

1-2.

Módszertani
Közlemények

65. évf.
2025



SZTE JGYPK
Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Tartalom

In Memoriam

Raátz Judit

Búcsúzunk – Rudolf Ottóné

Galamb Éva (1937. március 2. –

2025. október 1.) 3

Tanulmányok

Modla Zsuzsanna

Egy kvalitatív kutatás adatközlőinek

valószínűségi alapú kiválasztása –

mit adhat az alapsokaság hátterének

bővebb ismerete? 6

Ács-Bíró Adrienn

A börtönügy európai előzményeinek

vizsgálata a nevelési paradigma

mentén 18

Piczil Márta és Szabó Péter

Az egészségügyi és a klinikai szociális

munka helyzete és lehetőségei 37

Rapi Ildikó és Sipos Blanka

Bántalmazó kapcsolatok a

gyermekvédelemben: dilemmák és

a stabilizáció lehetőségei. 60

Gál Anikó

Generációváltás az osztályteremben –

A 21. századi oktatás kihívásai. 69

Műhely

Harkai Gabriella és Kacsari Zsolt

Kihívásokból lehetőségek: Célzott

intervenciók támogató szerepe

autizmussal diagnosztizált és súlyosan,

halmozottan sérült gyermekek

fejlődésének elősegítésében 82

Ladányi Lili

Neurodiverzitás a felsőoktatásban:

Útmutató autizmuspektrum-

állapotban érintett egyetemi hallgatók

támogatásához 90

Sonkodi Rita és Piller Gábor

A mesterséges intelligencia használata

a felsőoktatásban 117

Mappa

Szokol Mariann

A rock mint szubkultúra és hatásai. . 124

Szemle

Varga Alexandra

Egy hiánypótló útikalauz a család- és

párterápiás segítő munka világába.

Papp Zsuzsanna és Árkovits Amaryl

(2024, szerk.): Részben az egész –

családtérápiás esettanulmányok). . . . 146

Kéri Katalin

Mit jelent és miért fontos a

remény pedagógiája?

Lükő István (2025): A remény

pedagógiája. Környezetpedagógia.

Komplexitás, szemléletek változásai

a környezeti és a fenntarthatóságra

nevelésben. 150

Fizel Natasa

Raátz Judit (2025): Írásjáték. Hogyan

írj jó szövegeket lépésről lépésre. . . . 154

English summaries of

the studies in this issue 156

Főszerkesztő: Fizel Natasa

Olvasószerkesztő: Basch Éva

Technikai szerkesztő: Kovácsné Faragó Ágnes

Szerkesztőbizottság: Endrődy Orsolya (ELTE), Jaskóné Gácsi Mária (ME), Hegedűs Judit (NKE),

Molnár György (ÖE), Németh Balázs (PTE), T. Molnár Gizella (SZTE)

Lektorálták: Hódi Ágnes SZTE (1.), Döbör András SZTE (2.), Mihálka Mária SZTE (3.), Gulyásné Turcsányi

Enikő (4.), Fizel Natasa SZTE (5., 8.), Ladányi Lili SZTE (6.), Kovács Krisztina (7.), Piczil Márta SZTE (9.)

Az angol absztraktokat lektorálta: Döbör András Pál

Raátz Judit

Búcsúzunk – Rudolf Ottóné Galamb Éva

(1937. március 2. – 2025. október 1.)

Megrendülve értesültünk 2025. október 1-jén, hogy mindenki Éva nénije itt hagyott bennünket. Megdöbbentő és hihetetlen volt a hír, hisz néhány napja még többünkkel beszélt telefonon.

Rudolf Ottóné Galamb Éva 1937. március 2-án született Budapesten, Óbudán. Szülei egyszerű emberek voltak. Édesanyja varrónő, édesapja gyári munkás. Egyetlen gyermeküket nagy szeretetben nevelték. Édesanyja már korán megismertette kislányát az irodalommal, az olvasás szeretetével.

Éva az általános iskolát a Lajos utcában végezte. Számára mindig fontos volt, hogy lajosos volt, hogy ehhez a közösséghez tartozott, ahol az ottani tanárok példája, gyermekszeretete inspirálta, hogy ő is pedagógus legyen.

A középiskolát a Hámán Kató Gimnázium reál tagozatán végezte. Ez a közeg is meghatározó volt a pályaválasztásában, hiszen még jobban megerősödött elköteleződése a tanári pálya iránt. Sőt az iskola szigorú, rideg légköre, az ott tanító tanároknak a diákokhoz való viszonya pedig arra szolgáltak például, hogy Galamb Éva tudta, hogyan nem fog soha tanítani.

Tanári képezését Egerben az akkori Állami Pedagógiai Főiskola magyar és történelem szakán szerezte meg. Pályáját Őrszentmiklóson (ma Őrbottyán) kezdte. Már itt érezte, hogy másképp kellene tanítani, óráiba becsempészte a játékoságot. Akkor még ő maga sem tudta, de már alkalmazta a tanítási drámát.

A tanári pálya következő állomása Vácduka volt, ahol nevelőotthonos fiúkat tanított. Ahogy több esetben ő maga is fogalmazott, itt lett igazán pedagógus. Megérintette a nevelőotthonban élő fiatalok sorsa, tudta, hogy ezeknek a gyerekeknek hiányzik az életéből a szeretet, az odafigyelés.

Pályájának következő állomása a váci Árpád Fejedelem Általános Iskola volt. Ekkor már az órákon mindennapos volt az a módszer, amelyre ösztönösen érzett rá, vagyis arra, hogy kreatívan nyúljon a tananyaghoz, és játékon keresztül vigye közelebb azt a tanulókhoz. Sikeres, a diákok és a szülők által is kedvelt irodalmi színpadot szervezett az iskolában, amely az önművelés és önnevelés remek műhelye volt. Igényességét bizonyítja, hogy külön elvégzett egy színházi rendezői tanfolyamot is.

Rudolf Éva 1977-től egészen a nyugdíjazásáig, 1992-ig a Budakeszi Széchenyi István Általános Iskolában tanított. Ezekben az években szakfelügyelő is volt a Pest megyei Gödöllőn és a környékén lévő településeken. Járt az iskolákat, látogatta a magyartanárokat, és tanácsaival, ötleteivel segítette a kollégákat. Tanácsaiban mindig a gyerekek szempontjait nézte, fontos volt számára, hogy a tanórák élvezetesebbek legyenek, a diákok szeressék azokat.

Ebben az időszakban részt vett az akkori OPI (Oktatókutatató és Pedagógiai Intézet) által vezetett anyanyelvoktatási kísérletben. Több anyanyelvi tábort is vezetett, és részletesen megismerkedett a drámapedagógiával is. A kezdeti, első hazai képzéseket mind elvégezte. A nyugdíjazása előtti utolsó évben helyettesítő tanárként dolgozott az iskolájában, ez azt jelentette, hogy bármilyen órára beoszthatták. Kihasználta ezt a lehetőséget, legyen szó bármilyen tantárgyról, az órákon mindig helye volt a drámapedagógiának is.

Rudolf Ottóné a sok feladat mellett történelemből egyetemi diplomát is szerzett. Ennek köszönhetően felkérték, hogy az ELTE Tanárképző Karának gödöllői tagozatán történelem-módszertant tanítson. De nemcsak a történelemtanárok képzését segítette, hanem nagy szerepe volt a magyar szakos tanárok képzésében is. És ez folytatódott később az egyetemi képzésben. Éva minden évben vendégtanára volt nyelvtanmódszertani óráknak, ahol megmutatta, hogy hogyan is lehet egy nyelvtanórát érdekessé, színessé tenni a drámapedagógia módszerével. De több alkalommal önkéntesként tanított az ELTE BTK drámapedagógiai kurzusain. Az ő hatására vált több tanárjelölt drámapedagógussá.

A tanártovábbképzésben is jelentős szerepet vállalt, hiszen több drámapedagógia-tanfolyamot szervezett és vezetett pedagógiai intézetekben, illetve a Nemzeti Tankönyvkiadóban.

Nevéhez kapcsolódik a Fészekalja csoport megalakulása, amelyet régi tanítványai és képzéseinek résztvevői alapítottak a 2002/2003-as tanévben. A Marczibányi Téri Művelődési Központ adott otthont az igazi közösséggé formálódó csoportnak, amelybe harmincöt-negyven kreatív, elszánt óvodapedagógus, tanító és tanár járt. A Fészekalja azt az értéket képviselte, amely szerint a drámapedagógia nemcsak tanítási forma, hanem értékkeremtő erő is: hidat épít ember és ember, tanár és diák, múlt és jövő között.

