák irányába mutató. Mi lehet ennek az oka?

SZVD: Igen, ezen én is sokat gondolkodtam, míg az első két hely teljesen egyértelmű volt. Azt gondolom, a fenntartói lojalitás sok olyan lehetőséget és működési feltételt biztosít számunkra, ami a kollégáim irányában is időnként extra szolgáltatások formájában megjelenik. Értem ez alatt, hogy pl. nálunk sokan tanulnak, a tanulmányaik támogatva vannak. Szakmai, módszertani kérdések felmerülése (tárgyi, személyi támogatás) esetén bármikor fordulhatok a polgármesterhez. Nyilván vannak azonban olyan helyzetek is, amikor a kollégák a rangsor felcserélését követelnék tőlem. Ebből vannak nézeteltéréseink. Sokat teszek az ügy érdekében, hogy tisztázzuk ezeket és megértsék, hogy valójában értük és a klienseinkért teszem ezt is.

SZV: Amikor a kivételeket kerestük a működésedben, több meghatározó élményt is kiemeltél a szakmai érdemeid elismeréséül. Ebben nagyrészt fenntartói visszaigazolások voltak. Nem lehet, hogy ott mégis láthatóbb vagy, mint a kollégáid számára? Mint ahogy könnyen lehet, ennek hiánya miatt aggódsz értük jobban.

SZVD: Mindent megteszek értük, de meg kell értsék, hogy ez a fenntartón is múlik, hiszen ő biztosítja a működésünk feltételeit. Párszor, amikor határozottabb fellépést kértek a kollégák tőlem „idézem – jó lenne ha már asztalt borogatnál", nem győztem csitítani őket, hogy az életünk és a lehetőségeink múlnak ezen. Közben mindent megadunk nekik, lakhatásukat támogatjuk a tanulmányaik mellett, a szakmai életútjukat egyengetjük, extrapénzekkel jutalmazzuk munkájukat. Kérdem, hol van még egy ilyen szolgáltató?

Ebből a jegyzőkönyvrészletből máris láthatóvá válik a kibontakozó cselekvési irány megerősítése. Azt láttuk jónak, hogy a kollégák (akikért valójában aggódunk) minél több látható felületen érintkezzenek vezetőjükkel. A „mi látható belőlem" kérdés ennek felszínre hozásában segítette a szupervíziós folyamatot.

Munkalap 2

Mi látszik belőlem mint vezetőből (értékek, tulajdonságok)			
intézményen belül		**intézményen kívül**	
Ahogy én látom magam	Ebből amit mások is látnak	Ahogy én látom magam	Ebből amit mások is látnak
segítőkész	ugyanaz	segítőkész	ugyanaz
jó kommunikációs készség	ugyanaz	jó kommunikációs készség	ugyanaz
kedvesség	ugyanaz	kedvesség	ugyanaz
konfliktuskerülés bizonyos helyzetekben	ezt érzékelik és nem mindig helyeslik a kollégáim	konfliktuskerülés, békés megoldásra törekvés	ugyanaz
Sokáig tűrök, de egy idő után határozottan kijelentem, hogy az van, amit én gondolok és képviselek. Nem érdekel, ki mit gondol vagy mond.	ezt negatívan értékelik a kollégák	saját értékrendemet megfelelő formában és kommunikációban képviselem, nem agresszíven, de nem engedek belőle	ugyanaz
lojalitás	nehezen értik meg	lojalitás	ugyanaz
elfogadás, alázat, a munkám szeretete, megbecsülése	túlságosan elfogadó vagyok, amivel nem értenek egyet	túlságosan elfogadó vagyok	időnként visszaélnek vele

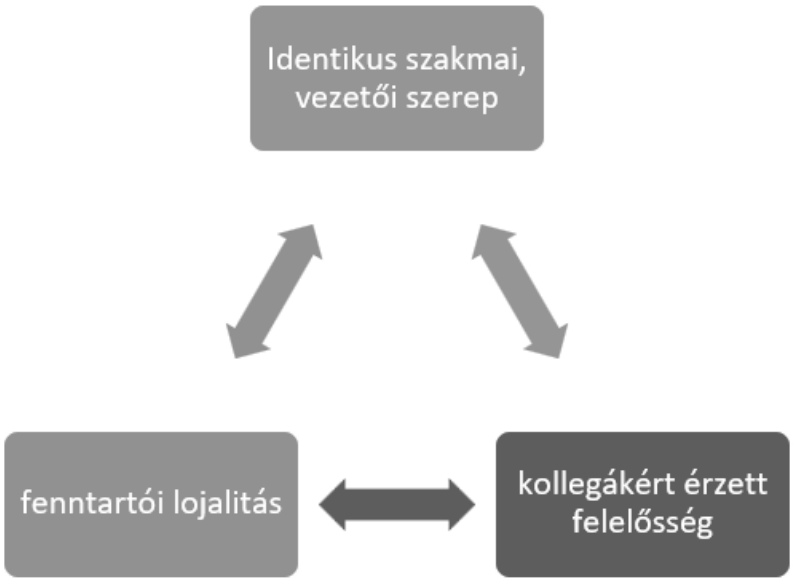
Miközben elkészült a másik feladat is, sokat beszéltünk a láthatóságról. Milyen értékek vannak nyilvános felületen, az hogyan érzékelhető, kommunikálható, jelezhető.

A második munkalapon megjelennek olyan kérdéses pontok, amit tisztázni szükséges. Ilyenek a lojalitási kérdések (ez már a sorrendiségnél is előjött), illetve a konfliktuskerülés a kollégák felé megnyilvánuló „arénatérben" (Johari – nyílt/nyílt kommunikáció). Ami még fontos lehet: az intézményen kívüli kapcsolatokban megjelenő visszaélés megtapasztalása.

A két feladat elemzését ezen súlyponti kérdések mentén tettük meg, amiben kiemeltük és kereteztük a várható cselekvések menetét.

SZV: Láthatóan kapcsolódnak a szempontok a két általam kért feladatban. Kérdés, hogy ezt mindketten jól látjuk-e. Az értékprioritásokban megjelenik szakmai aggódásaid fő oka. Az egyik az elhivatottságod és szakmaiságod magas szintje, a másik a lojalitásprioritás, ami összekapcsolható a konfliktusaiddal és azok bizonyos értelemben vett tudatos elkerülésével. Az elkerülés oka pedig visszavezethető a kollégák irányába érzett felelősségedhez. Ez egy körkörös folyamat az én meglátásomban, ami nem minden szakmai kapcsolatodban nyilvános. Megpróbálom lerajzolni neked:

Munkalap 3



Ebből jól látod, hogy szoros kapcsolat van a folyamat egyes részei között. Ami szerintem világos és nyilvános, az a szakmai alázat, identikus vezetői jelenlét. Ami kérdéses, az pedig az alsó két folyamatelem (fenntartói lojalitás és a kollégákért érzett felelősség) közti kapcsolat. Úgy érzem ez az a pont, ahol láthatóságot kellene növelni.

SZVD: Igen, a rajz sokat segít most nekem. Eddig is mindent megtettem, hogy jó kapcsolatom legyen a kollégáimmal. Féltem őket.

A folytatást érintő fontos kérdések, már az alapdilemma köré csoportosultak. *Mi kell ahhoz, hogy biztonságban érezhessem, megvédhessem őket a szakmai érdektelenségtől és a rendszerabúzusok káros hatásaitól?* A két feladatból a válasz világosan kisejlett. Ezt sikerült közösen mondatba is foglalnunk:

„Felelősséget kell érezzenek, hogy amit teszek, értük is teszem."

„Még láthatóbbá kell váljak számukra, hogy még érthetőbbé váljon, ami számomra érték és szempont."

Eljutottunk a cselekvési mező utolsó mozzanatáig, hogy megpróbáljuk egyeztetni, mi a teendő, mi az, amit a vezetői szerepben meg tud a szupervizand tenni annak érdekében, hogy aggodalmai megszűnjenek vagy legalábbis csökkenjenek.

Kérdés a hogyan? *Miként lehet láthatóvá tenni a felelősséget, amiben az a fél akiért felelősséget érzek, kényelmetlenül érzi időnként magát miattam.*

Célul tűztük ki, hogy a vezetői lojalitások párhuzamait meg kell értetni a kollégákkal. Felvetődött az általunk használt magyarázó ábrák, rajzok használata is, amihez természetesen hozzájárultam. A *„látszat néha csal"*. A láthatóvá tétel a vezetői szerepek fontos része olyan helyzetekben is, ahol a kollégák számára egy látszólagos lojalitásvesztés mögött pont annak megerősítése áll. Ildikó végiggondolja a soron következő teamülések tematikáját, hova ültethető be a láthatóvá tételt segítő visszajelző kör. Ehhez annyiban támogatásomat is adtam, ha szükséges egy teamszupervízió keretében ezt a folyamatot megerősíthetjük. Ennek nagyon örült és kérte is a segítségemet, ám előbb saját technikáit mozgatná be a helyzet tisztázására.

Egy kérdés maradt még tisztázatlan, amire az intézményen belüli aggodalmak rendszerezése után visszatértünk az utolsó ülés alkalmával. Ez pedig a külső kapcsolatokban észlelt visszaélések problematikája volt. Itt is érintettük a felelősségprioritás feladatban utolsó helyre pozícionált, társszervek felé érzett felelősség mértékét. Ezzel ugyanakkor ellentétbe állítva a megélt visszaélés élményét. Pusztán tisztázó beszélge-

tésben a két viszonyrendszer kapcsolatát vizsgáltuk, ami érthető módon ok-okozati összefüggést mutat.

Jelenlegi: értük érzett felelősség < visszaélés élménye
Vágyott: értük érzett felelősség > visszaélés élménye

Természetesnek tűnhet a két helyzet közötti kapcsolat, ugyanakkor azt is leszögeztük, hogy a felelősség növelése irreális terheket pakol a vezetőre, amiben nem tudni, hogy meddig kell a bal oldalt növelni ahhoz, hogy a köztük lévő arányok felcserélődjenek. Ebben nincs aktív és vállalható szerepe a vezetőnek, hisz minden szakemberért nem felelhet. A visszaélések tehát sajátos rendszerellenállások, amelyeket ugyanúgy kell kezelnünk, mint a klienseinknél tapasztalt ellenállásokat. Tudomásul kell venni és amennyit lehet finomítani, alakítani rajta.

Az utolsó ülés zárásakor kértem visszajelzést a szupervizálttól, hogy hogy érezte magát a folyamatokban (ezeket egyébként a három ülés alkalmával valahányszor megtettem). A kérdésem főként annak az élménynek a tisztázására irányult, hogy mennyire érezte hatékonynak a szupervíziót. Az élményeket tisztázó zárszavakból kiderült, hogy milyen fontos számunkra, hogy szakemberként és a szociális rendszerek kontextusát ismerve kapcsolódhattunk egymáshoz. Megköszöntem a közös munkát, és megerősítettem abban, hogy sokat tanultam a vele töltött idő során.

Önreflexió: A cselekvésfókusz azokat az élményeket erősítette meg bennem, amivel egy szociális intézményvezető a leggyakrabban találkozhat. A tulajdonságok összegyűjtése és az aktív önismeret elérése a természetes érdeklődésem mentén haladt. Közben arra is figyeltem, hogy egy hasonló helyzet bennem milyen érzéseket, felismeréseket keltene. Tulajdonképpen párhuzamos élményfókuszban voltam a szupervizálttal. Jó volt megtapasztalni a rendszerszintű kapcsolódások logikai felépítését. A magyarázó ábrák, rajzok meglehetősen szemléletesre sikerültek. Ráadásul ezeket a későbbiekben is felhasználni gondolta a szupervizált. Hasznosnak éreztem magam, ahogy ő is megmaradt a maga vezetői értékei és stabilitása mentén egy másfajta szemlélet megvilágításával.