Pedagógiai hitvallását, módszerét Patonay Anita így foglalta össze:

„Éva néni a drámapedagógiát a XX. századi személyiségközpontú reformpedagógiák egyikének tekintette, és a drámapedagógia személyiségre figyelő gyermekközpontú tevékenységét a játékra, a cselekvésre alapozta. Sokszor hangsúlyozta tanításai során, hogy a játék nem cél, hanem eszköz. A dramatikus játékok fókuszában szerinte az együttjátszás, közös élmény áll. Mindig kiemelte, hogy az alkotó játékok cselekvést, aktivitást, empátiát, toleranciát igényelnek a gyerektől és a pedagógustól egyaránt, mindezt partneri viszonyra építve. Az Éva néni által vezetett drámaóra a résztvevők fantáziájára épített, és az eszköztelenség, a játékoság, az aktivizálás jellemezte. A dramatikus helyzeteket alkalmazta a megismerendő valóságdarab feldolgozására. Játékközpontú órákat vezetett, de nem öncélú játékokat használt, hanem pedagógiailag megtervezetteket. Egy drámatanárnak mindig tudnia kellett, hogy mit miért csinál, vagyis pedagógiai célra volt szükség” (Patonay, 2023. 154. o.).

De Évától nem csak szakmát, szakmaszeretetet tanultunk. Tanultunk tőle emberiséget, kiállást, tartást, nyitottságot, empátiát, őszinte, igaz érdeklődést a másik iránt. Sokan voltunk körülötte, sokan hívtuk, beszélgettünk vele. De ő is gyakran hívott bennünket, és akkor soha nem a maga problémáját mesélte, hanem mindig az volt a fontos,

hogy a másik hogy van, mi van vele. Még akkor is fontosnak tartotta, hogy ezt megkérdezze, amikor már beteg férjét 24 órában ápolta, és ő maga sem volt jól.

Drága Éva, Éva néni! Hiányzol, hiányozni fogsz sokunknak. De szellemiségedet őrizzuk, igyekszünk továbbadni, és ígérjük, hogy törekszünk, amíg lehet, egymás kezét fogni, és újakat keresni. Mert megfogadjuk azt az üzenetedet, amelyet a 2021-ben veled készült riport zárásaként mondtál: „*Tessék megfogni még azoknak a kezét, akik még vannak, és keresni újabb kezeket, akikbe érdemes még kapaszkodni*” (Körömi, 2021).

Irodalom

- Körömi Gábor (2021): „Az együttlét gyönyörűsége” – Rudolf Ottóné Galamb Évával beszélget Körömi Gábor. Gondolatkövető 6. 2021. november 11. <https://open.spotify.com/episode/3uqdKEyIwvvQ0pP2DWRISy> (2025.11.20.)
- Patonay Anita (2023): Rudolf Ottóné Galamb Éva életútja (1937–...) In: Eck Júlia és Trencsényi László (szerk.): *A gyermekkultúra hőroszai*. Bibliotheca Comeniana XXIII. Magyar Comenius Társaság, Sárospatak. 147–155.

Egy kvalitatív kutatás adatközlőinek valószínűségi alapú kiválasztása – mit adhat az alapsokaság háttérének bővebb ismerete?¹

Modla Zsuzsanna

modla.zsuzsanna@tatk.elte.hu

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Társadalomtudományi Kar

A tanulmány egy kvalitatív kutatás mintaválasztási folyamatát mutatja be, amely a kutatott populáció alapvető jellemzőinek eloszlásait figyelembe véve, rétegzett mintavételi módszert alkalmazott. A kutatás során, amelynek célja a magyarországi vállalati adományozásban rejlő paternalizmus feltárása volt, a célzott és valószínűségi mintavételi stratégiák kombinációja került alkalmazásra. Bár a mintaválasztás során figyelembe vett demográfiai jellemzők és a heterogenitás növelésére irányuló törekvések ellenére a teljes populáció változatossága nem tükröződött az adatokban, a tanulmány amellet érvel, hogy az alapsokaság ismert jellemzőinek figyelembevétele elősegítheti egy jelenség teljesebb és árnyaltabb megértését.

Kulcsszavak: kvalitatív kutatás, rétegzett mintavétel, adományozás, paternalizmus, heterogenitás



Bevezető

A tudományos megismerés – és a kutató lelkiismerete szempontjából is – hasznos, ha mind a kutatás során alkalmazott mérés, mind a levont következtetések is megfelelő érvényességet és megbízhatóságot mutatnak. A kutatás belső érvényessége arra utal, hogy azt mértük, amit szerettünk volna (*Shadish, Cook és Campbell*, 2001. 20. o.), a külső érvényessége arra, hogy eredménye általánosítható-e vagy sem (*Shadish, Cook és Campbell*, 2001. 21–22. o.), megbízhatósága pedig a konzisztenciájára (vö. *Drost*, 2011. 106. o.), azaz arra, hogy egy megismételt mérés során az eredmény rekonstruálható. Mindezek biztosíthatósága a kvalitatív vizsgálatokban meglehetősen vitatott. Vitatott ugyanakkor az is, hogy mit értünk egyáltalán ezen fogalmak alatt,

1 Ez a tanulmány a „Jótekonny paternalizmus-paternalista jótekonyság” című doktori disszertációm (*Modla*, 2024) azon fejezeteire támaszkodik, amelyek az adatközlők kiválasztási folyamatát részletezik, ezért szövegegyezések előfordulhatnak. A cikk egyszersmind új elméleti kontextusokat és módszertani megfontolásokat kapcsol a témához (mint például a rétegzett véletlen mintavétel és a heterogenitás szerepének részletes elemzése kvalitatív kutatásokban). A tanulmány célja olyan empirikus tapasztalatok bemutatása, amelyek más kvalitatív kutatók számára is releváns tanulságokkal szolgálhatnak az alapsokaságok ismeretére alapozott mintavételi stratégiák terén.

ahogyan az is, hogy melyik mennyire releváns. *Marshall* szerint például a kvalitatív kutatásokban a legfőbb prioritás az információban gazdag adatközlők kiválasztása, hiszen „*egyes adatközlők 'gazdagabb' információval rendelkeznek, mint mások, és ezek az emberek nagyobb valószínűséggel nyújtanak betekintést és megértést a kutató számára*” (*Marshall*, 1996. 523. o.), ilyenformán a reprezentativitással szemben az információ gazdagság elsőbbséget élvez. *Mason* szerint pedig bár a megbízhatóság és pontosság kérdéseivel a kvalitatív kutatóknak is fontos foglalkozniuk, úgy véli, hogy ez nem jelent mást, mint azt, hogy a kutatónak kifejezésre kell juttatnia és demonstrálnia kell mások számára is, hogy az adatgenerálás és -elemzés nemcsak megfelelő volt a kutatási kérdések tekintetében, hanem alapos, gondos és pontos is (vö. *Mason*, 2005. 175. o.).

Írásom mellett érvel, hogy az adatközlőink megfontolt kiválasztására a kvalitatív kutatásokban is érdemes törekednünk, mert az ilyen megközelítés nemcsak a heterogenitás tudatos növelését teszi lehetővé, hanem csökkenti a kutatási eredmények által történő torzulását, hogy kizárólag a kutató meglévő kapcsolati hálóján keresztül elérhető adatközlők kerülnek bevonásra. Az alaposan átgondolt mintaválasztási eljárás így olyan információk feltárását is lehetővé teszi, amelyek a kutatói megismerés számára egyébként hozzáférhetetlenek lennének. Mindennek alátámasztására egy olyan, a hazai vállalati adományozásban rejlő paternalizmus-természetrájának feltárására irányuló mintaválasztási eljárást mutatok meg, amely az alapsokaság(ok) háttérét és jellemzőit vette alapul.

A kvalitatív kutatás mintaválasztásának kérdései

A kvalitatív kutatások esetében vita tárgya, hogy az adatközlők milyen módon történő kiválasztása vezethet el a leginkább egyfajta „*sűrű leíráshoz*” (*Geertz*, 2001), ahol az „*adatok gazdagsága olyan betekintést tesz lehetővé az emberi tapasztalatok világába, amellyel a mindennapi diskurzusok nem szolgálnak*” (*Charmaz*, 2013. 69. o.). *Patton* az úgynevezett célzott mintavétel mellett érvel, amelynek „*logikája és ereje abban rejlik, hogy olyan eseteket választanak ki, amelyek információban gazdagok és mélyreható tanulmányozásra alkalmasak*” (...) és „*amelyekből sokat lehet tanulni a vizsgálat célja szempontjából központi jelentőségű kérdésekről*” (*Patton*, 2002. 230. o. idézi *Suri*, 2011. 65. o.). Bár ezen érvek meggyőzőek, mégis úgy vélem, hogy érdemes a lehető legnagyobb változatosságot mutató adatközlői halmazt megteremteni, elkerülendő, hogy – egy szemléletes példát megidézve – úgy szerezzünk ismeretet egy-egy társadalmi jelenségről, mint az az egyszeri gazda, aki földje termelési potenciáljának megismerése érdekében fúrt egy mély lyukat, és az abból vett mintát kémiai elemzésnek vetette alá, így valóban megtudva mindent a talajáról, de földjének csupán egyetlen pontján (vö. *Koltai, Sik és Simonovits*, 2015). Ennek elkerülésére a valószínűségi, rétegzett mintavétel kínálkozik megoldásként, amelynek célja, hogy csökkentse a mintavételi hibát, és nagyobb fokú heterogenitást és átfogóbb perspektívát biztosítson a vizsgálat-hoz (*Bella*, 2018. 251. o.). Ezen megközelítésnek ugyanakkor vannak kritikussai. *Morse*

(1989) hangsúlyozza, hogy a véletlenszerű mintavétel alkalmazása a kvalitatív kutatásokban problémás lehet, mivel egy kis elemszámú véletlenszerű minta nem felel meg sem a kvantitatív kutatások reprezentativitást biztosító alapelvének, sem a kvalitatív kutatások információgazdagságra és megfelelőségre irányuló céljának. Éppen ezért Morse szerint a kvalitatív kutatásokban az információban gazdag és releváns adatközlők tudatos kiválasztása a megfelelő stratégia. Vele szemben Sandelowski rámutat, hogy bizonyos körülmények között a valószínűségi mintavétel elemei adaptálhatók a kvalitatív kutatásban, különösen akkor, ha az alapsokaság ismert jellemzőire épülő stratégiák hozzájárulnak a kutatási kérdések megválaszolásához. Kiemeli a rétegzett célzott mintavétel („stratified purposeful sampling”) jelentőségét, amely ugyan nem statisztikailag reprezentatív, de informatívan reprezentatív lehet (Sandelowski, 2000. 250. o.). Ahogy Mason (2005) is hangsúlyozza, a kutatási kérdések és célok határozzák meg a legmegfelelőbb mintavételi stratégiát. Ezért bizonyos esetekben a valószínűségi mintavétel, mint például a rétegzett véletlen mintavétel, is indokolt lehet a kvalitatív kutatásokban, ha az a heterogenitás növelését és a csoportok közötti különbségek feltárását szolgálja.

A célzott mintavétel és a rétegzett mintavétel közötti különbség alapvetően a kvalitatív és kvantitatív megközelítések eltérő logikájából fakad: míg az első, az információban gazdag esetek kiválasztása mélyebb megértést eredményezhet, a második célja a reprezentativitás és a heterogenitás növelése. Mivel a vállalati adományozások paternalizmus-természetrájtát körüljáró kutatásomban célom nem csak az volt, hogy a lehető leggazdagabb, de a lehető legnagyobb változatosságot is mutató donorok gyakorlatairól szerezsek információt, hibrid megközelítést alkalmaztam: a valószínűségi logika mentén az alapsokaság rétegzése biztosította a heterogenitást és egyfajta átfogóbb perspektívát, a célzott logika egyszersmind az adatközlők kiválasztásakor az információban gazdagságot is figyelembe vette, hogy a kutatási kérdéseimre releváns válaszokat kapjak.

Módszertan – Mintaválasztási folyamat

Célom az volt, hogy olyan vállalati adományozókat azonosítsak, akik az általam kijelölt (szegénységcsökkentéssel foglalkozó) nonprofit szervezetekkel nem csupán nominális, hanem tényleges támogatói kapcsolatban állnak, amely stratégiai partnerségként és/vagy rendszeres, hosszú távú adományozási gyakorlatként jelenik meg.

Ehhez – a kutatás első lépéseként – a nonprofit szervezetek kiválasztását és részletes elemzését végeztem el, amelyet az ezen szervezeteket támogató forprofit szereplők azonosítása és hátterük vizsgálata követett. Ezután a vállalatok megkeresése történt meg, azzal a szándékkal, hogy megerősítsem a nonprofit szervezettel való együttműködés tényét. Végso célom olyan páros interjúk készítése volt, amelyek lehetővé teszik a donor és a recipiens közötti kapcsolat mélyreható elemzését is.

Az alábbiakban részletesen bemutatom a kutatás két – nonprofit és forprofit – célpopulációját.

Az első célpopuláció ismertetése

Elsőként a nonprofit mintát alakítottam ki. Ezt a célpopulációt olyan alapítványok és társas nonprofit szervezetek adták, amelyek a Központi Statisztikai Hivatal NSZOR (Nonprofit Szervezetek Osztályozási Rendszere) nemzetközi ajánlásokon alapuló, háromszintű tevékenységi-besorolási rendszere szerint a szociális ellátás (NSZOR 8-as kód) kategóriájába tartoznak, és amelyeket a bevétel nagyság szűkített (50 millió forint feletti éves bevétel). A szűkítés során kifejezetten a szegénységgel összefüggésbe hozható tevékenységet folytató szervezeteket céloztam, mint például a hajléktalanok ellátása vagy a szegények támogatása, mert korábbi kutatások eredményei szerint a szegényekkel szembeni sztereotípiák jelentős módon befolyásolhatják a segítség minőségét, annak paternalista jellegét.

Meglévő empirikus bizonyítékok arra utalnak, hogy az emberek következetesen dehumanizálják a szegényeket, és úgy gondolják, hogy gyengébb szellemi képességekkel rendelkeznek, mint mások (Schroeder, Waytz és Epley, 2017), nem képesek megfelelően kezelni a pénzügyeiket (pl. Mani, Mullainathan, Shafir és Zhao, 2013). A szegényekkel szembeni sztereotípiák a támogatások mennyiségére és minőségére egyaránt hatással vannak. Mivel a segítségre érdemességet a kontrollálhatóságról alkotott attribúciók befolyásolhatják – ha valakiről úgy véljük, hogy önhibáján kívül, vagyis egy általa nem kontrollálható ok miatt került szorult helyzetbe, motiváltabbak vagyunk a segítségre, míg, ha azt észleljük, hogy „magának kereste a bajt”, vagyis az ok kontrollálható volt, akkor kevésbé akarunk segíteni (Marjanovic, Greenglass, Struthers és Faye, 2009; Weiner, Osborne és Rudolph, 2011). Márpedig amint arra Takács rámutat, már az 1970-es évektől megfigyelhető az a megközelítés, amely szerint a „szegények viselkedésüknek és szokásaiknak köszönhetően szenvednek hiányt, mert például nem tesznek eleget azért, hogy állást szerezzenek” (Takács, 2019. 51. o.). Az ágens mentális képességeire vonatkozó következtetések ugyanakkor nemcsak a segítség létét, hanem a segítség módját is befolyásolják: a segítségnyújtás paternalisztikus jellege gyakoribb azoknál az egyéneknél, akiknek gyengébb mentális adottságokat tulajdonítunk. Ha ugyanis a segítséget nyújtó azzal a feltevessel él, hogy a másik nem bír elég önkontrollal és preferenciái következtelenek, a paternalisztikus segítség csökkenti az afölött érzett aggodalmat, hogy az adomány nem megfelelő módon kerül felhasználásra, hiszen ebben az esetben a kedvezményezettek nem választhatják meg a felhasználás módját (Schroeder, Waytz és Epley, 2017). Amint látjuk, a recipiens rászorultsága az adományozás és annak esetleges paternalizmusa szempontjából kifejezetten érdekes lehet. Azért tűztem ki célul olyan szervezetek vizsgálatát, amelyek tevékenysége elsősorban a szegénység által érintett egyének támogatása, mert érdekelt, hogy az mennyiben befolyásolja a nonprofitot támogató donor viselkedését.

Az éves költségvetés alapján végzett szűkítés mellett részben az szólt, hogy a nagyobb költségvetéssel rendelkező szervezetek általában nagyobb tudatossággal és reflexióval közelítik meg adományszervezési gyakorlataikat, továbbá az, hogy ezen szervezetek

esetében nagyobb valószínűséggel fordul elő, hogy van kommunikációs és/vagy fundraiser (adományszervező) munkatárs, aki adatközlőként szolgálhat. Ezért az 50 millió forintos éves bevétel limitációját megfelelő alapnak tartottam a minta kijelöléséhez.

A KSH 2019-es adatbázisának használata révén 1384 szervezet közül 230 rekordot szűrtem le a fent említett kritériumok alapján. Az adatbázis azonban hibákra és hiányosságokra mutatott rá: nem megfelelő tevékenységi besorolások és transzparencia hiánya jelentkezett, ami miatt a már említett szűkítés után végül 84 szervezet maradt a mintában².

A második célpopuláció ismertetése és a véletlenszerű kiválasztás

A másik célpopulációt ezen 84 szervezet nem állami tulajdonú – így feltételezhetően a társadalmi felelősségvállalásukban szabad választással bír³ – céges adományozói képezik. Első lépésként a fentebb részletezett módon kijelölt 84 nonprofit szervezet körében végeztem kutatást, és honlapjaikon, illetve közösségi médiájukban próbáltam nyomára bukkanni vállalati partnereiknek, majd ezen alapítványokat egy rövid kérdőív kitöltésére kértem, amely mindenekelőtt céges partnereikről, illetve általában a vállalati adományozókkal való kapcsolatukról igyekezett információt gyűjteni. Az alapítványok egy általam készített kérdőívben történt saját bevallása, illetve válaszadás elmaradása esetén a honlapjukról történő adatgyűjtés eredményként 138 céges támogatót detektáltam, amelyet a későbbi kontaktkutatás 115 elemszámra szűkített, részben azért, mert bizonyos cégek nem rendelkeztek magyarországi telephellyel, részben pedig azért, mert nem találtam elérhetőséget hozzájuk.