A DILEMMA FELOLDÁSA

A vállalásban rögzített dilemma az egyéni szupervíziós folyamat kísérésében vált a kétpólusú önfejlődés és tanulás elérhető céljává. A folyamatkövetés során az elképzelt szupervíziós fókuszváltások érezhetően jelen voltak. A peer/támogatói fókusz élményintegrációs célkitűzései után, a változás/cselekvés irányába haladva jelent meg a konzultatív majd a vezetői vagy coach központú váltás. Összességében a szupervíziós folyamat az elvárható dinamikát hozta és mindkét fél részéről látható eredményekkel zárult az egyes ülések alkalmával. Ezzel a koncepcióval alapvetően most is kifejezetten a tapasztalati szupervízió keretein belül próbálkoztam. Azt éreztem, a kísérletező tanulás célravezető lehet egy ilyen reflektív elemző munka megírásánál. Bármikor annak ellenkezője is megtörténhetett volna, ami a koncepció nem várt része, és elakadásokat, konfliktust vagy határátlépést eredményez. Mindezt a folyamat során nem tapasztaltam, hanem egy erősödő szakmai kontextus meglétét, ami a visszajelzésekben és a folyamat lezárásában is azt erősítette, hogy a tapasztalati jelenlét alapvetően hitelesítő forrása az ez irányú segítői kapcsolódásnak.

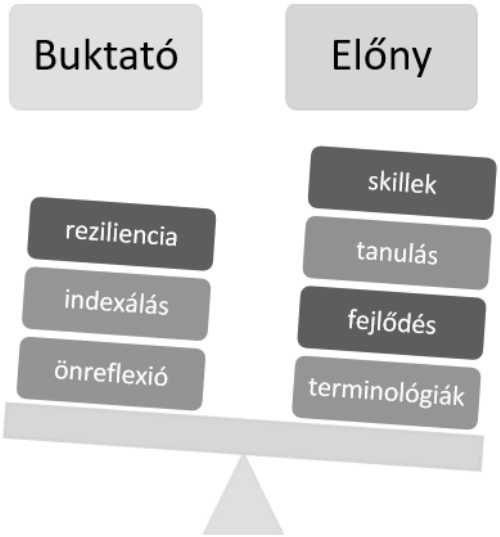
4. ábra: Szupervíziós folyamatmodell fókuszváltásokkal és az alkalmazott technikákkal (saját szerkesztés)

Különösen hasznosnak vélem a párhuzamos folyamatok felismerését és tudatos használatát a tapasztalati szupervízióban. Igazából ez az a terület, ahol tudatosan felismerhetővé tehetők azok a reflexiók, közös tudáselemek, amelyek a szakma specifikumait, a kontextus részét alkotják.

Ez idáig a tapasztalati alapú szupervíziós munka lehetőségeit hangsúlyoztam, ami kiindulási dilemmám része volt. Mindaz, amit a pozitív serpenyőbe pakolhattunk, az a kölcsönös tanulási folyamat és a szakmai identitás erősítését szolgálta. Kétségtelen részemről, hogy az adott rendszerben tapasztalattal bíró szupervízor nemcsak más szakemberek segítésére lehet, hanem önmagát is szakmaiságában erősíti. Ez már hozzáadott érték, hisz a végeredmény számszerűsíthetően is pozitív, sőt több a nem szakmai kvalifikációval belépő szupervízori folyamathoz képest.

ÖSSZEGZÉS

Gondolataim és az ismertetett folyamatban tapasztaltak alapján az alábbiakban rendszerezni próbálom a tapasztalati szupervízió előnyeit és buktatóit. Szándékosan előny/buktató és nem előny/hátrány összefüggésben vizsgálom a tapasztalati szupervízió mérlegét. Ebben megjelennek azok a nehézségek, amelyekkel a „kontextus-letapadás" mentén szembe kell néznie a szupervízornak, és megjelennek azok az erőforrások is, amelyek valós idejű rendelkezésre állást jelentenek és segítik a folyamat kísérését.



5. ábra: A tapasztalati szupervízió mérlege

Azt gondolom korábbi tudásom és a most ismertetett szupervíziós eset ismeretében is, hogy hátránya csak abban az esetben lehet a tapasztalati koherenciának, ha személyiségében válik alkalmatlanná a szupervízor. Ennek a lehetősége ugyanakkor abban az esetben is fennáll, ha nem szakmai alapon történik a kapcsolódás. A buktatókat is inkább individuális fókuszban vizsgálom, amikor a három legfontosabb nehezítő körülményt leírom. Ebből a tapasztaltak alapján igazán nagy kísértést a folyamatos indexálás jelent. Ez a tapasztalati és tudásalapú kontextus hozadéka, hogy jobbnak látja megszólítani és „igazoltatni" a szupervizált szupervízorát, ún. pártolási kísértést indítványozva, ahelyett hogy a saját fókuszát hagyná szabadon áramoltatni.

A szakmai önreflexió, ahogy a reziliencia is a saját szupervízori viszonyulásaink (kommunikációnk, bevonódásaink, maladaptív szakmai reakcióink) nagy önfegyelmet megkívánó felügyeletét és karbantartását jelenti. Az érintettségek (terepkompetencia) óhatatlanul is bevonódásokat eredményezhetnek, amihez jóval koncentráltabb jelenlétre van szükség. Ez a koncentráció nagyfokú szakmai érdeklődésbe lett részemről áttolva, ami egy határozott perspektívaváltás volt. Azt éreztem, ehhez is fokozott önfegyelemre volt szükségem, ám ez a kölcsönös tapasztalás érdekében megérte.

Az előnyök önmagukért beszélnek. A kontextusazonosság koherenciát, biztonságérzetet ad, ugyanakkor szakmai identitásképző hatással is bír. Fontos volt számomra azt látni, ahogy a saját segítői relációinkban (tudásaink, ismereteink által) tapasztaljuk, tanuljuk egymást.

IRODALOM

Bagdy Emőke (1988): Az emberi kapcsolatok dinamikája. In: *Tanulmányok a vallás és lélektan határterületéről*. Szerk. Jelenits István és Tomcsányi Teodóra. Ecclesia, Budapest.

Haász Sándor (2010): *Élménykeresés a szociális professzióban. Képzés és Gyakorlat*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Kaposvár.

Katz Katalin (2011): *Szociális munka és szupervízió: irányelvek, megközelítések, dilemmák*. ELTE TáTK, Budapaest. https://tatk.elte.hu/dstore/document/1554/Katz_Szocialis_munka_es_szupervizio.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. július 4.)

Kessel, Louis van – Sárvári György (1996, szerk.): *A szupervízió konceptuális kérdései.* Supervisio Hungarica Füzetek. Tanulmányok a szupervízió köréből II.

Tomka János (2022): *A bizalomépítő vezető. A gyanakvás mérlegétől a bátor elköteleződésig.* Harmat–Luther Kiadó, Budapest.

HARLOV-CSORTÁN MELINDA

A SZOCIÁLPEDAGÓGIA MA

(*Szociálpedagógia – „Szak-szociálpedagógia”*. Szerkesztette: Rosta Andrea és Rostáné Riez Andrea. L'Harmattan Kiadó, Budapest 2021. 502 oldal. ISBN 978-963-41469-5-7)

Sokan állítják, hogy a COVID–19-világjárvány, mely egyebek mellett az oktatást mássá, egyesek szerint lehetetlenné tette, számos oktatót/szerzőt asztalhoz kényszerítve nagy volumenű, hiánypótló alkotások megszületését is eredményezte. Ilyen kiadvány Rosta Andrea és Rostáné Riez Andrea, a Pázmány Péter Katolikus Tudományegyetem Szociológia Intézetének tanszékvezetői által szerkesztett könyv is. A vaskos kiadvány (félezer oldal) három részbe csoportosított tizennyolc fejezetben ismerteti „azokat a szakterületeket, melyek hagyományosan, illetve a társadalmi változásokra rugalmasan reagálva speciálisan a szociálpedagógusi szemlélet és munka színterei”. (18. old.) Ennek megfelelően az összesen tizennégy szerző nemcsak intézményi háttér szempontjából, hanem kvalifikáció szerint is interdiszciplinaritást mutat. Okleveles szociális munkás végzettség mellett a legtöbben valamilyen pedagógusi diplomával rendelkeznek, azonban szociálpolitikai, okleveles szociológusi képesítéssel is számtalan szerző rendelkezik. Emellett találunk orvos pszichiátert, közgazdászt és családterapeutát is. Érdekesség, hogy egyetlen szerző bemutatkozásában találjuk a szociálpedagógus kifejezést. (498. old.) A sokféle szakmai hátteret képviselő szerzők írásai mégsem teszik széttöredezetté a művet, hiszen a szerkesztők a könyv első és második részének legalább felében maguk is szerzőkként működnek közre.

A kötet maga nagyon jól szerkesztett, átlátható, a fejezetek önmagukban is komplex tudást és ismeretet adnak át. Remekül használható kézikönyvként, illetve tankönyvként is, amire a szerzők maguk is utalnak „segítőktől segítőknek, elsősorban a szociálpedagógia területén dolgozó, illetve az abban képződő és leendő szakembereknek íródott”. (18. old.) Ez utóbbi esetben tovább növelhetné a kötet pedagógiai felhasználhatóságát egy összesített szószedet a kötet végén, hiszen az olvasó a fejezetek során annyi új szakkifejezéssel ismerkedhet meg. A könyv végi

szószedet akár önmagában is felhasználható lenne, vagy az összegyűjtött fogalmak is mutathatnának egy-egy fejezetre, alternatív tartalomjegyzékként szolgálva a gazdag anyag feldolgozásában.

Ahogy a bevezető és ajánló szövegrészekben is olvashatjuk, a kiadvány három része úgy épül fel, hogy először a címben is megjelenő szociálpedagógia elmélete és történeti kérdései kerülnek bemutatásra. Ez a leghosszabb rész, melyben mások mellett a szociálpedagógus személyiségével és képzésével is külön-külön fejezet foglalkozik (mindkettő Rostáné Riez Andrea írása). A második részben gyakorlati terepek szerint, míg az utolsó egységben célcsoportok szerint ismertetik a szerzők a szociálpedagógia speciális megvalósulásait. Ezzel hangsúlyossá válik, hogy akár intézményi szemlélet szerint (a Thalassa Ház intézménye kapcsán ír Zalka Zsolt), akár azon kívül, a kliensekre, azok csoportjára koncentrálva (például a szenvedélyproblémával küzdő emberek kapcsán írt Szécsi Judit) a segítő szakma hatékonyan tud érvényesülni. Az elmélet és gyakorlat 1:2-es aránya a könyvben jól visszatükrözi a szociálpedagógia alapvető praxisorientáltságát, ugyanakkor az egyes fejezetek felépítése kiemeli az elmélet szükségességét.

A könyv interdiszciplinaritása és szerteágazó tartalmi jellege miatt az elméleti fejezetegységek is nagy változatosságot mutatnak. Az olvasó tudása bővülhet fogalmi ismeretek terén (Szabó József írása például a katasztrófahelyzettel kapcsolatos stresszterápia típusait is bemutatja), történeti háttér tekintetében (Závoti Józsefné a gyógypedagógia és a szociálpedagógia kapcsolatát történeti távlatokban ismerteti), de intézményi (Horváth-Takács Bernadett és Gurály Zoltán fejezetében a hajléktalanok ellátórendszerét is megismerheti az olvasó), illetve intézkedésekre vonatkozó információkkal is (Rosta Andrea és Vesztergombi Klára írásában a hazai gyermekvédelem kiemelt jogszabályairól olvashatunk). Sok esetben csupán pár oldal marad a szociálpedagógusi lehetőségek ismertetésére az adott gyakorlati terep, illetve célcsoport kapcsán. Ez a dilemma ismerős lehet minden oktató számára, hisz a történeti megalapozottság, illetve az elméletek ismerete nélkül hiányosnak hat a tudományos ismertetés. Ugyanakkor felmerül a kérdés, mekkora (mélységű és komplexitású) elméleti ismeret szükséges egy ennyire gyakorlatorientált hivatás megvalósításához. Nem lenne egyszerűbb és eredményesebb korunk gyorsan változó intézkedési és intézményi (intézménytelenülő) keretei között a konkrét, de gyorsan elavuló információ helyett egy keresési módszert átadni az olvasónak? Bizonyára igen, azonban jelenleg aligha van

egyetlen olyan felület, mely az ismertetett területek mindegyikére (például a fogvatartottakkal, amiről Forgács Judit ír a kötetben, vagy migránsokkal foglalkozó segítés kapcsán, amiről Ládonyi Zsuzsanna írása olvasható, és az egészségügyben is, amit Temesváry Zsolt tárgyal a könyvben) vagy akárcsak egy részére átfogó és naprakész elméleti információgyűjteményt nyújtana. Ezért is fontos és értékes a kötet, még ha sok szempontból csak pillanatképet is rögzít.