Ezen vállalatok közül kikerülő interjúalanyaim kiválasztásakor célom volt, hogy a lehetséges legváltozatosabb képet kaphassuk a hazai céges támogatói attitűdökről, ezért tudatos heterogenitásnövelésre törekedtem. Ennek érdekében a célpopulációba került

2 Az elérhetőséget célzó kutatás során szerzett tapasztalataim azt mutatták, hogy a kiválasztott kategóriák által kijelölt 230 szervezet között legalább ötven végez olyan tevékenységet, amelyeknek tevékenységére létezik kategória, tehát vagy ők saját magukat, vagy a KSH őket nem a megfelelő tevékenységre írta ki. Olykor egészen meglepő, az „egyéb szociális ellátás, támogatás” kategóriával rokonságot még távolról sem mutató tevékenységek is előfordultak, mint amilyen a turizmus. Megállapíthatjuk tehát, hogy a Központi Statisztikai Hivatal adatai – legalábbis ami a besorolást illeti – nem voltak pontosak.

További, megítélésem szerint, a nonprofit szektor szempontjából komoly aggályokat felvető tapasztalatom volt, hogy a KSH adatbázisában szereplő alapítványok mintegy negyede nem rendelkezett honlappal és/vagy az interneten fellelhető elérhetőséggel, és köztük több esetben találkoztam olyanokkal is, amelyeknek nem transzparens munkájáról bőséges forrás állt rendelkezésre egy egyszerű keresés eredményeként is (ÁSZ-jelentések, oknyomozó újságcikkek formájában).

3 Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a szabad, piaci lét elveikben valóban megadja a választás szabadságát, de előzetes ismereteim szerint a cégek a kormányzati kapcsolataik előmozdítása vagy fenntartása érdekében hajlamosak olykor olyan civil aktorokat előnyben részesíteni CSR-tevékenységük kezdeményezettjeiként, amely szervezetekről tudott, hogy azok tevékenysége a kormány által is támogatott.

vállalatokat újabb elemzésnek vettem alá, és információt gyűjtöttem méretükről, földrajzi elhelyezkedésükről és tulajdonosi háttérükről. Ami a földrajzi elhelyezkedést illeti, a budapesti és vidéki vállalatok elkülönítése lehetőséget teremtett annak vizsgálatára, hogy a társadalmi felelősségvállalás gyakorlata miként ágyazódik eltérő társadalmi kontextusokba. Feltételezésem szerint a kisebb településeken megjelenő személyesebb, közvetlenebb kapcsolati hálók, valamint a metropoliszra jellemző differenciáltabb, intézményesebb működésmódok analitikusan értelmezhetők a *Durkheim* (1986) által leírt mechanikus és organikus szolidaritás fogalmi keretein keresztül. A méret vonatkozásában a kis- és középvállalatok, valamint a nagyvállalatok megkülönböztetése a bevételi nagyság alapján történt. A nagyobb bevételű vállalatok esetében feltételezhető, hogy nagyobb erőforrásokat tudnak a társadalmi felelősségvállalásra fordítani. A tulajdonosi háttér szerint a magyar és nemzetközi vállalatok elkülönítése lehetőséget nyújtott annak vizsgálatára, hogy az anyavállalati politika és a helyi döntéshozói szabadság hogyan befolyásolja a társadalmi felelősségvállalás megvalósulását. Korábbi adomány-szervezői tapasztalataim szerint ugyanis egy cég társadalmi felelősségvállalását befolyásolhatják az anyacég kritériumai, így más mozgástérrel rendelkezik egy olyan helyi vállalathoz képest, amelynek döntéshozói önálló jogkörrel bírnak a társadalmi felelősségvállalás tekintetében.

A célom az volt, hogy olyan interjúkat rögzítsek, amelyek a fentebb részletezett, a cégek különböző jellemzői alapján történt besorolások alapján heterogenitást mutatnak, így az általánosnak tekintett 10%-os válaszadói hajlandóságot alapul véve a cégeket tizennégyes csoportokban, véletlenszerűen választottam ki, és kerestem meg a teljes populációt tükröző arányok szerint (1. táblázat).

Minták összetétele a vállalatok mérete, földrajzi elhelyezkedése és tulajdonosi szerkezete alapján				
Összes céges támogató = 138, mintanagyság = 14				
		Nemzetközi	Magyar	Összesen
Kis- és középvállalat	Budapest	1 [7%]	4 [29%]	5 [36%]
Kis- és középvállalat	Vidék	1 [7%]	2 [14%]	3 [21%]
Nagyvállalat	Budapest	3 [21%]	1 [7%]	4 [29%]
Nagyvállalat	Vidék	1 [7%]	1 [7%]	2 [14%]
Összesen		6 [43%]	8 [57%]	14 [100%]

1. táblázat: Minták összetétele a vállalatok mérete, földrajzi elhelyezkedése és tulajdonosi szerkezete alapján

A fentebbi összetételt mutató 14 cég véletlenszerűen került kiválasztásra, és a cégeket az első kapcsolatfelvétel után még kétszer kerestem meg. Bár tisztában vagyok azzal, hogy egy-egy társadalomtudományi kutatást igen gyakran szorít szűk keretek közé a valóság: ha nincs adatközlő, adat sincs – és az adat hiánya önmagában is adattal szolgál egy-egy kutatásban –, de mivel tapasztalataim alulmúlták a várakozásaimat, ezért a harmadik

kapcsolatfelvétel után a saját társadalmi tőkémre támaszkodva „nem hideg” megkereséseket is elindítottam. A 25 nem hideg megkeresés 16 esetben eredményezett választ, ez 15 esetben volt pozitív, de két cég végül többszöri utánkövetésre sem válaszolt, így 13 interjú készült el. A 90 hideg megkeresésre 17 válasz érkezett, nyolcan nemet mondtak, illetve előfordult, hogy a cég jelezte, nem valós az információm arra vonatkozóan, hogy ők egy bizonyos alapítványt cégszerűen támogatnának (az alapítvány honlapján legfeljebb azért jelenhettek meg, mert a cég vezetője, mint magánszemély biztosít számukra donációt). Kijelenthetjük, hogy a nonprofit szervezetek honlapjai meglehetősen változatos képet mutatnak a donorok megjelölésének tekintetében és általában pontatlanok: míg egyes szervezetek törekednek kizárólag a legfontosabb együttműködő partnerek feltüntetésére, addig mások mindenkit megjelölnek, aki valamilyen módon segítette munkájukat, de az is előfordul, hogy a donorok attól függően változnak, hogy kit kérdezőnk a nonprofit szervezetnél.

Megvalósult interjúk összetétele a vállalatok mérete, földrajzi elhelyezkedése és tulajdonosi szerkezete alapján				
Összes céges támogató = 115, mintanagyság = 19				
		Nemzetközi	Magyar	Összesen
Kis- és középvállalat	Budapest	2 [11%]	4 [21%]	6 [32%]
Kis- és középvállalat	Vidék	0	2 [11%]	2 [11%]
Nagyvállalat	Budapest	4 [21%]	5 [25%]	9 [46%]
Nagyvállalat	Vidék	2 [11%]	0	2 [11%]
Összesen		8 [43%]	11 [57%]	19 [100%]

2. táblázat: Megvalósult interjúk összetétele a vállalatok mérete, földrajzi elhelyezkedése és tulajdonosi szerkezete alapján

A minták „érvényességének” és „megbízhatóságának” biztosítása: narratívák és kapcsolódási pontok feltárása

Az interjúk tanulságait leszűrve a 19 adatközlőt (2. táblázat) szűkítette tovább az a tényező, amely azt értékelte, hogy van-e/lehet-e alapítványi párjuk az általam kijelölt nonprofit halmazon belül. Fontosnak tartottam olyan együttműködéseket vizsgálni, ahol mindkét fél narratíváját megismerhetem. Ez nemcsak azért volt lényeges, mert kutatásom célja az együttműködések dinamikájának feltárása volt, hanem azért is, mert ezek az esetek lehetőséget nyújtottak az adatok összevetésére, azaz egyfajta triangulációra, a különböző forrásokból (módszerekből vagy nézőpontokból származó) információk összevetésére, amely az adatok megbízhatóságát és érvényességét növeli. A triangulálással a kutató elérheti azt, hogy egy téma „teljesebb, holisztikus és kontextuális ábrázolását nyújtsa” (Jick, 1979. 603. o.) – azaz a vizsgált jelenség több aspektusát, dimenzióját is megragadva egy átfogóbb, képet alkothat –, avagy kutatása konvergenssé

váljon (Bonoma, 1985. idézi Hayashi, Abib és Hoppen, 2019. 101. o.), ami azt jelenti, hogy a különböző forrásokból származó adatok és megállapítások egymást alátámasztják, vagyis konvergálnak, azaz ugyanabba az irányba mutatnak. A kutatás során alkalmazott trianguláció lehetővé tette, hogy egyazon projektről mind a nonprofit, mind a forprofit szereplő narratíváját megismerjem, ezáltal feltárva az állításaik közötti összhangot vagy eltéréseket. Ez a megközelítés különösen fontosnak bizonyult a paternalizmus jelenségének árnyaltabb megértésében, mivel segítette a felek közötti kapcsolatok és dinamikák mélyebb feltárását.