Szintén a célcsoport kapcsán fogalmazhatjuk meg a kérdést, hogy a megjelenített példák hazai vagy nemzetközi eseteket tárgyaljanak, hisz az ismeretek relevanciája is igazolható a nemzetköziséggel, de az eltérő szociokulturális, intézményi és rendeleti háttér eltávolíthatja a bemutatandó helyzetet a célközönségtől. Ebben a dilemmában is jó példaként szolgálhat a Rosta Andrea és Rostáné Riez Andrea szerkesztette kötet, mely gazdag szakirodalmi hátteret vonultat fel: hazai és nemzetközi szakirodalmakat nyomtatott formában és elektronikusan elérhető forrásokként egyaránt. Így lehetőséget biztosítanak a szerzők és a szerkesztők a nemzetközi ismeretek elsajátítására és a hazai helyzetben történő elmélyülésre is. Ha a könyvkeretek lehetővé teszik, a következő kiadásnál szerencsés lenne egy egységes bibliográfia megalkotása, mely tovább erősítené a bár számtalan területen és célcsoporttal megvalósuló, mégis szubsztanciálisan létező szociálpedagógia validálását.

Erre szükség is van a terület fiatalsága miatt, mely számos egyéb „gyerekbetegséggel is bír", melyek megfigyelhetők a tárgyalt kiadványban is. Bár a szerzők legalább egy maroknyi oktatási intézményt képviselnek, mégis vannak olyan szociálpedagógiát régóta oktató központok, melyek alig vagy egyáltalán nem jelennek meg a kötetben. Az egy-egy diszciplína felsőoktatási intézmények szerinti „töredezettsége" nem ismeretlen jelenség hazánkban, azonban éppen a professzionalizálódás folyamatában segítene egy ilyen jellegű szorosabb összekapcsolódás. Hasonlóan a formálódást tükrözi a fogalmi tisztázódás procedurális jellegének megvalósulása a kötetben. A szerzők felváltva használják a szociálpedagógia, a szociális munka, illetve a segítő tevékenység fogalmakat, és csupán az első rész közepén (118. old.) kerül a kötet címe – a szociálpedagógia – definiálásra. A borítón szereplő szövegben a szociálpedagógia módszertani tudásanyagként és praxisként szerepel, míg a fejezetekben használt „szociálpedagógus" szó kapcsán szakmaként, illetve az egyén személyiségének kiemelkedő fontossága kapcsán hivatásként is értelmezhető ugyanez a koncepció. Emellett a szociálpedagógia megjelenik a kötetben mint a felsőoktatásban tanított szak (BA és MA szinten

is), így akár diszciplínaként is értelmezhető. Ezek a jelentések bár nem különállóak, mégis más-más hangsúlyt és így szerepet jelölnek, melynek tisztázása nyitott kérdés. Ezen gondolatmenet kapcsán, bár ismételten indirekt módon, a bemutatott kiadvány interakcióba lép számos korábbi kiadvánnyal, mely a szociálpedagógia helykeresését tárgyalja.

Fontos hangsúlyozni, hogy ezek a megfigyelések nem a kötettel szembeni kritikák, sőt, talán akaratlanul jelenítik meg a tárgyalt terület pillanatnyi helyzetének fontos momentumait. Érdemes lenne ezt még jobban hangsúlyozni (Ádám Szilvia és Mészáros Veronika írása mellett is) a kiadványban, hiszen jelenleg talán kissé „rózsaszín is az a kép", amit a kötet a szociálpedagógia és így az ilyen végzettséggel rendelkezők lehetőségeiről ír, akik szinte bármilyen területen különösen szerteágazó feladatokat tudnak ellátni. A kötet elolvasása után az olvasónak az a benyomása is lehet, hogy a szociálpolitika és a szociálpedagógia képviselői egyenlő partnerekként dolgoznak minden esetben, vagy esetleg nem veszi figyelembe a feltételes módot az alábbi kijelentésben: „Az intézményi sokszínűség, a fenntartók és szolgáltatók gyakori szétválása, az alternatív finanszírozási csatornák beágyazása tehát segítséget jelenthet a szakmai küldetéstudat politikai és gazdasági erőhatásoktól mentes megőrzése számára." (31. old.) Szükséges lenne az érem másik oldalát kihangsúlyozni olyan szempontból is, hogy a kompetenciahatárok felismerése, a szakmai együttműködés kialakítása vagy a „kliens átadása" milyen feladatokkal, stresszorokkal, súrlódásokkal és etikai felelősséggel járnak a szociálpedagógusra és a kollégáival való együttműködésre vonatkozóan. Azaz számtalan kihívás, melyre a szociálpedagógus megfelelő kommunikációval, konfliktuskezeléssel, adminisztratív lépésekkel és nem utolsó sorban személyiségével megoldást tud hozni a kliens és környezete számára, megjelenik a saját maga életében és munkavégzésekor is.

Az ismertetett kötet minden szempontból különösen alapos látleletnek tekinthető a szociálpedagógia mint módszertani tudásanyagra és praxisra vonatkozóan. Emellett éles tükörnek is értelmezhető az ezt tanítók számára felhívva a figyelmet az átadandó tudás állandó változására és a kialakítandó képességek és készségek sokoldalúságára. Szükség van az ilyen jellegű felkiáltójelekre.

PLENTER KRISZTINA

HOL VOLT, HOL NEM VOLT... VOLT EGYSZER EGY JÓL MŰKÖDŐ GYERMEKVÉDELEMI RENDSZER

(Pók Zsófia: *„…az örök emberszeretet nevében" A magyar állami gyermekmenhelyek 1901–1948 között.* Martin Opitz – Nemzeti Örökség Alapítvány, Budapest 2025. 143 oldal. ISBN 978-615-6388-90-2)

Amikor a magyar gyermekvédelem több sebből vérzik, túlterhelt, alulfinanszírozott és politikai csatározások színterévé tudott válni, tanulságos olvasmány Pók Zsófia kultúrtörténeti és örökségvédelmi aspektusból megírt könyve. A könyvben olvashatunk a 20. század elején kiépült gyermekmenhelyek rendszeréről, szakmai tevékenységéről az 1940-es évek végéig.

A 2025 márciusában az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum épületében tartott könyvbemutatón Domszky András pszichopedagógus, gyermekvédelmi szakember, az alábbi gondolattal mutatott rá a kiadvány jelentőségére: „A gyermekvédelem történeti feldolgozásának szellős a polca." Ezen a „polcon" található még a gyermekvédelem történetéről Gergely Ferenc egy tágabb időintervallumot felölelő könyve (Gergely 1997), illetve a témát más megközelítésből vizsgáló néhány tanulmány (Czirják 2008; Herke-Fábos 2021). Czirják (2008) tanulmánya a gyermekvédelem történeti alakulását, a gyermekek társadalomban betöltött szerepét vizsgálja hazai és külföldi példákon keresztül, kiemelve a szocialista érát Magyarországon. Ez utóbbival célja az 1997. évi gyermekvédelmi törvény kialakulásához vezető folyamatok bemutatása. Herke-Fábos (2021) az igazságügyi gyermekvédelem történetiségét mutatja be. A XX. század elején formálódó bűnelkövető fiatalokra vonatkozó szabályrendszerek és a gyermekvédelem kapcsolatát a szocializmuson keresztül napjainkig tárgyalja, illetve Finkey Ferenc jogtudós patronázs eszméjét, az igazságügyi gyermekvédelemmel kapcsolatos munkásságát ismerteti. Emellett idesorolandó a Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai és Tanárképző Főiskola szöveggyűjteménye (Domszky 1996) is, melynek célcsoportja a felsőoktatásban neveléstudományokkal foglalkozó hallgatók. A tanul-

mányok átfogóan, több aspektusból közelítik meg a gyermek- és ifjúságvédelem rendszerét és feladatait. Találunk közöttük pszichológiai, pedagógiai szakmai elvek szerinti dokumentumot, állami és társadalmi intézmények ismertetését a 20. század első feléből, reformtörekvésekről és bírálatokról szóló írásokat. Mindezek alapján megállapítható, hogy Pók Zsófia könyve valóban hiánypótló mű.

A gyermekvédelem 20. század eleji történetének ilyen jellegű, részletes megközelítése, a megépült gyermekvédelmi intézmények leírása, bemutatása és a gyermekvédelem iránt elkötelezett személyek munkásságának és életútjának dokumentálása még nem íródott. A szerző erről így fogalmaz: „A források feltárása, a fellelt szakirodalom átnézése során szembesültem azzal, hogy az egyes, II. világháború előtti intézményeket bemutató, vagy épp a gyermekvédelem meghatározó szakembereinek emléket állító tanulmány nem jelent meg 1928 óta." (9. old.)

Pók Zsófia kultúratörténet-kutató, könyvtáros, kulturális örökségvédelmi és nem gyermekvédelmi szakember. Alapos kutatómunkája eredményeként tárgyilagosan megírt könyvén mégis érezhető, hogy szívügye a gyermekek sorsa, a gyermekvédelem. Öt év kitartó, precíz kutatómunkájának eredménye a könyv, melyet megelőzött egy, a témában írt, tanulmánya is 2016-ban (Körmendiné Pók 2016). A szerző egy másik tanulmányát, melyet a kulturális örökség megőrzésével kapcsolatban egy görögkatolikus hittudományi főiskola könyvtáráról írt (Körmendiné Pók 2015), módszertanilag köthetjük ehhez a könyvéhez. Hiszen abban a tanulmányában szintén egy intézmény (könyvtár) vizsgálatának keretében a vonatkozó személyek és tevékenység bemutatását helyezte középpontba.

A könyv szerkezete jól tagolt, átlátható, logikusan felépített. Az első harmadában a gyermekmenhelyek és telephelyeik létrejöttét, fejlesztését, a helyszínek kijelölését, működését, a célok és lehetőségek összehangolását mutatja be a szerző a 19. század utolsó évtizedeiben kezdődő egyéni, majd egyesületi kezdeményezésektől elindulva. Mind ez idáig az állam tevőleges szerepet nem vállalt az árva gyerekekről való gondoskodásában. A 18. században főúri kastélyokban, majd magánkezdeményezésű árvaházakban indult meg a gondozás. Az első egyesület Gampl Lajos pesti polgár és gróf Nádasdy Lajos összefogásából létesült. A század végéig további önállóan működő egyesületek jöttek létre, ahol a rászoruló gyerekeket dajkák anyatejjel, gyógyszerekkel látták el és a veszélyeztetett szülő nők ápolását is felvállalták. Szalárdi Mór szülészorvos vetette fel először, hogy az államnak is szerepet kell vállalnia az ez irányú gondoskodásban,

és egy központi lelencház felállítását sürgette. Ez 1887-re valósult meg a IX. kerületi Tűzoltó utcában a Fehérkereszt Egyesület és az Első Gyermekmenedékhely Egyesület gondozásában, az állam által finanszírozott tartásdíjjal. Ezt további fiókintézetek felállítása követte magyarországi nagyvárosokban. A Széll Kálmán nevéhez köthető 1901. évi VIII. és XXI. törvénycikk, valamint az említett fiókintézmények lettek az alapjai az egységes állami fenntartású és finanszírozású gyermekmenhelyi hálózatnak. A közigazgatási végrehajtásában Ruffy Pál orvos és Szalárdi Mór vettek részt. A kiépített és jól működő rendszer átszervezésének gondolata csak 1947-ben született meg, majd 1951-ben az egészségügyi miniszter rendeletet adott ki a teljes átszervezésre és a gyermekkórházi tevékenység különvált a gyermekvédelmitől. A szerző bemutatja a gyermekmenhelyek ügyével elhivatottan foglalkozó személyek életútját, a menhelyek szervezeti felépítésének rendszerét, a formálódó jogi szabályzókat, valamint kitér a külföldön is elismert eredményekre. Mindemellett a könyv tartalmi megoszlásának aránya kissé eltolódott az egyes helyszínek leíró bemutatása felé. Az olvasó számára egy szélesebb körű, történelmi, társadalomtörténeti – akár szociálpolitikai – bevezetés segítség lenne annak megismerésében, hogyan, miért kezdett szervezetté válni a szegény gyerekek védelme. A bemutatott szervezetekről, illetve a gyermekvédelmi rendszer törvényi változásairól egy bővebb ismertetés keretezettebbé tehette volna a könyv tartalmát.

A könyv hátralévő részében ugyanis a szerző egyesével mutatja be a mai Magyarország területén épült gyermekmenhelyek és telephelyeik helyszíneit, történeteit, igazgatóinak életrajzát, az intézetekben folyó gyógyító tevékenységeket. A Budapesti Magyar Királyi Állami Gyermekmenhely mellett ilyenek voltak a Debrecenben, Gyulán, Kecskeméten, Miskolcon, Pécsett, Szegeden, Szombathelyen, Veszprémben létesítettek. Részletesen leírja a gyermekmenhelynek tervezett épületek helyiségeit és ezek funkcióit, beszámol a menhelyekhez tartozó telepekről, valamint fényképekkel dokumentálja a ma még álló épületek sorsát. A könyv egészére jellemző, hogy korabeli dokumentumokon, fényképeken, fontos dátumokon, számadatokon keresztül ismerhetjük meg a korszak társadalmának gyermekvédelemi attitűdjét. A menhelyekről szóló fejezetekben „Érdekesség" címmel rövid történeteket, korabeli levelezéseket szúr be a szerző, amellyel élővé teszi a múlt pillanatait, közelebb hozza az olvasóhoz a menhelyek hétköznapjait.

Pók Zsófia könyvének stílusa ismeretterjesztő, könnyen olvasható, leíró, történeti kutatás, de szociálpedagógusi szemmel el lehet mélyülni a menhelyek statisztikai ada-

taiban. Környezet-, építészet- és térszociológiai szempontból nézve is érdekes adalék a menhelyek országos hálózata számára kijelölt városok és azon belül a telkek kijelölése, az épületek stílusa, egységességük és a belső terek funkcionalitása. Mindezek nemcsak a korszak építészeti stílusáról és az egészségügy állapotáról adnak képet, hanem sokat elárulnak arról, hogy a gyermekvédelem mennyire volt fontos ügy a társadalom és az állam számára is. A könyv végén található irodalomjegyzéket, mely forráshelyek szerint tagolt, a képek jegyzéke követi. Ez a pontos és alapos dokumentáció az érdeklődő olvasót további kutatásra sarkallhatja.

A könyv egyben örökségvédelmi felhívás is. Ennek egyik része a szervezett gyermekvédelem működtetéséért, a gyermekek egészségügyi és szociális helyzetének javulásáért sokat tett személyek szellemi örökségének ismertté tétele. A szerző megfogalmazza, hogy emlékük tiszteletben tartásának része lenne néhányuk elhanyagolt sírhelyeinek helyreállítása, gondozása. A másik része azokra a menhelyi épületekre való figyelemfelhívás, amelyek még állnak ugyan, de sorsukra lettek hagyva. A szerző további célja, mint könyvében írja, a mai Magyarország határain kívül eső, a könyvben nem részletezett menhelyek történetének feltárása is. Ez érdekes olvasmány lenne, abból a szempontból is, hogy kitekintést nyújthatna a szomszédos országok gyermekvédelmének történetére. Ami pedig a hazai történetiséget illeti, Magyarországon 1951-től teljes átszervezés alá került a gyermekvédelem, amelyről talán egyszer elkészül majd egy hasonlóan részletes feldolgozás.

IRODALOM

Czirják Attila (2008): *A gyermekvédelem története. Az 1997. évi gyermekvédelmi törvény megszületéséhez vezető út*. https://rubeus.hu/wp-content/uploads/2013/09/22987_czirjakattila_gyvtortenete_ujabb.pdf (Utolsó megtekintés: 2025. március 7.)

Domszky András (1996, szerk.): *Gyermekvédelem-történet I. Pszichopedagógia. Magyar gyermekvédelmi írások a XX. század első harmadából. Szöveggyűjtemény.* Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai és Tanárképző Főiskola, Budapest.

Gergely Ferenc (1997): *A magyar gyermekvédelem története (1867–1991)*. Püski Kiadó Kft., Budapest.

Herke-Fábos Barbara Katalin (2021): Az igazságügyi gyermekvédelem fejlődése Finkeytől napjainkig. *Erdélyi Jogélet* 1(2021). 109–124.

Körmendiné Pók Zsófia (2015): A Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola Könyvtára. In: *Tanulmányok az Eszterházy Károly Főiskola Tudományos Diákköreinek tudományos tevékenységéből (2013–2015)*. Szerk. Reichmann Angelika. Líceum Kiadó, Eger. 419–433.

Körmendiné Pók Zsófia (2016): A Budapesti Magyar Királyi Állami Gyermekmenhely története és irodalma. *Művelődés-, Tudomány és Orvostörténeti Folyóirat* 7/13. 576–642.

LOVÁSZI HEDVIG

A SZÁRMAZÁS TERHE ÉS AZ ELHÍVÁS EREJE

(*„Sírókkal sírni, nevetőkkel nevetni." Cigány papok növekedéstörténetei.* Szerkesztette: Dr. Báder Iván és Dr. Mándi Nikoletta. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác 2024. 157 oldal. ISBN 978-615-6539-23-6)

„A származás vállalásának nehéz útja, majd a párhuzamosan megjelenő elhívások az istenes létre: egyszerre mintha egymást erősítő és kioltó lélektani dinamikák érvényesülnének" olvashatjuk Mándi Nikoletta és Báder Iván frissen megjelent könyvének szerkesztői előszavában (7. o.). A könyv ezekről a lélektani dinamikákról való elmélkedés lehetőségét nyújtja az olvasó számára. Nem kevesebbről szól az interjúkötet, mint olyan elsőgenerációs értelmiségi cigány származású fiatalok életútjáról, akik értelmiségi mivoltukat Isten – és ezzel együtt mind a cigányság, mind a többségi társadalom – szolgálatába állították. A kötet egyszerre két világba kalauzolja el az olvasót, s e két világ összefonódása az interjúalanyok sorsaiban az, ami különlegessé teszi a könyvet. Bepillantást nyerhetünk a cigány kisebbség hétköznapjaiba, értékrendjébe, kultúrájába, a keresztény valláshoz való viszonyába, a cigány származásból, eredendő hátrányokra, ezzel egyidőben betekintést nyújt a papság, a papi szemináriumok és a keresztény hit világába. Bár a hat interjúalany életútja jelentős különbségeket mutat, a megérkezési pont mindannyiuknál ugyanaz: az Egyház és a hívek szolgálata, amire hosszú időn át mindannyian tudatosan készültek.

Timár, Kecel, Hidvégardó, Boldva, Máriapócs és Lovászi – ezekről a településekről származnak, indultak útnak a könyv interjúalanyai. Kecel kivételével alacsony lélekszámú, apró falvakról beszélhetünk, melyek mind az ország hátrányos helyzetű kistérségeiben helyezkednek el, ezzel determinálva bizonyos egyéni, személyes hátrányokat is. A családi kapcsolatokat tekintve találkozunk egységet alkotó, szoros érzelmi kapcsolatban álló családdal, gyermekeit egyedül nevelő anyával, italozó életmódot folytató, bántalmazó apával és intézetben – később pedig – nevelőszülőknél felnövekvő gyermekkel. Ha a gyermekkori emlékeket vesszük számba, látszólag ellentétes világok kerülnek egymás mellé: a szeretetteljes szülői elkötelezettség és a bántalmazás. A sorsokban megjelenik a szegénység és kirekesztettség különböző mélységekben

való megélése. A hat fiatalember életútjáról szóló vallomásokat olvasva úgy gondolom, mindannyian kitörési lehetőséget kerestek és találtak, akár származási családjuk támogatásával, akár anélkül. Különlegességük abban rejlik, hogy ezt mindannyian a papi hivatásban lelték meg.

A könyv egyik legfontosabb üzenete az olvasók számára, hogy a cigányság evangelizálása, Isten országához való elvezetése, a cigánypasztoráció az egész Egyház feladata. A keresztény lelkületű ember nem maradhat közömbös a peremre szorulás vagy az egyházi közösségtől való eltávolodás iránt. A cigányságot a megtéréshez vezető útra kell segíteni, hiszen Isten országába így nyerhetnek befogadást. Ahogy a könyvben több helyen is említésre kerül, evangelizálás nélkül könnyen válnak különféle szekták martalékává. Magyar Richárd Zsolt papnövendék szavait idézve: „…*valahogy el kell vezetni őket az igaz hitre és a tiszta hitre. A papnak az a dolga, hogy minél több lelket gyűjtsön, minél több lélek üdvözüljön majdan, és hogy ott legyenek majd együtt a mennyországban.*" (104. o.)

A társadalommal ellentétben Isten nem tesz különbséget cigány és magyar között. Az Egyház tanítása szerint a teremtés és az általa kapott istenképiség nemek, bőrszínek, kultúrák, osztályok közti minden különbség felett álló méltóságot adott az embernek. „*Ha választanom kellene, én azt mondanám, hogy sokkal inkább egy vallás nélküli humanizmust választanék, mint egy emberiesség nélküli hitet. Amikor előítélettel vagyunk egymással szemben, vagy intoleránsak vagyunk azért, mert valaki más, vagy akár közönyösek vagyunk, mert más a bőrszíne – akkor elmondható, hogy hiányoznak az emberi vonások.*" (119. o.) Orsós atya fenti gondolatával fontos személyes üzenetet közvetít, mely által hosszas elmélkedésre serkenti az olvasót.

Az interjúkötet két tanulmánnyal zárul. Báder Iván *A Katolikus Egyház és a magyarországi cigányok* című – múlt, jelen és jövő idősíkjain átívelő – tanulmánya átfogó képet tár az olvasó elé a cigányság és az Egyház kapcsolatáról. A történelmi gyökerektől indulva, a jelen valóságán át jut el – a cigánypasztoráció irányelveit számbavéve – a jövőbeli feladatokhoz. A szerző az irányelvek közül külön kiemeli a cigány kispapok és szerzetesnövendékek rendszeres találkozásának jelentőségét, mely megerősíti őket papi, szerzetesi, magyar, cigány, keresztény identitásukban egyaránt. Ahogy Báder Iván írja: „*Interjúkötetünk ennek a feladatnak a fontosságát hivatott bemutatni.*" (136. o.)

Mándi Nikoletta *Destruktív jogosultság és megbocsátás az életút tükrében* című tanulmánya, betekintést enged a kötet létrejöttének folyamatába, melyben a két szerző, két társadalomtudós az egyéni történetek elbeszélésével teszi lehetővé interjúalanyaik „társadalmi láthatóságát". Ezt követően sajátos nézőpontból, Böszörményi-Nagy Iván kontextuális rendszerén keresztül rekonstruálja Orsós atya vallomásának gondolati ívét, egyben felajánlva a közös gondolkodást a felhalmozódott sérelmekből való személyes felszabadulás lehetőségéről.