Eredmény

Az adekvát nonprofit pár meglelte végül felülírta a heterogenitást fokozó törekvéseimet, így a forprofit interjúalanyaim nem tükrözik azt a változatosságot, amit szerettem volna elérni a méret, a földrajzi elhelyezkedés és a tulajdonosi háttér tekintetében. Az összes rögzített 19 vállalati interjúból a kutatásom végül nyolcat dolgozott fel (3. táblázat), mert ezek esetében volt megtalálható a nonprofit oldalon egy komplementer aktor, azaz az interjú során ezek a cégek jelöltek meg (1) valóban konkrét együttműködések – ami vagy stratégiai, állandó partnerséget jelent, vagy valamiféle kiemelt kooperációt –, (2) ezek olyan alapítványok, amelyek a célpopulációmban szerepelnek, (3) a nonprofit interjúk igazolták az együttműködés relevanciáját.

Feldolgozott interjúk összetétele a vállalatok mérete, földrajzi elhelyezkedése és tulajdonosi szerkezete alapján				
Összes céges támogató = 115, feldolgozott interjúk = 8				
		Nemzetközi	Magyar	Összesen
Kis- és középvállalat	Budapest	0	0	0
Kis- és középvállalat	Vidék	0	1	1
Nagyvállalat	Budapest	3	2	5
Nagyvállalat	Vidék	2	0	2
Összesen		5	3	8

3. táblázat: Feldolgozott interjúk összetétele a vállalatok mérete, földrajzi elhelyezkedése és tulajdonosi szerkezete alapján

Ezen vállalati interjúk egészültek ki a komplementer nonprofit interjúkkal.

Bár a mintaválasztási eljárás nem eredményezett teljes heterogenitást a megkérdezettek körében, az eljárás mégis rávilágított a kutatási folyamat során felmerülő strukturális problémákra, például az adatokhoz való hozzáférés nehézségeire és az adatbázisok hiányosságaira.

Konklúzió

Mivel az adományozás és adományszervezés területén szerzett előzetes tudásomra és társadalmi tőkémre alapozva ezen hosszú kiválasztási folyamat nélkül is könnyűszerrel találtam volna adatközlőt, és végül a megvalósult interjúk nem mutatják azt a változást, amit ambicionáltam, felmerül(het) a kérdés, hogy valóban érdemes-e ilyen jellegű rétegzett mintavételre törekedni egy kvalitatív kutatásban.

Mivel a kutatás eredményei azt mutatták, hogy a mintaválasztási eljárás lehetővé teszi a célpopuláció háttérének alaposabb megértését, amellel érvelek, hogy bírjunk bármennyire is bőséges ismerettel és kapcsolattal egy adott területen, amit interjúk módszerrel kutatni kívánunk, és legyen bármennyire is sziszifuszi egy ilyen minta összeállítása, mégis: amennyiben az alapsokaságunk jól körülhatárolható, érdemes megvizsgálni annak alapvető jellemzőit, demográfiáját, érdemes háttér-információt keresni, és ha néhány általunk fontosnak tartott jellemző alapján fel tudunk állítani arányszámokat, akkor kialakítani egy tervezett mintát, valamint ezt a mintát próbálni követni az adatközlőink keresésekor. Egy ilyen, a minket érdeklő csoport demográfiáját figyelembe vevő többlépcsős kiválasztás segít tudatosítani bennünk – és majd az olvasóban is –, hogy mi is lehet a kutatásunk tárgya, amiről állításokat fogalmazunk meg. Ez nemcsak azért hasznos, mert tisztázza, hogy a kutatás nem reprezentatív, hanem azért is, mert a kvalitatív kutatások visszatérő kritikája, hogy nem mutatják be megfelelő részletességgel a mintavételi stratégiájukat, és ez megnehezíti a megállapítások értelmezését, ami egyszersmind befolyásolja a vizsgálat megismétlését is (Kitson, Williams, Zeehandelaar, Shickmanter és Steinberger, 1982. idézi Coyne, 1997. 623. o.). A módszer másfelől lehetőséget kínál olyan tapasztalatok és ismeretek szerzésére is, amire nem lett volna módunk, ha a karnyújtásnyira lévő, egyszerűbb megoldást választjuk. Az én kutatásom eredményei feltárták például, hogy a nonprofit szervezetek honlapjai és olyan hivatalos adatbázisok, mint a KSH, jelentős hiányosságokkal küzdenek, de megmutatták azt is, hogy a transzparencia hiánya valóban jelen van a nonprofit szektorban, és az nem minden esetben egy üres frázis pusztán, amivel a vállalatok kibújni igyekeznek a társadalmi felelősségvállalás alól. Ez a kutatási tapasztalat értékes tanulságokat nyújtott mind a módszertan alkalmazhatósága, mind a kutatás tárgyának validitása szempontjából, amely utóbbi kapcsán megjegyzendő, hogy ha csak azokat a nonprofitokat kerestem volna fel, amelyeket jól ismertem a kutatás előtt is, óhatatlanul torz képet kaptam volna a támogatásokra vonatkozóan, hiszen társadalmi tőkém alapján például kizárólag a jelenlegi kormányzattal vélten vagy valóban kritikus és emiatt vélten vagy valóban vállalati támogatásoktól jobbára eleső szervezetekkel interjúztam volna.

A kvalitatív interjúk kutatások, mint mélyre fúrt lyukak (vö. Koltai, Sik és Simonovits, 2015) egy-egy társadalmi jelenségre vonatkozóan, lehetőséget teremtenek arra, hogy „a szociológiailag 'bemért' emberek élményanyagát és élményeihez fűződő reflexióit, személyiséget alakító társadalmilag jellegzetes erőket minél teljesebben ismerjük meg” (Solt, 1998. 35. o.). Ha egyszersmind az adatközlők kiválasztásakor is körültekintően

járunk el, akkor, olyanok leszünk, mint a már fentebb megidézett a gazda, aki földjének minőségéről annak eltérő pontjain tett mélyfúrásokkal igyekszik tájékozódni. Még ha nem is kaphat pontos képet arról, hogy milyen minőségű földje egésze – hiszen fúrásai nélkülözik a bárminemű reprezentativitást –, a különböző minták mégis közelebb viszik egy teljesebb megismeréshez. Kutatásomban a heterogenitás figyelembevétele (a méret, a tulajdonosi szerkezet és földrajzi elhelyezkedés szempontjai) hasznosnak bizonyult abban, hogy a vállalati adományozás gyakorlatának sokszínűségét láttassam, amely összhangban állt a céloommal.

A társadalomtudós – kutasson bármilyen módszerrel is – még a legnagyobb körültekintés mellett is legfeljebb törekedhet a megbízhatóságra és érvényességre, mert kutatásának tárgyai (az emberek) valamivel kiszámíthatatlanabbak, mint a természettudomány fókuszában álló jelenségek.⁴ A társadalomtudományban nem számít tabunak, hogy adatközlőink válaszai számtalan okból – például a társas kíváncsiságból fakadó választorzítások, azaz a kérdező vélt vagy valós elvárásainak alárendeltsége (Rosenberg, 1969) miatt – nehezen adják ki a végső „valóságot”, illetve „igazságot”, ha egyáltalán létezik ilyen. Mert mi történik akkor, ha a világról alkotott ismereteink csupán konstrukciókat tartalmaznak – absztrakciókat, általánosításokat, idealizációk és formalizációk sorát, így „szigorúan szólva nem léteznek tények a szó tiszta és egyszerű értelmében” (Schütz, 1984. 180. o.)? Mégis: a kvalitatív kutatásokban alkalmazott mintaválasztási módszerek több szempontból is fejleszthetők az alapsokaság jellemzőinek figyelembe vételével, és – amint e tanulmány rávilágít – érdemes strukturáltabb, tudatosabb mintaválasztási eljárásokat alkalmazni, mert az lehetőséget teremt arra, hogy a kutató olyan információkat tárjon fel, amelyek máskülönben elérhetetlenek maradnának, és ezzel hozzájárul a vizsgált jelenség átfogóbb megértéséhez.

Irodalom

- Bella Tamás (2018): A kutatási módszer és mintavétel megválasztása a tudományos kutatásokban. In: Forrai Judit és Pók Andrea (szerk.): *Statisztika a tudományok, a technika és az orvoslás körében. MTT Tudománytörténeti Kötetek II.* Magyar Természettudományi Társulat, Budapest. 247–263.
- Charmaz, K. (2013): Lehorgonyozott elmélet. In: Bodor Péter (szerk.): *Szavak, képek, jelentés. Kvalitatív kutatási olvasókönyv.* L'Harmattan, Budapest. 61–94.