MÁNDI NIKOLETTA

A STOCKDALE-PARADOXON, AVAGY GONDOLATOK GLOVICZKI ZOLTÁN *A HOLNAPUTÁN ISKOLÁJA* C. KÖTETE KAPCSÁN

(Gloviczki Zoltán: *A holnapután iskolája. Felkészülés az emberi jövőre.* Open Books, 2024. 314 oldal. ISBN 978-963-572-506-9)

Az elmúlt hónapokban rengeteg inger ért az iskolával és az iskolaüggyel kapcsolatban. Olyan ingerek ezek, amelyek mélységében reflektálnak az iskolára. Arra a szervezetre, társadalmi alrendszerre, közösségi térre, amely mindannyiunkat érint, aktív vagy passzív résztvevőként, szülőként, diákként, pedagógusként. A közvetett vagy közvetlen érintettség mindenkit véleményre sarkall, és ezen érintettségből kifolyólag – fogalmazhatunk talán így – „tapasztalati szakértői" vagyunk a témának, van relevanciája e különleges és egyszerre hétköznapi jelenségvilágra adott reflexióinknak, bármely rendszerszinthez kötődően artikuláljuk is azokat.

Nem véletlen, hogy a fentebb említett ingerek megtalálnak – munkaköri kötelességem olvasni, befogadni a sokféle megközelítést, és édesanyaként is adott a személyes érintettség. Néhányat felsorolok e szellemi behatásokból, pusztán azért, hogy az olvasóval éreztessem a horizontok sokszínűségét, a beérkező impulzusok heterogenitását. Mészáros György könyve, a „*Jók leszünk!" Hogyan formál társadalmi lénnyé az iskola*" összehasonlító kritikai etnográfiát nyújt az olvasónak. Szimler Bálint első nagyjátékfilmje, a *Fekete pont* szintén sajátos nézőpontból világít rá a kulturális tanulás mimetikus alapjaira, persze arról lehet vitatkozni, hogy a filmben ábrázolt iskolareprezentáció kapcsán beszélhetünk-e a nemzedékek és kultúrák közötti kulturális dinamikáról, vagy inkább a mimikri gyakorlatával szembesülünk. (Vö. Wulf 2007.)

…és most nézzünk rá jelen írás tárgyára, a holnapután iskolájának víziójára…

A szerzőről fontos röviden megosztanunk néhány életrajzi adatot a hivatása kapcsán: tanár a köznevelésben, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem pedagógusképzé-

sének irányítója, köznevelésért felelős helyettes államtitkár, az Oktatási Hivatal elnöke, a Magyar Rektori Konferencia pedagógusképzési bizottságának elnöke, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektora. Homogénnek tekinthető szakmai életút, ami a fókuszt illeti. Ugyanakkor heterogén abban a tekintetben, hogy a központi jelenséget érintő rendszerszintek mindegyikén megjelenik a végzett tevékenység. A megtapasztalt helyzetekhez és a kulturálisan meghatározott világokhoz való „hasonulás" során a szerző szert tett a társadalmi térben való tájékozódás képességére. Mindezek lenyomatát olvashatjuk a most megjelent kötetben, amelyben receptivitás és aktivitás egymásra rakódik, a releváns tudás egyszerre történeti és kulturális – mondhatni, hogy szemtől szembe helyzetekben alakult ki –, értelmezési többlettel rendelkezik, és a mindennapi élet társadalmi bemutatásaiban és megjelenítéseiben mutatkozik meg. A szerző ugyanis olyan konfliktusokat, kockázati és problémahelyzeteket elemez, melyek természetük szerint nem hozzáférhetők az egyéni átdolgozás számára. Ezért is tartom jelentősnek e kötet megszületését: érthető módon igyekszik átláthatóvá tenni egy olyan jelenséget, amely mindannyiunkat érint, ám nincs feltétlenül lehetőségünk a mélyebb összefüggések feltárására, egészen egyszerűen azért, mert nem látunk rá a rendszer egészére, annak működési mechanizmusaira.

Miért holnapután? Mivégre a címben megjelölt temporalitás? A közeljövő helyett miért a távolabbi jövőt jelölte ki a szerző? Magabiztosság ez vagy kishitűség? Remény vagy reményvesztettség táplálja vajon ezt az időbeli célzást? A szerző megválaszolja a kérdést: könnyed kísértésnek tartja a holnap kutatását, a tegnap és a ma toldozgatásának korlátozott lehetőségét kapcsolja a rövid határidőhöz, s ekként inkább a holnapután tartja valódi kihívásnak, előremutató felvetésnek. A temporalitás, átmenetiséget érintő aspektusa és ilyetén szemlélése kiemeli a valós változás jelentőségét. A toldozgatást, a módosítási kísérleteket a szerző tehát sikertelen megoldási kísérleteknek látja, egyfajta elsőrendű változásokként észleli ezeket. A valós, másodrendű változás a mező elhagyásából áll: azonos logikai szinten lévő premisszák egyik csoportjáról áttérünk egy másik premisszacsoportra, eggyel magasabb logikai szintre, mint ahol az elsőfokú változás található. Ez nem kizárólag valamiféle metalépésben, attitűdváltozásban jelenhet meg, a szerző az időkorlát kitágítását is társítja ehhez a lépéshez. (Vö. Watzlawick–Weakland–Fisch 2008.)

A kötet első fejezete a „Hogy juthattunk idáig?" címet viseli. Az iskola kapcsán rövid történeti, illetve kultúrtörténeti áttekintést olvashatunk, amelynek fő vonalveze-

tése azt a folyamatot hangsúlyozza, hogyan vált az iskola és a tanulás privilégiumból, lehetőségből járandósággá. A tartalom másik fókusza a felnőttek felelősségére irányul a metaverzum expanziója, a gyermeki privátszféra bekebelezése kapcsán. Az aggodalom ellenére is megjelenő tájékozatlanság, a lustaság, a gyermekhez hasonló áldozattá válás és a generációs kompenzáció – sorolja a szerző azokat a tudatos vagy tudattalan pszichológiai háttérmotivációkat, amelyek tehetetlenségre ítélik a szülők generációját. Megdöbbentő, önreflexióra késztető lista. Családokkal és párokkal foglalkozó szakemberként hasonló tapasztalatokkal rendelkezem: a gyermek tünete a családi rendszer, a felnőttek által működtetett mikrovilág metaforája. Számos tudományterület kap ebben a fejezetben potenciális kutatási fókuszt, a szerző ontja magából azokat a lehetséges tartalmakat, amelyek érdemesek újragondolásra. Esszéje egyfajta ökológiai modellt tükröz: az egyéni, a szakmai, a szakpolitikai és a társadalmi kontextus egyaránt megjelenik felvetéseiben.

A második fejezet a „Merre tovább?" címet viseli. A gondolatmenet kiindulópontja a 21. századi kompetenciák fogalomcsoportja: a kreativitás, a kooperáció, a kommunikáció és a kritikus gondolkodás. Ezek közül kettő mindenképpen – de valójában mind a négy fogalom – egy antropológiai kérdésfeltevés mentén is értelmezhető: vajon versengő vagy együttműködő lény-e az ember? A szerző egyértelműen az utóbbi mellett foglal állást, miközben azt tapasztaljuk, hogy a jelen iskolája hálójába fonja az individuumot, és kizárja – sőt, delegitimálja – a csoporttényezőket, a valóságos közösségi aspektusokat. Több izgalmas felvetés is olvasható a fejezetben, ám számomra az egyik leginformatívabb az OECD iskolakutatásának egyik legutóbbi kiadványában megmutatkozó „paradigma-nyitottság". Az iskola alternatíváit négy forgatókönyv mentén képzeli el: A kiterjesztett iskolarendszer továbbra is a hagyományos formális oktatást preferálja. A tanulási központokat az oktatási rendszerek egységességének lazulása jellemzi. Az oktatás kiszervezése a következő alternatíva – itt egyre nő a külső szereplők befolyása a tanulási folyamatokra. Végül a folyamatokba ágyazott tanulás jelenik meg opcióként, amely már számol akár az iskolarendszer leépülésével is. Ez a felosztás egyértelműen tükrözi a szűkített (első és második forgatókönyv) és a nyitott iskolaideológiák (harmadik, negyedik forgatókönyv) reakcióit, amelyeket az iskola a megreformálását célul kitűző mozgalmakra adott válaszul. A „kettős nevelés" fogalomegyütteséhez – melyben az iskola képviseli a „tudományosabb", „hatásosabb", „jobb" nevelést, a „maradibb",

„szubkulturálisabb", „szegényebb" családi és környezeti nevelési hatásrendszerhez képest – foggal-körömmel ragaszkodó iskola alternatíváit e fenti felsorolásban olvasni már csak felvetésként is, üdítő volt.

A „Mi lesz holnapután?" címet viselő harmadik fejezet az előzőkhöz hasonlóan áradó, szenvedélyes hévvel oszt meg megközelítéseket, paradigmákat, folyamatmagyarázó elveket. Az intelligencia- és tudástipológiákba való bevezetés után a fókusz egyre szűkül, és végül eljut a könyv legfontosabb megállapításaihoz. Miben látja a szerző elsődlegesen az emberi jövőre való felkészülés lehetőségét? Az ünnepnapi tudásban: a művészetben, a kultúrában, melyeket a létezés alapfeltételeiként határoz meg. (Vö. Ferge 1976.) Ezen alapfeltételek létrejöttét, megmaradását, illetve méltó helyre kerülését – úrrá válását a szolgaiság helyett – pedig az ún. narratív és az interpretatív kompetencia elsajátításában látja, amelyek gyakorlása és alkalmazott értelmezése révén túlléphetünk a „betanított inkompetenciákon". Amennyiben felülemelkedünk a velünk született mentális prediszpozíciókon, és megtanulunk egy hatékonyabb szimbólumrendszerben mozogni, elsajátíthatjuk a jelentésalkotásnak és a valóság konstruálásának képességét. A fejezet másik fő tartalmi motívuma a 21. század pedagógusának immanens jellemvonásait igyekszik azonosítani. Jelenlét, az individuális és/vagy a kollektív helyzet adekvát észlelése (individuálpedagógia és a szociális, közösségi aspektusok), célorientáltság, interdiszciplináris szemlélet, és boldogság. Ütős lista. Összességében a fejezet a recenzens olvasatában a kiégés társadalmában idézett két alapvető attitűdre reflektál: a *vita contemplativa* és a *vita activa* szembenállására (Han 2019; Kovács 2020). A szerző a szemlélődésre, az elmélyülésre és a kultúrára szavaz.

Az iskolaügy egyaránt igényli az egyes diszciplínákra jellemző fegyelmezett vizsgálódást és a társadalmi változásokkal együtt járó problémák iránti érzékenységet. Ritka, hogy a két szempont megjelenik egy elemzésben. A kötet megfelelő arányérzékkel, mindenki számára érthető módon vezeti az olvasót a holnapután iskolája felé.

A vezetői paradoxonokról szóló legújabb viták (Bergen–Bressler 2017) azt sugallják, hogy azok a vezetők, akik látszólag ellentétes, de mégis összefüggő perspektívákat tudnak képviselni, alkalmazkodóbbak és hatékonyabbak. Az egyik ilyen paradoxon, az ún. „Stockdale-paradoxon", amelyet egy amerikai tengerésztisztről neveztek el, akit a vietnami háború alatt hét és fél évig tartottak fogságban, és aki nagyrészt azért élte túl a fogságot, mert optimista hittel tekintett a jövőbe, ugyanakkor elismerte a kétségbeejtő helyzetet, amelyben találta magát. Ez az ellentmondásos feszültség tette

lehetővé, hogy ő és követői megerősödve kerüljenek ki helyzetükből. A pozitív jövő vizualizálásának, ugyanakkor a jelenlegi helyzet valósága elismerésének látszólagos kettőssége fontos tanulsággal szolgál a vezetők számára, akik a „jelen és a jövő" problémájával szembesülnek. A recenzens olvasatában a szerző víziója a „mentális kontrasztalkotás" fentebbi protokollját artikulálja e programalkotó kötetben.

IRODALOM

Bruner, Jerome (1986): *Actual Minds, Possible Worlds.* Harward University Press, Cambridge.

Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Han, Byung-Chul (2019): *A kiégés társadalma.* Typotex Kiadó, Budapest.

Kovács Gábor (2020): Arendt és az emberi állapot („Intés az őrzőkhöz"). *Liget* 33/6. 93–143. epa.oszk.hu/01300/01348/00216/pdf/EPA01348_liget_2020_06_093-143.pdf (Utolsó megtekintés: 2025. február 21.)

Mészáros György (2024): *„Jók leszünk!" Hogyan formál társadalmi lénnyé az iskola? Összehasonlító kritikai etnográfia mindenkinek*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Von Bergen, Clarence Woodrow – Bressler, Martin S. Ed. D. (2017): How managers use the Stockdale Paradox to balance "the now and the next". *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research* 7/2 (Winter). 70–80. https://www.researchgate.net/publication/322210696_How_managers_use_the_Stockdale_Paradox_to_balance_the_now_and_the_next (Utolsó megtekintés: 2025. március 10.)

Watzlawick, Paul – Weakland, John H. – Fisch, Richard (2008): *Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei.* Animula Kiadó, Budapest.

Wulf, Christoph (2007): *Az antropológia rövid összefoglalása. Történet, művelődés, filozófia.* Enciklopédia Kiadó.

ÖSSZEFOGLALÓK

DOBOS ORSOLYA

KUTATÓI ÉRINTETTSÉG ÉS OBJEKTIVITÁS – EGY ALTERNATÍV ISKOLÁK KÖRÉBEN VÉGZETT KUTATÁS TAPASZTALATAI

A doktori képzésre vezető utak közül az egyik, amikor a leendő kutató hosszabb időn át dolgozik egy közegben, és az ott szerzett tapasztalatai alapján gondolja azt, hogy a belülről már jól ismert témát tudományos igényességgel kutatóként is szeretné megvizsgálni. Magyarországon az alternatív iskolákról eddig kevés tudományos igényű kutatás zajlott, ezért rendkívül érdekesnek tűnt a lehetőség, hogy egy, a szférát különösen jól ismerő szakemberként PhD-kutatás keretében tekintsek rá ezekre. 2022-ben védtem meg doktori dolgozatomat, amelyben a magyar modern alternatív iskolák világát vizsgáltam. A PhD-képzés elején komoly nehézséget jelentett számomra, hogy hogyan lehet összeegyeztetni a kutatói objektivitást azzal a komoly érintettséggel, amely a két évtizedes munkámból adódott. Az alternatív iskolákban szerzett tapasztalatok jóval többet jelentenek egy általános munkatapasztalatnál: több szakirodalom említi az alternatív iskolák kapcsán az érzelmi érintettséget. Végül a kutatás folyamatához, a kapott adatok feldolgozásához és publikálásához több oldalról találtam segítséget: támaszkodtam az *emic* perspektíváról szóló szakirodalmakra, visszanyúltam a pedagógiai antropológia szemléletéhez, biztosítottam a módszertani és személyi triangulációt és hangsúlyosan foglalkoztam a kutatás etikai vonatkozásaival is. A disszertációban külön kitértem a személyes érintettségemből adódó nehézségekre és az ebből adódó előnyökre is. Összességében elmondható, hogy az erős belső érintettséggel zajló tudományos kutatás során szükség van a paradigmatikus különbségek áthidalására, amely a *mainstream* pedagógia / alternatív pedagógia viszonylatában is megkerülhetetlen. Az *emic* perspektíva hangsúlyozása okán tanulmányomat a tudományos nyelvezettel ellentétben egyes szám első személyben írtam.

Kulcsszavak: alternatív iskola, emic perspektíva, pedagógiai antropológia, trianguláció, kutatás etikai vonatkozása, paradigmatikus különbségek áthidalása

JANÓ EVELIN

„KÖRBEVESZNEK JÓ BARÁTOK…" – A CSOPORTKOHÉZIÓ MŰKÖDÉSE DIÁKOK ÉS PEDAGÓGUSOK SZEMSZÖGÉBŐL

Napjainkban a közoktatási intézményeket – jelen esetben az iskolát is – tekinthetjük egy kapcsolathálózati rendszernek, amelynek a működése nagymértékben befolyásolja a tagok kapcsolatalakítási lehetőségeit. Az iskola az első olyan társadalmi intézmény, amelyben a hátrányos helyzetű / roma fiatalok lehetőséget kaphatnak azoknak a heterogén gyenge kötéseknek a kialakítására, amelyek hosszú távon segíthetik a fiatalok későbbi életpályáját és sikeres társadalmi integrációját. Azonban míg a szegregált oktatás legtöbb formája elzárja a lehetőségét a különböző társadalmi státuszú szülők gyerekei közötti kapcsolatalakításnak, addig az integrált oktatás erre esélyt teremt. Minden hálózatot kisebb csoportok alkotnak, így az iskola tekintetében az osztályközösségek szociálpszichológiai jelenségvilágával is részleteiben foglalkozom. Dolgozatom elkészítésével célom hangsúlyt helyezni az alapvető kapcsolatháló-elemzési módszerek iskolában való alkalmazásának hasznosságára, az osztályfőnöki munka közösségépítő hatására, ezért jelen írásomban egy, az integrált oktatás mellett elhivatott szakgimnázium és szakközépiskola két végzős osztályának csoportstruktúrájával, életével ismerkedhetnek meg. Módszertanilag felrajzolom a közösségek hálóját, amit tanulói fogalmazások elemzésével kiegészítve a tagok nyílt énje is körvonalazódik a hálózatban. A csoportok működésének alapos feltárását az osztályfőnökökkel készített interjúk teszik teljessé.

Kulcsszavak: hátrányos helyzetű és roma tanulók, kapcsolatháló-elemzés, osztályközösség, integráció

KRAKKER ANNA

EGÉSZSÉGMAGATARTÁSI SZOKÁSOK KISGYERMEKKORBAN

2013 óta minden évben primer és szekunder mérésekkel vizsgálom, hogyan változik a magyarországi ötödik évfolyamos gyermekek egészséghez, környezettudatossághoz, fenntarthatósághoz kapcsolódó szokása.

A mérés időszerűségét alátámasztja *Magyarország egészségügyi országprofilja* (2019) is, amelyben szerepel, hogy a nem megfelelő mennyiségű gyümölcs- és zöldségfogyasztás, a cukor- és sóbevitel is kapcsolatba hozható azzal, hogy a hazai 7 éves gyermekek egynegyede, míg a 15 évesek egyötöde küzd túlsúllyal.

Kutatásomban 2013 óta vizsgálom a tanulók reggelizési, tízóraizási mintáit, amelyből az figyelhető meg, hogy a bemeneti mérésekkor átlagosan 35-42%-kal gyakrabban adtak olyan választ,

hogy reggeliznek, mint a kimeneti mérések esetében. A szülőkkel folytatott interjúk erre magyarázatnak a tanév eleji lelkesedést, motiváltságot említették, tanév végére ugyanakkor ez alábbhagyott. A tízóraizás terén észrevehető, hogy évről évre csökken azok száma, akik fogyasztanak élelmet délelőtt. A zöldség- és gyümölcsfogyasztással kapcsolatban a napi gyakoriság mellett a reggelizéssel kapcsolatos összefüggések feltárásával is foglalkoztam, ahogyan a mindennapi mozgás, sportolás vizsgálatával is. Összességében a vizsgálatok eredményeivel kapcsolatban elmondható, hogy a megkérdezett diákok életmódja terén az országos mérésben minden évben a mozgásszegény életmód és a kevésbé egészséges táplálkozás dominál. Az érintett témák, témakörök legtöbbször szülői kompetenciák, de a megfelelő ismeretanyag, az élményeken keresztüli tudásmegosztás, a példamutatás segíthet abban, hogy az életmód, ha nem is megy nagy változásokon keresztül, de ismeret szinten rögzüljön, amellyel a későbbi évek egészségesebb életmódját, életvitelét lehetne megalapozni.

Kulcsszavak: környezeti nevelés, egészségtudatosság, egészséges életmód

VASZI EMŐKE

SZÜLŐI PERCEPCIÓ AZ ISKOLAI BÁNTALMAZÁSRÓL

Esettanulmány

Az iskolai bántalmazás összetettségének megértése érdekében szükséges, hogy ezt a deviáns jelenséget több szempont mentén vizsgáljuk meg. A jelen kutatás középpontjában a szülői percepció áll, azaz a szülő hogyan tapasztalja a tanintézményekben a bántalmazási gyakorlatokat a gyermekei perspektívája által, valamint milyen javaslatokkal, tanácsokkal látja el őket, hogyan készíti fel arra, hogy egy-egy hasonló eset során milyen magatartást tanúsítsanak. Az interjúalany a hivatása, pedagógusi szerepe által a bántalmazási gyakorlatokról való vélekedést a két dimenzió összeérésével mutatja be. Beszámol arról, hogy édesanyaként hogyan viszonyul a kortársbántalmazáshoz, illetve tapasztalható, hogy folyamatosan kiegészíti azokkal a mozzanatokkal, valamint reflektál azokra a mozzanatokra is, amelyeket pedagógusként vél felfedezni az iskolában. A tanulmány relevanciája és aktualitása az interjúalany életúti szerepeinek változásaiban rejlik az iskolai bántalmazás problémakörével kapcsolatosan, amely párhuzamosan a vizsgált téma időbeli fontosságára is rávilágít. Az interjúalany iskolai bántalmazáshoz való viszonyulása során változások tapasztalhatóak, hiszen másképp tekint erre a jelenségre gyerekként, felnőttként és szülőként. A bántalmazáshoz való viszonyulásnak a változásai adják az esetbemutatás sokszínűségét.

Kulcsszavak: szülő, percepció, kortársbántalmazás, iskola

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ – TURCSIK KATALIN
EGYÜTTNEVELÉS, EGYÜTTOKTATÁS A SZAKKÉPZÉSBEN – A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÁLLÁSPONTJA

A szerzők a szakképzésben tanuló atipikus fejlődésű tanulók helyzetét elemzik, és megoldási javaslatokat fogalmaznak meg a fennálló intézményi és rendszerszintű problémákra. Az elemzés forrásai a Magyar Pedagógiai Társaság és az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar által szervezett, *Esélyek és kihívások – SNI és BTMN tanulók a szakképzésben* című, 2023. április 21-én megvalósult konferencia megállapításai.

Kulcsszavak: szakképzés, atipikus fejlődésű tanulók, helyzetelemzés, megoldási javaslatok

OROSZ ADRIENN – SZTÁRAY KÉZDY ÉVA
AZ APAI BEVONÓDÁS HATÁSA A GYERMEKEK JÓLLÉTÉRE

Számos kutatás foglalkozik az anyák mentális egészségének fontosságával és annak a gyermekeik lelki egészségére gyakorolt hatásával. Kevesebbet tudunk azonban arról, hogy az apák milyen hatással lehetnek gyermekeik lelki egészségére. Tanulmányunk célkitűzése az apáknak a gyermekek mentális egészségére gyakorolt közvetlen és közvetett hatását vizsgáló kutatások eredményeinek bemutatása. A témával foglalkozó szakirodalmak egyfelől azokra a kérdésekre keresik a választ, hogy az apák családon belüli támogató működése hogyan befolyásolja a gyermekek alkalmazkodását, az anya-gyermek kapcsolatok minőségét, illetve, hogy a gyermeknek az apjához való biztonságos kötődése hogyan hat a gyermek viselkedésére. Tanulmányunk szakirodalmi áttekintést ad azon nemzetközi és hazai kutatási eredményekről, amelyek az apák aktív részvételének a gyermekes családok életére, a gyermek jóllétére gyakorolt pozitív hatásairól és fontosságáról számolnak be. Mindez kiindulópontja lehet a gyermekek jóllétét vizsgáló apafókuszú empirikus kutatásoknak.