4 Hogy mi a természettudományos kutatások „mentsége” konzisztenciájuk megkérdőjelezhetősége, nem ennek a tanulmánynak a tárgya, de hogy van miről írni, az egészen biztos... 2012-ben egy amerikai biotechnológiai cég hematológiai és onkológiai részlege 53 olyan rákkutatási kísérletet próbált megismételni, amelyek eredményeit vezető tudományos folyóiratokban publikálták, de 89%-ukat nem sikerült reprodukálni (Errington, Iorns, Gunn, Tan, Lomax és Nosek, 2014), egy évvel korábban pedig a Bayer kutatói állították, hogy az általuk átvett 67 laborkísérlet eredményének 75-80%-át nem tudták megismételni (Prinz, Schlange és Asadullah, 2011).

- Coyne, I. (1997): Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, **26**. 3. sz., 623–630. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.t01-25-00999.x>
- Drost, E. A. (2011): Validity and reliability in social science research. *Education research and perspectives*, **38**. 1. sz. 105–123.
- Durkheim, E. (1986): *A társadalmi munkamegosztásról*. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest.
- Errington T. M., Iorns, E., Gunn, W., Tan, F. E., Lomax, J., és Nosek, B. A. (2014): An open investigation of the reproducibility of cancer biology research. *eLife*. DOI: 10.7554/eLife.04333. PMID: 25490932; PMCID: PMC4270077.
- Geertz, C. (2001): *Az értelmezés hatalma*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Hayashi, P., Abib, G. és Hoppen, N. (2019): Validity in Qualitative Research: A Processual Approach. *The Qualitative Report*, **24**. 1. sz. 98–112. <http://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3443>
- Jick, T. D. (1979): Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, **24**. 4. sz. 602–611. <https://doi.org/10.2307/2392366>
- Kitson G. C., Sussman B., Williams G. K., Zeehandelaar R. B., Shickmanter B. K. és Steinberger, J. L. (1982): Sampling issues in family research. *Journal of Marriage and the Family*, **44**. 4. sz. 965–981.
- Koltai Julianna, Sik Endre és Simonovits Bori (2015): A kvanti-kvali áldilemmán túl. *Szociológiai Szemle*, **25**. 2. sz. 32–49.
- Mani, A., Mullainathan, S., Shafir, E. és Zhao, J. (2013): Poverty Impedes Cognitive Function. *Science*. **341**. 6149. sz. 976–980. DOI: 10.1126/science.1238041
- Marjanovic, Z., Greenglass, E. R., Struthers, C. W. és Faye, C. (2009): Helping following natural disasters: A social-motivational analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, **39**. 11. sz. 2604–2625. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2009.00540.x>
- Marshall, M. N. (1996): Sampling for qualitative research. *Family Practice*, **13**. 6. sz. 522–526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- Mason, J. (2005): *Kvalitatív kutatás*. József Műhely Kiadó, Budapest.
- Modla Zsuzsanna (2024): *Jótekonny paternalizmus – Paternalista jótekonyság*. (doktori disszertáció, ELTE TáTK)
- Morse, J. M. (1989): Strategies for Sampling. In: Morse, J. M. (szerk.): *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue*. SAGE Publications, Inc., Newbury Park, CA. 117–131. <https://doi.org/10.4135/9781483349015.n16>
- Patton, M. Q. (2002): *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Prinz, F., Schlange, T. és Asadullah, K. (2011): Believe it or not: how much can we rely on published data on potential drug targets? *Nature Reviews Drug Discovery*, **10**. 712. sz. <https://doi.org/10.1038/nrd3439-c1>
- Rosenberg, M. (1969): The condition and consequences of evaluation apprehension. In: Rosenthal, R. és Rosnow, R. I. (szerk.): *Artifact in behavioral research*. Academic Press, New York. 279–349.

- Sandelowski, M. (2000): Focus on Research Methods: Whatever Happened to Qualitative Description? *Research in Nursing & Health*, **23**. 4. sz. 334–340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)
- Schroeder, J., Waytz, A., és Epley, N. (2017): Endorsing help for others that you oppose for yourself: Mind perception alters the perceived effectiveness of paternalism. *Journal of Experimental Psychology: General*, **146**. 8. sz. 1106–1125. <https://doi.org/10.1037/xge0000320>
- Schütz, A. (1984): A cselekvések köznapi és tudományos értelmezése. In: Hernádi Miklós (szerk.): *A fenomenológia a társadalomtudományban*. Gondolat Kiadó, Budapest. 178–228.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. és Campbell, D. T. (2001): *Experimental and Quasi- Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Houghton Mifflin Company, Boston, New York. <https://iaes.cgiar.org/sites/default/files/pdf/147.pdf>
- Solt Ottilia (1998): Interjúzni muszáj. In: Solt Ottilia: *Méltóságot mindenkinek. I.*, Beszélő Szerkesztőség, Budapest. 29–46.
- Suri, H. (2011): Purposeful Sampling in Qualitative Research Synthesis. *Qualitative Research Journal*, **11**. 2. sz. 63–75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Takács Erzsébet (2019): Társadalmi szolidaritás vs. reflexív szolidaritás. Durkheim szolidaritás-konceptiója a későmodernitásban. *Socio.hu: Társadalomtudományi Szemle* **9**. 2. sz. 42–57. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2019.2.42>
- Weiner, B., Osborne, D. és Rudolph, U. (2011): An attributional analysis of reactions to poverty: The political ideology of the giver and the perceived morality of the receiver. *Personality and Social Psychology Review*, **15**. 2. sz. 199–213. <https://doi.org/10.1177/1088868310387615>

A börtönügy európai előzményeinek vizsgálata a nevelési paradigma mentén

Ács-Bíró Adrienn

acs-biro.adrienn@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A büntetés és végrehajtása minden korban szorosan összefüggött az általános társadalmi felfogással, valamint a mindennapi élet körülményeivel. A büntetés nem a bűnt, hanem a kulturális mintákat, a bűnözést, az emberről, hatalomról való aktuális tudáshalmazt tükrözi. Kutatásunk a börtönügy európai előzményeit vizsgálja, fókuszba állítva a nevelési paradigmát. Vizsgálatunk során nyomtatott, kéziratos források, valamint elektronikus adatforrások, statisztikai adatok felhasználásával feltáró kutatást végeztünk. Célunk a lényegi folyamatok, mérföldkövek és jellemzők ismertetése holisztikus perspektívából. A tanulmányunk alapot ad a nevelés és büntetés kérdéskörének megértéséhez. Eredményeink alapján megállapítható, hogy a büntetés-végrehajtást időszakonként megújuló törekvések, pólusok és ellenpólusok váltakozása, a társadalmi és elvi átalakulások hatják át.

Kulcsszavak: börtönügy, nevelés, reintegráció, paradigma



Bevezetés

A büntetés és végrehajtása minden korban szorosan összefüggött az általános társadalmi felfogással, valamint a mindennapi élet körülményeivel. A hétköznapi élet sajátosságai és lehetőségei döntően befolyásolták az adott korban alkalmazott büntetéseket. A büntetés, mint társadalmi jelenség megértéséhez a vezérgondolat, a megvalósítás és a következmények vizsgálata elsődleges jelentőséggel bír. A büntetés-végrehajtás ideológiai megértése, valamint az elméleti újragondolás elengedhetetlen a büntetésről való gondolkodásban (Asworth, 2002. 1077–1083. o.).

Ha a büntetőjog az állami önkényt, kegyetlenséget testesíti meg, nem látja el valódi feladatát, amely az igazság megismerésének legbiztosabb útja lenne (Korinek, 2010). Miként Bójte Csaba mondja „... az emberből sem lehet durvasággal, erőszakkal a jót, az értéket felszínre hozni. Nem lehet jobbra gyűlölni, bombázni, kényszeríteni senkit...” (Bójte, 2015. 15. o.). A történeti háttér vizsgálata során azonban sok esetben azt tapasztaljuk, hogy a társadalmak épülését bizonyos esetekben azért nem szolgálja a hatalom, mert önmaga sem erkölcsös. A büntetés és a bűn látszólag összekapcsolódnak, mégis külön életet élnek. A büntetés nem a bűnt, hanem a kulturális mintákat, a bűnözést, az emberről, hatalomról való aktuális tudáshalmazt tükrözi (Lőrincz, 1995), sok esetben annak megtorló, erőszakos eszköze.

A büntetőpolitika központi eleme a törvény betartatása megtorlás, büntetés által, összetevői a *törvény*, a *sértett*, és az *elkövető*. A helyreállító igazságszolgáltatással komponenseiben megegyezik, céljában azonban eltér. Utóbbi a fogvatartottak jogainak és szükségleteinek a kielégítésére törekszik, a megbocsátásra alapoz a felelősségvállalás, a belátás és jóvátétel által.

Roach (1999) a hagyományos igazságszolgáltatás mellett a *büntetési*, ellene a *büntetés nélküli* modellt dolgozta ki. A büntetési modell a tradicionális büntetési elméletekből indul ki, elveszi az elkövető és megerősíti a sértett jogait. A büntetés nélküli modell esetén a megelőzés, helyreállítás a cél, a fájdalomkozás elkerülésével. Napjainkban e kettő olyan, mintha együtt élne a határok elmosódásával, és a két rendszer közötti alapvető elvi különbségek figyelembevétele nélkül – különös képét adva a régi-új rendszernek.

Vizsgálódásunk során a büntetési és nevelési paradigmát állítottuk fókuszba Pankász (2012. 1-6. o.) nyomán, s feltáró kutatást végeztünk nyomtatott, kéziratos források, valamint elektronikus kiadványok felhasználásával (Kéri, 2001). Célunk a lényegi folyamatok, mérőszámok és jellemzők ismertetése holisztikus perspektívából, az alábbi szempontok figyelembevételével: a jellemző büntetések, büntetési elv, elítéltkép, tartás architektúrája, tartási körülmények, a fogva tartás célja, továbbá eszköze bemutatásával. A tanulmányunk alapot ad a nevelés és büntetés kérdéskörének megértéséhez. Jól kirajzolódik, hogy a büntetés-végrehajtást időszakonként megújuló törekvések, pólusok és ellenpólusok váltakozása, a társadalmi és elvi átalakulások hatják át.

A börtönügy kezdetei

Az archaikus emberkép számára a világ megismerésének módja a közvetlen tapasztalás. A hagyománytisztelet mellett erénynek számított úgy élni, mint mások. Jósok, papok vagy sámánok segítségével az istenek szolgálata és az újtól való félelem jellemezte az embereket.

A közösség fennmaradását támogató normák, viselkedési szabályok és tudástartalmak áthagyományozás útján éltek tovább (Lyons, 2005. 11. o.). Azon személyek és cselekmények, akik és amelyek ez ellen, a társadalmi normákkal szembehelyezkedtek, büntetést érdemeltek – napjainkban sincs ez másként.

A nemzetiségi-törzsi csoportok sajátos rendszereket alkottak a bűn esetében, akár csak az erkölcs, a hit kapcsán, eszerint a maguk elvei alapján ítélték és rendelkeztek. A büntetés az általuk annak minősített cselekmények reakciójaként jelent meg: a közösségen belül főként *megvetés*, *kiközösítés*, *száműzés* által; külső támadás esetén *fegyveres viszontsértéssel* (Mezey, 2018). A foglyok esetén a *mozgáskorlátozás* élvezett prioritást, amely fához, cölöphöz, sziklához láncolást jelentett, az esetleges őrzést a közösség szabad tagjai látták el (Mezey, 2012). A megtorló felfogással ellentétben együttműködésre törekedtek, kizárva a kriminális szankciókat, illetve korabeli reszocializációs elemekkel oldva fel a feszültséget.

Az európai jogrendszer alapját a germán népjogok mellett főként a római jog adta. Rómában kiépített igazságszolgáltatás működött, amely a polgárok érdekeit képviselte az állam fenntartása céljából, sokszor önkorlátozó mechanizmusokban testet öltve. A drámairodalomban Oresztész így fogalmaz: „*Ha a bűnt nem követi büntetés, nincs többé törvény. S ha nincs törvény, a világ sem világ, az ember sem ember*” (Vókó, 2016. 7. o.). Az antik görög-római korban úgy tartották, hogy a világot a sors irányítja, a világ-mindenség az ősi transzcendentális vezérelvek rendszere. Szókratész lelkiismeret-központú, illetve a Platón-ideák tana után vagy Arisztotelész halhatatlan lélek-elmélete mentén az embert közösségi lényként képzeltek el. Utóbbi szerint meghatározó, hogy a jogállam alapját a törvény és az erény betartása adja, a bűnelkövető így az állami rend megsértője, aki nem testesíti meg a jó polgár eszményét. Ezáltal kizárja magát a közösségből, visszatérése kérdésessé, büntetése erőszakossá válik (Mezey, 2007. 13–24. o.). A kétkezi munka elismert helyen szerepelt az antik világban, megbecsülték egészen a rabszolgatartás elterjedéséig, így a büntetési nemek között jellemzően nem szerepelt. Bár főként *testi kínzást, halálbüntetést* alkalmaztak, megjelent már a *vagyoni büntetés*, amelyet természetben vagy pénzben fizethettek meg.

Eleinte a véráldozatot követelő nyertes fél a harc után az ellenfél – és gyakorta annak családjának, állatainak, továbbá vagyonának – *megsemmisítésével* fejezte ki a büntetést (Illés, 1996). Majd az emocionális döntés helyét átvette a racionalitás. A gazdasági potenciált meglátva, elhurcolva az értékeket, használni kezdték a kollektív igazságszolgáltatás jegyében először az utódokat, ingóságokat, később a legyőzöttek testi erejét (Mezey, 2018). Ebben megnyilvánul az anyagi szemléletű, materialista emberkép, amely áthelyezi a hangsúlyt az anyagi síkra, a lélek a testtel együtt hal meg.

A mezőgazdaságban, a tengeri kereskedelemben, bányászatban és hadviselésben a munkaerő pótlására *rabszolgákat, gályarabokat* alkalmaztak, amely egyenlő volt a halálbüntetéssel. A test sanyargatása által a szabadságvesztéssel a *fenyítés* és a *munkavégzés* volt a büntetés központi eleme (Kabódi és Mezey, 1990). A személyi szabadság korlátozása *házi fogság*, közösség javára végzett munka, katonai szolgálat, vagy *tömlöcbüntetés* formájában valósult meg. Ezen büntetés munkakényszerként jelent meg nemcsak a hadifoglyok esetében, de megalázó jelleggel, büntetésként a polgároknál is (Illés, 1996).

A rabszolgaságnak később három alfaja alakult ki, az *örökölt állapot*, a *büntető rabszolgaság*, illetve a *gladiátorok* (Mezey, 2012). Míg az örökölt állapot a rabszolgasorban született következő generációkat jelölte, eleve elrendelve az egyén sorsát; addig büntetésként való alkalmazása a legnagyobb jogállapot-csökkenést jelentette. A munkabüntetéssel egyenértékű gladiátorjátékok szereplői kemény kiképzés után élet-halál harcot vívtak a közönség szórakoztatásáért.

Emberséges bánásmódról, nevelésről egyik esetben sem beszélhetünk – hacsak nem a gladiátorok harcra nevelése esetében. Viszont az engedetlen magatartásúak számára létrehozott fenyítőházak a zárt intézeti foglalkoztatás előzményének tekinthetők – amely napjainkban gyűjtőfogalomként kiterjed például a képzésre, munkáltatásra, szabadidős, vagy sport foglalkozásokra. Az elhelyezésre természeti képződmények

(gödrök, lyukak, barlangok, vermek, kiszáradt kutak) szolgáltak, amelyek sajátossága a homályos, hideg, nedves légkör sokáig meghatározza később is az elzárás jellegét (Mezey, 2018).

A foglyok őrzésére az építkezés gondolata így sokáig nem született meg. Először a ketrec és a rács – amely szintén máig meghatározó szimbólumai a rabságnak –, később az emberi kéz által emelt építmények használata terjedt el. A börtönök inkább biztonsági intézkedés gyanánt, a vizsgálati fogság idejére vonatkozó elkülönítésre¹ szolgáltak, azonban a kibontakozó, életfogytig tartó rabszolgaság és gályarabság mint jellemző jogintézmény, illetve a deportáció a jelenkori szabadságvesztés büntetésének megfelelői voltak (Szöllösy, 1935). Jellemző volt az *adósrabszolgaság* is, amely kissé más formában, de napjainkig fennmarad, ahol szintén a kár kiegyenlítése áll a fókuszban, nem pedig a szabadságelvonás.

Az elrettentés általános büntetési elve mellett a hasznosulást is fontosnak tartották, így az anyagi és erkölcsi kár helyreállítása a sértett számára megvalósult. A jog kevésbé ismerte a mai értelemben vett szabadságvesztés-büntetést. A börtönöket a társadalmi rétegződés hatására perifériára szorultak, valamint a keresztények elzárására csak az I. évszázadtól kezdik nagyobb arányban alkalmazni (Hacker, 1918). A rossz elhelyezési körülmények majd a kereszténység elterjedésével javulnak a 325. niceai zsinat (nemi tekintetben vett) elkülönítési szabályának alkalmazásával. Az embereszmény a római-görög egyházakra támaszkodik, központjában a túlvilági élet áll. Az erkölcsi élet azonban már nem egyenlő a tudással, fő értékek: a hit és a szeretet. Az élet feladata a lélek felkészítése a túlvilági örök életre, az üdvösségre, így a lelki gondozás is prioritást élvezett.