Kulcsszavak: gyermekek lelki egészsége, apaság, szakirodalmi áttekintés

NAPRAVSZKY NOÉMI – DANIS ILDIKÓ
APÁK AZ ATIPIKUS FEJLŐDÉSMENETŰ KISGYERMEKET NEVELŐ CSALÁDOKBAN

Számos, nemrégiben megjelent tanulmány hangsúlyozza, hogy az apák ma már jelentősen több időt töltenek a gyermekeikkel, és rendszeresen részt vesznek a gyermekgondozásban. E tendencia még kifejezettebben jellemző az atipikus fejlődésmenetű kisgyermeket nevelő családokra. Az érintett apák nagyobb mértékű bevonódása ellenére a kutatásokban és a gyakorlatban mégis kevés figyelem irányul az apák nézeteinek és tapasztalatainak megértésére, beleértve a gyermek eltérő fejlődésével kapcsolatos ambivalens érzelmeket, a sajátos élethelyzethez társuló apai megéléseket és az apaként való megküzdés jellegzetességeit. Szakirodalmi áttekintésünk fókuszában az atipikus fejlődésű gyermeket nevelő apák kihívásainak, valamint az apai bevonódás és gondozás jóllétre gyakorolt hatásainak tanulmányozása áll.

Kulcsszavak: atipikus fejlődésű gyermek, apai bevonódás a gyermekgondozásba, apák támogatása

PLENTER KRISZTINA
TINÉDZSEREK APASZEREPBEN

Az elmúlt évtizedekben egyre többen foglalkoznak az apaságkutatással, valamint a fiatalkorú anyaság vizsgálatai mellett megjelentek a fiatalkorú apaság vizsgálatai is. A tinédzserszülők még a serdülő és ifjúkorú korcsoportba tartoznak, de bele kell lépniük egy felelősségteljes felnőtt szerepbe is, mely szociálpedagógiai kérdéseket is felvet. A kutatás ezt a kettős folyamatot vizsgálja az ifjúság- és apaságkutatási, valamint a szociálpedagógiai megközelítések összekapcsolásával. A kutatás célja megvizsgálni, hogy az interjúalanyok milyen apaságtudattal, apaszerep-felvállalással, gyermeknevelési elképzeléssel bírnak. A kutatási célcsoport azok a 15–19 éves korcsoportba tartozó, apává vált fiatalok, akik bár szeretnének, nem tudnak gyermekükkel és annak anyjával fizikai vonatkozásban családként együtt funkcionálni. Ennek oka, hogy az édesanya 18 éves kora előtt szült és gyermekével együtt gyermekvédelmi szakellátásba (fővárosi gyermekotthonok) került. A dolgozatban a fiatal édesapákkal készült interjúk elemzésének eredményei kerülnek bemutatásra. A kutatás sok kihívással járt, de remélem, eredményesen járul hozzá ehhez az alulkutatott területhez.

Kulcsszavak: tinédzser apa, kiskorú anya, apaszerepek, gyermekvédelem

ABSTRACTS IN ENGLISH

ORSOLYA DOBOS

RESEARCHER INVOLVEMENT AND OBJECTIVITY – EXPERIENCES FROM A STUDY CONDUCTED AMONG ALTERNATIVE SCHOOLS

One of the possible pathways to doctoral studies is when a future researcher works in a specific environment for an extended period and, based on their experiences, decides to examine the familiar subject with scientific rigour. In Hungary, there has been little academic research on alternative schools, which made it particularly intriguing for the author to explore this field within the framework of a PhD study as someone with extensive expertise in the sector. The author defended her doctoral dissertation in 2022 on the world of modern Hungarian alternative schools. At the beginning of her PhD studies, she faced a significant challenge: how to reconcile objectivity in research with the deep personal involvement stemming from her two decades of work in the field. Experiences gained in alternative schools go far beyond general work experience; several academic sources highlight the emotional engagement associated with alternative schools. The author consequently sought to identify methodologies that would underpin her research process, data analysis and publication. These included the utilisation of literature discussing the emic perspective, the employment of an approach informed by educational anthropology, the implementation of methodological and personal triangulation, and the emphasis on ethical considerations in research. She specifically addressed the challenges and advantages resulting from her personal involvement. The present study demonstrates that conducting scientific research with strong internal involvement requires the bridging of paradigmatic differences, which are also essential in the relationship between mainstream and alternative pedagogy. Due to the emphasis on the emic perspective, the study was written in the first-person singular, diverging from conventional academic language.

Keywords: alternative school, emic perspective, educational anthropology, triangulation, ethical aspects of research, bridging paradigmatic differences

EVELIN JANÓ

"I'M SURROUNDED BY GOOD FRIENDS..." – THE FUNCTION OF GROUP COHESION FROM THE PERSPECTIVES OF STUDENTS AND TEACHERS

Nowadays, public educational institutions, in this case a school, can be seen as a network system, the operation of which greatly influences the members' opportunities to form relationships. The school is the first social institution where underprivileged/Roma young people can have the opportunity to form those heterogeneous weak bonds that can help the young people's future career and successful social integration in the long term. However, while most forms of segregated education block the possibility of forming relationships between children of parents of different social status, integrated education creates a chance for this. Each network is made up of smaller groups, so with regard to the school, the social-psychological phenomena of class communities is also dealt with in detail. By preparing her thesis, the author aims to emphasize the usefulness of the application of basic network analysis methods in school, the community-building effect of the class teacher's work, thus, in this paper, the group structures and lives of two graduating classes of a vocational high school and a vocational secondary school dedicated to integrated education are presented. Methodologically, the network of communities is drawn, which, supplemented by the analysis of students' writings, also outlines the members' open selves in the network. A thorough exploration of the functioning of the groups is completed by interviews with class teachers.

Keywords: disadvantaged and Roma students, network analysis, class community, integration

ANNA KRAKKER

CHILDHOOD HEALTH BEHAVIOURAL HABITS

Every year since 2013, the author has been conducting primary and secondary measurements to investigate how Hungarian fifth-graders' habits related to health, environmental awareness and sustainability have been changing. The importance of measurement is underlined by the 2019 Hungarian Country Health Profile report, which shows correlation between inadequate fruit and vegetable consumption, sugar and salt intake and the fact that one fourth of the 7-year-old and one fifth of the 15-year-old children are overweight. Since 2013, the research has focused on students' breakfast and snacking habits, revealing that, on average, they are 35-42% more likely to report eating breakfast during the initial assessments compared to the later evaluations. Interviews with parents indicated that this discrep-

ancy may stem from heightened enthusiasm and motivation at the beginning of the school year, which tends to diminish by its end. Additionally, there is a notable annual decline in the number of students consuming breakfast in the morning. The research has also examined the daily frequency of fruit and vegetable consumption, analysing its correlations with breakfast habits and levels of daily physical activity and sports participation. In summary, the survey results indicate that students' lifestyle habits are predominantly characterized by sedentary lifestyle and unhealthy eating patterns. These trends are largely influenced by parental competence; however, fostering knowledge sharing and setting positive examples can establish a fundamental understanding that encourages healthier lifestyle choices in the future.

Keywords: environmental education, health awareness, healthy lifestyle

EMŐKE VASZI

A PARENT'S PERCEPTION OF BULLYING

In order to understand the complexity of bullying in schools, it is necessary to look at this deviant phenomenon from several angles. The focus of the present research is on parental perception, i.e., how parents experience bullying in schools from the perspective of their children, and what advice parents give them, preparing children for the behaviour they should adopt if they face bullying or deviant behaviour in school. An interviewee's perception of bullying is presented both from a professional (a teacher's) and a parental angle, thus bringing the two dimensions together. She talks about her attitude to bullying as a mother, and she is seen to constantly reflect on what she perceives as a teacher in school. The relevance and topicality of the study lies in the changes in the interviewee's life course in relation to the problem of bullying in schools, which at the same time highlights the temporal relevance of the topic under study. There are changes in the interviewee's attitudes towards bullying, as she views the phenomenon differently as a child, as an adult and as a parent. These changes in attitudes towards bullying give the case study its diversity.

Keywords: parent, perception, bullying, school

LÁSZLÓ TRENCSÉNYI – KATALIN TURCSIK

INTEGRATED EDUCATION IN THE VOCATIONAL TRAINING – THE POSITION STATEMENT OF THE HUNGARIAN PEDAGOGICAL SOCIETY

The authors analyse the situation of students with atypical development studying in vocational training, and propose solutions to the existing institutional and systemic problems. The sources of the analysis are the findings of the conference entitled *Opportunities and Challenges – SEN Students and Students Struggling with Integration, Learning and Behaviour Difficulties in Vocational Training* organised by the Hungarian Pedagogical Society and the Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education at ELTE held on 21 April 2023.

Keywords: vocational training, students with atypical development, situational analysis, solution proposals

ADRIENN OROSZ – ÉVA SZTÁRAY KÉZDY

THE IMPACT OF PATERNAL INVOLVEMENT ON CHILDREN'S WELL-BEING

There is a lot of research on the importance of maternal mental health and its impact on the mental health of their children. However, less is known about the impact fathers can have on their children's mental health. This study aims to present the results of research on the direct and indirect impact of fathers on children's mental health. The literature on this topic seeks to answer questions about how fathers' supportive functioning within the family influences children's adjustment, the quality of mother-child relationships, and how a child's secure attachment to his or her father influences the child's behaviour. Our study provides a literature review of international and national research findings that report on the positive effects and importance of fathers' active involvement in the lives of families with children and on child well-being. This can be a starting point for empirical father-focused research on child well-being.

Keywords: child mental health, fatherhood, literature review

NOÉMI NAPRAVSZKY – ILDIKÓ DANIS

FATHERS IN FAMILIES WITH YOUNG CHILDREN WITH ATYPICAL DEVELOPMENT

Several recent studies show that fathers now spend significantly more time with their children and are regularly involved in childcare. This trend is even more pronounced in families with young children with atypical development. Despite the increased involvement of fathers, there has been relatively little attention directed in research and practice to understanding fathers' views and experiences, including ambivalent feelings about the child's developmental differences, the paternal experiences related to the specific life situation, and the characteristics of coping as a father. The focus of our literature review is to explore the challenges faced by fathers raising children with atypical development and the impact of paternal involvement and care on well-being.

Keywords: children with atypical development, father involvement, father support

KRISZTINA PLENTER

TEENAGERS IN THE ROLE OF FATHERS

In recent decades, more and more people are engaged in fatherhood research, and in addition to studies of teenage motherhood, studies of teenage fatherhood have also appeared. Teenage parents still belong to the adolescent and young age group, but they must also enter a responsible adult role, which also raises social pedagogical questions. The research examines this dual process by connecting youth and fatherhood research and social pedagogical approaches. The aim of the research is to examine what kind of paternity awareness, father role assumption and child-rearing ideas the interviewees have. The research target group is young fathers in the age group of 15-19, who want to but cannot physically function as a family with their child and the child's mother. The reason for this is that the mother had given birth before the age of 18 and was placed in specialized child protection services (children's homes in Budapest) together with her child. The study presents the results of the analysis of interviews with young fathers. The research involved many challenges, but will hopefully make a fruitful contribution to the under-researched field of teenage fatherhood.

Keywords: teenage father, minor mother, father roles, child protection

SÁNDOR HAÁSZ

FIELD COMPETENCE IN THE SUPERVISION RELATIONSHIP

Opportunities of experiential supervision

Experiential supervision is actually a self-focused process of allocating complex system skills and a professional knowledge base, deepening the professional identity of the supervisory participants, where the field competences of both the supervisor and the supervised are enriched through their self-reflective presence. Experiential supervision presupposes the same professional qualifications of the parties, but demands a higher level of field competence. The field-competent supervisor is a specialist with the same professional qualifications and knowledge, competent in similar jobs and professional roles. The study examines the potential of experiential supervision through a detailed presentation and analysis of a managerial supervision process. The aim is to emphasize the supervision workflow that reinforces field–competent professional paths.

Keywords: field competence, experiential supervision, identity, self-reflection

SZERZŐINK

Dr. DANIS ILDIKÓ PhD (Vác, 1977): tudományos főmunkatárs. Diplomáit és szakképzettségeit fejlődéspszichológiából (ELTE), egészségpszichológiából (SZTE) és a kora gyermekkori lelki egészség terén (szülő-csecsemő/kisgyermek konzultáció; PPKE) szerezte. Számos terápiás módszerben (pár- és családterápia, relaxációs módszerek, EMDR, külföldi kötődésalapú intervenciós módszerek) képezte magát. Pályája elején évekig dolgozott az MTA Pszichológiai Kutatóintézetében, majd különböző gyermekügyi projektekben, 2015 óta pedig a Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézetének munkatársa, ahol a doktori program titkáraként, egy nemzetközi szakfolyóirat szerkesztőségének szakmai koordinátoraként, valamint több projekt és doktorandusz kutatás vezetőjeként, mentoraként tevékenykedik. Gyakorlati pszichológusként gyerekekkel, felnőttekkel, párokkal és családokkal is dolgozik.

DOBOS ORSOLYA PhD (Budapest, 1974): tanító, pedagógiatanár, tanügyigazgatási és alternatív iskolai szakértő. Az Alapítványi és Magániskolák és -óvodák Egyesületének társelnöke és alternatív tagozatának vezetője. Pedagógusi pályafutásának nagy része a Rogers Iskolához köti, néhány évig az iskola igazgatója is volt. Jelenleg a Kürt Alternatív Gimnázium és a Diákszempont Általános Iskola és Gimnázium munkatársa. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában ösztöndíjasként az alternatív iskolákban zajló pedagógusokat támogató programokat tanulmányozta. Szakterülete az alternatív pedagógiák megvalósítása a gyakorlatban, az alternatív iskolák működtetésének sajátosságai és jogi megfeleltetésük.

Dr. HAÁSZ SÁNDOR PhD (Siófok, 1976): egyetemi docens. A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézetének oktatója. Tanulmányait a Pécsi Tudományegyetem Bölcsésztudományi Karán szociális munka szakon végezte, majd ugyanitt Társadalmi kommunikáció interdiszciplináris doktori programban vett részt. Huszonhárom éve a család- és gyermekvédelem különböző területein tevékenykedik. Az elmúlt hét évben szupervízori tevékenységet is végez saját szakmaterületén. Kutatási területe: a generatív bántalmazás és családon belüli erőszak tematizációja, a traumatudatos gyermekvédelmi kompetenciák rendszerszintű kialakítása. **A témához kapcsolódó publikációi:** H. S. (2023): Rendszerszemlélet és családdinamika a szociális munka látóterében. *Valóság: Társadalomtudományi Közlöny* 66/6. 91–98. – H. S. (2022): *Soziale Arbeit im Fokus der Veränderung.* Soproni Egyetem, Sopron. – H. S. (2018): Kompetenzbewertung in der Sozialen Arbeit. *Sozialarbeit in Österreich* 3. 32–33.

Dr. HARLOV-CSORTÁN MELINDA PhD (Budapest, 1982): főiskolai docens. Hazai és nemzetközi egyetemeken szerzett diplomákat bölcsész és társadalomtudományi területeken, korábban a Magyar Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológia Intézetében tudományos segédmunkatársként dolgozott. Kutatási területe a közösségi szerepvállalás és reprezentáció, valamint emlékezet- és örökségkutatás. Magyarországi világörökségi helyszínek (például Pécs, Hollókő) és határterületek (Burgenland és Szigetköz) kortárs közösségi megnyilvánulásainak vizsgálatával foglalkozik. Számos hazai (IASK, ELTE ICT Lab) és nemzetközi projektben (ELHN, PRIMUS) vett részt kutatóként, szakmai konzulensként, illetve kommunikációs munkatársként. Hazai és nemzetközi konferenciákon vesz részt rendszeresen és publikál magyarul, illetve angolul.

Dr. JANÓ EVELIN PhD (Gyula, 1991): Gazsó Ferenc Emlékdíjas szociológus tanár. Érdeklődési és kutatási területe romológia és oktatásszociológia. Doktori disszertációját az ELTE-TáTK Szociológia Doktori Iskolában védte meg 2024 novemberében az alábbi címmel: *Öröklődik-e a kapcsolatszegénység? A társadalmi tőke szerepe a hátrányos helyzetű és roma fiatalok társadalmi integrációjában.* Jelenleg egyetemi tanársegéd a PPKE-BTK Gondoskodáspolitikai Intézetében. Egyetemi feladatai mellett A Tanítsunk Magyarországért Programban mentorokat képez hátrányos helyzetű és roma fiatalok segítéséhez. Tagja a Professzorok az Európai Magyarországért Egyesületnek és alelnöke a Gazsó Ferenc Társadalomtudományi Társaságnak. **A témához kapcsolódó főbb publikációi**: J. E. (2024): „Ha…akkor Fiatalok személyiségjellemzőinek vizsgálata a társadalmi tőke szempontjából. *Kapocs* 7/1–2. 105–124. – J. E. (2024): „Márpedig most itt szeptember harmadikától integrálunk!" – hátrányos helyzetű diákok egy vidéki középiskolában. *Iskolakultúra* 34/5. 95–113. – J. E. (2022): „Játszunk varázslósat? Igen, elvarázsolhatsz innen!" Tapasztalatok egy rosszul működő osztályközösség életéből. *Pro Minoritate* 2. 75–99.

Dr. KRAKKER ANNA PhD (Budapest, 1992): tanító, óraadó oktató. Diplomáit az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán (tanító) és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen (pedagógiatanár, neveléstudományi PhD) szerezte. Jelenleg a Budapest XVIII. Kerületi Bókay Árpád Általános Iskola tanítója, valamint óraadó oktató az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán. Kutatási területe a környezeti nevelés, továbbá a fenntarthatóságra nevelés élményszerű és tevékenységalapú megvalósítása, az ökológiai lábnyom, illetve az egészségmagatartás vizsgálata. **A témában megjelent publikációja:** K. A. (2024): *A környezeti oktatócsomagok és élményalapú módszerek szerepe a fenntarthatóságra nevelésben.* Doktori (PhD) értekezés. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger.

LOVÁSZI HEDVIG (Budapest, 1973): az Apor Vilmos Katolikus Főiskola másodéves szociálpedagógia szakos hallgatója. Tizedik éve dolgozik a szociális szférában, Budapest Főváros IV. kerület Polgármesteri Hivatalának Szociális Osztályán, ötödik éve csoportvezetőként.

Dr. MÁNDI NIKOLETTA PhD (Nyíregyháza, 1971): szociálpolitikus, családterapeuta. PhD-fokozatát a néprajztudomány területén szerezte. Jelenleg az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Hittudományi, Társadalomtudományi és Romológia Tanszékének tanszékvezető főiskolai tanára. Korábban a Pécsi Tudományegyetem BTK Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszékének oktatója volt. Szakterülete: szociálpolitika, szociális munka, szociálpedagógia. Főbb kutatási területei: szenvedélybetegek rehabilitációja, narratíva és identitás.

NAPRAVSZKY NOÉMI (Kazincbarcika, 1976): egyetemi tanársegéd, PhD-hallgató. Végzettségeit tekintve gyógypedagógus (ELTE BGGYK), pszichológus (DE BTK) és integrált szülő-csecsemő konzulens (ELTE BGGYK). Az ELTE PPK-n pszichológus szakvizsgát tett és számos módszerspecifikus képzettséget szerezett a gyermekpszichológia területén. 2022-től oktat az ELTE BGGYK Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet munkatársaként, PhD-tanulmányait a Semmelweis Egyetem Doktori Iskolájának Mentális egészségtudományi tagozatán folytatja. Szakmai és személyes érdeklődésének középpontjában a kora gyermekkori tipikus és atipikus fejlődés témaköre áll. Gyakorlati munkája során gyermekek képességvizsgálatával, fejlesztésével, pszichológiai megsegítésével foglalkozik, a szülőket pszichológiai konzultációk keretében segíti nevelési kérdésekben.

OROSZ ADRIENN (Budapest, 1982): igazgatásszervező, okleveles közigazgatási menedzser és szociológus. Diplomáit a Budapesti Corvinus Egyetemen és a Károli Gáspár Református Egyetemen szerezte, jelenleg a Semmelweis Egyetem Doktori Iskola Mentális Egészségtudományi Tagozatának PhD-hallgatója. Kutatási témája a gondoskodó apasággal, a szülői szerepek változásával és az anyai kapuőrszereppel kapcsolatos attitűdök vizsgálata. **A témához kapcsolódó publikációi:** O. A. (2024): Amikor az apa megy GYES-re – Az apasági szabadság igénybevételének szabályozása és hatása. *Gyermeknevelés: Online Tudományos Folyóirat* 12/3. 244–256. http://doi.org/10.31074/gyntf.2024.3.244.256 – O. A. (2024): Az apák családon belüli szerepei. *Kapocs* 7/3–4. 41–55. – O. A. (2024): *Kisgyermekes szülők apasággal kapcsolatos attitűdjei egy interjús kutatás eredményei alapján*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

PLENTER KRISZTINA (1969, Budapest): Szociális szférában, gyermekvédelemben dolgozó szakember. Diplomáit a Berzsenyi Dániel Főiskolán Szombathelyen és a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karán Pécsett szerezte. Jelenleg az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Szociálpedagógia (MA) szakos, végzős hallgatója Vácott. Tanulmányaihoz kapcsolódó kutatásai a gyermekvédelmen belül a kiskorú anyák saját gyermekükkel szakellátási formára és a fiatalkorú apaság vizsgálatára fókuszálnak.

Dr. SZTÁRAY KÉZDY ÉVA PhD (Budapest, 1970): szociológus és jogász. Diplomáit az ELTE-n és a Corvinus Egyetemen szerezte. A Károli Gáspár Református Egyetem Társadalom- és Kommunikációtudományi Intézetének intézetvezető egyetemi docense. Több családszociológiai kutatási projekt tagja, a KRE BTK-n működő Családszociológiai Kutatócsoport vezetője. Kiemelt kutatási területe a szülői szerepek vizsgálata, különös figyelemmel az apaszerep változására. Kutatásai fókuszában a családtámogatási rendszer társadalmi hatásai a szülői szerepekre, az apák részvétele a családi munkamegosztásban, a munka és a család összehangolásának dilemmái, valamint az aktív apaság és a gondoskodó férfiasság témakörei állnak.

Dr. TRENCSÉNYI LÁSZLÓ PhD, tanár, pedagógiai kutató. Kutatási területe az iskola és nem iskola határán elhelyezkedő intézmények, szervezetek és szereplők helyzete, a részvétel jelentősége a pedagógiai folyamatokban. Több közoktatási és felsőoktatási intézményben volt oktató, az ELTE címzetes egyetemi tanára. Ma is tanít a Wesley János Főiskolán. Több tanulmánya és könyve jelent meg. A MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága Szociálpedagógiai Albizottságának elnöke. 1994 óta vezeti a Magyar Pedagógiai Társaságot.

TURCSIK KATALIN pedagógiai szakpszichológus, az Öveges József Technikum és Szakképző Iskola iskolapszichológusa és segítő pedagógusok munkacsoportjának vezetője, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar óraadó oktatója, a Magyar Pedagógiai Társaság alelnöke és az MPT Diszlexiás Gyermekek Fejlesztéséért Szakosztály elnöke.

VASZI EMŐKE (Csíkszereda, 1996): tanító. Jelenleg a Debreceni Egyetem Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program hallgatója. Kutatásának középpontjában az iskolai bántalmazás van. **A témájához kapcsolódó publikációk:** V. E. (2022): A zaklatás jelenségének vizsgálata városi általános iskolás tanulók körében. *Pro Scientia Ruralis* 7/1. 129–136. – V. E. (2023): A kiközösített gyerekek integrálása élménypedagógiai játékokkal. *Metszetek. Társadalomtudományi Folyóirat* 12/3. 58–70. – V. E. (2023): A tanítók tapasztalatai az iskolai bántalmazásról. *Pro Scientia Ruralis* 8/1. 82–90.