A középkorban az államok stabilizálódása népességnövekedéshez vezetett. Az ókorhoz képest a termelői szerkezet letisztultabbá vált. A lesüllyedt antik középréteg és a rabszolgasorból felemelkedettek új társadalmi osztálya a jobbágyság (Illés, 1996). Esetükben a munkakényszer a társadalmi helyzet velejárójaként a függőség megnyilvánulását képezte (Kabódi és Mezey, 1990). A munkáltatás ezért nem jelentett opcionális büntetést számukra, akárcsak az uralkodó rétegeknek, amelyek egyébként is kivonták magukat a fizikai munka alól. Így nyerhetett némi teret a *szabadságvesztés büntetése* a korban (Kabódi és Mezey, 1990), illetve a *halál-, és testi büntetések* (verés, korbácsolás, a testcsontkítás különböző formái), amelyek a szegényebb réteg egyetlen tulajdonát képező test gyötrésére szolgáltak.

A bűnelkövetők számára a büntetés lényegét a jellemző életkörülményektől rosszabb elhelyezés adta, így a föld alatti vermek, vártornyok cellái és erődítmények kazamatái biztosították a biztonságos őrzésüket. Az elhelyezés nem sokat változott az ókorhoz képest, az egészségromlás a fizikai gyötrés részét képezte a sötét, levegőtlen, koszos

¹ Elkülönítés: A fogvatartás során egyes fogvatartotti csoportok elhelyezése nem történhet egy helyen, semmilyen kontaktust nem létesíthetnek egymással. El kell különíteni a férfiakat és a nőket, a fiatalokat és a felnőtteket, a különböző végrehajtási fokozatba tartozókat, az előzetesen letartóztatottakat az elítéltektől, a fekvő/fertőző betegeket az egészségesektől, valamint a dohányzókat a nem dohányzóktól.

carcerekben (azaz börtönökben), ahol vegyesen voltak férfiak, nők, gyermekek (Mezey, 2012).

Az architekturális fejlődést meghatározta a keresztény egyház, amely bevezette a bűnhődés általi jobbítás gondolatát. Az engedetlen szerzetesek elzárására szolgáló börtönökkel hozzájárult a szabadságvesztés-büntetés túléléséhez, ezáltal a börtönügy egyik ágát adta (Mezey, 2012). A szerzetesi vagy *kolostorbörtönökben* eleinte a cellákban hajtották végre a büntetést, így nem függetlenedtek a zárda épületétől. A kor elvárásaihoz és a vallásos élet szigorú szabályaihoz kötött élet a közösségekhez kapcsolódik. A legfontosabb erénye a homo christianus, azaz a keresztény embereszménynek a hűség. Az egyén engedelmes, alázatos magatartással, saját vágyairól való lemondással képes az üdvözlésre. Hitték a lélek tisztulásában a szenvedések által, ami súlyos bántalmazásban nyilvánult meg. Ehhez igazodtak az elkülönítést nem ismerő, embertelen tartási körülmények (Hacker, 1918).

A törzsi szerveződések nem érintette a büntetőbíráskodás, ritkán alkalmaztak szabadságmegvonást. Az elzárás és kirekesztés helyett elsődlegesen a konfliktuskezelésben, egyfajta reszocializációs szemlélet alkalmazásában látták a megoldást. A feudáliszmusban azonban az uralkodó abszolút jogát, a vallási eszmék és a társadalmi rend fenntartását erőszakkal biztosították, amelynek egyik eszköze az igazságszolgáltatás volt. A grófságok, kerületek, vármegyék rabjai számára megjelentek a *várbörtönök*, amelyek a politikai bűnözők bírói ítélet nélküli elzárására szolgáltak (Bereczki, 2000).

A háborús funkció híján állandó őrzést alakítottak ki be- és kitörést korlátozó erős falakkal, bástyákkal ellátott várakban, amelyek büntetőjogi szerepvállalásuk miatt szintén a rabság szimbólumaivá váltak (Mezey, 2012). A bűnösök száma jelentősen megnövekedett, ami telítettséghez vezetett, ezáltal a vizsgálati fogságban a humánus háttérbe szorult. Míg a büntetőeljárás titkos, az ítélethirdetés nyilvános volt, tehát a közösség akarata helyett az elrettentésre helyezték a hangsúlyt.

Néhány hajós nemzetben – pl.: Bizánc, Nápoly, Velence, Genova – tovább élt a *kényszermunka és gályarabság* szankcióneme, számukra a megfelelő munkaerőt Európa német ajkú területei szolgáltatták, eladva a javíthatatlannak vélt bűnözőket (Kabódi és Mezey, 1990). A gályarabságot később 1589-ben Anglia, 1699-ben Oroszország, 1776-ban Franciaország a munkaerő egyik legintenzívebb kihasználása érdekében honosította meg (Illés, 1996). A munka nem eszközként, hanem célként szolgált, egészen a hajózási technika fejlődéséig, amikor ezen formában megszűnt létezni, és kényszermunkaként beépült a szabadságvesztés-büntetésbe.

A városi büntetőjog jellegzetes intézménye a tömlöc lett. A szabadságelvonás ekkor még csak alternatív formája a *halál- és testi büntetéseknek*, ha azokat túl szigorúnak vagy megengedőnek tartották, akkor *tömlöcbüntetést* szabtak ki (Hentig, 1963). Ritkábban választották, egyrészt anyagi megfontolásból, másrészt mert a közélet központi elemeként az ítélezés nyilvános procedúraként fejezte ki a vezetőség hatalmát és tekintélyét (Mezey, 2012).

A becsstelen bűnözőnek nyilvánított egyéneket föld alatti *carcerben*, a kisebb szabálysértést (pl.: káromkodást, becsületsértést, verekedést) elkövetőket, illetve a városi

elit érintett tagjait a fizikai kényszert nem alkalmazó nyitott intézményekbe, *árestumba/áristomba* zárták – mai megfogalmazással börtönbe, illetve fogházba. A polgári lakáshoz hasonló körülmények között a testi sanyargatáshoz nem kötött elhelyezés mellett a közmunka, mint megsegélyező elem jelent meg a középkori városokban. Ezt leszámítva azonban az elzártak nem szenvedtek semmiben hiányt, látogatókat fogadhattak, személyes tárgyaikat, ruházataikat nem kobozták el tőlük (Mezey, 1995a).

A szabályokhoz kötött osztályok közötti átjárhatóság nem létezett. Míg a falusi élet középpontjában a természet ritmusa, addig a városi lakosság számára az idő és a pénz állt, a nemesség számára pedig a lovagi becsületkódex volt irányadó.

Látjuk, hogy a kor egyenlőtlenségei visszaköszönnek a büntetésben is, és markáns különbséget tesznek a szegényebb, illetve gazdagabb sorból származók között, emellett külön kezelik a hatalom ellen fellépő egyéneket. A carcer esetében a reintegráció nemhogy cél, de lehetőség sem volt, mivel vagy örökre a rendszer tagja maradt valaki, vagy szabadulás után a társadalom teljesen kizárta. Ellenben az árestum lényegében – ha nem is a nevelés, de – a visszailleszkedés eszméjére épített. A bekerültek státusza, valamint cselekményének súlya meghatározta, hogy a „becsületes embereszmenyt” testesíti-e meg, akinek lehetőséget biztosít a közösségbe való visszatérésre, vagy kitiszítottként élheti a további életét (Mezey, 2007. 13–24. o.).

Reformok kora

A bűnelkövetés, a szegénység, a munkanélküliség, valamint a leszakadás jelensége nem újkeletű. A városrendészeti és büntetőtörvénykezési iratok bizonyossága szerint a háborúkat követően a XV–XVI. században a kapitalizmus diszfunkcionális jelenségeként terjedt el a munkátlanság, csavargás, koldulás, prostitúció és a tolvajlás. A sikeres reszocializációt célzó *dologházak* a szegény- és árvaházak jogutódai, a kálvinista munkaethosz szerint a marginalizálódott egyének munkáltatására jöttek létre (Kabódi és Mezey, 1990). Az eszme, szakítva a középkori mintával, értékként kezelte a munkát. Lényeges, hogy a szegénység önhibán kívül is fennállhat, és gátló tényező az életben való sikeres boldoguláshoz.

A megélhetési bűnözés átstrukturálta az egyház szerepét, helyébe a szegényügy rendezésére a világi szociális gondoskodás lépett. Ugyan kezdetleges lehetőséget nyújtottak szociálpolitikai eszközként a gazdaságnak és az egyénnek – de piaci igényekhez igazított szakmaszerzéssel, támogatott lakhatással segítve a becsületes életet, alapozván meg a mai reszocializációs folyamatokat.

A reformáció felszámolja a pozitív viszonyulást a kolduláshoz, illetve az alamizsnarendszert, kiépítve a szegénygondozást, amelynek deklarált célja a *dologházakban* a nevelés, a társadalom hasznos tagjává formálás és a munkával nevelés – megteremtve a büntetés-végrehajtás eszméjét (Mezey, 2018).

Később a *dologházakat* a kapitalista munkaerőigény miatt a bűnözők izolálására alkalmazták, differenciálás és elkülönítés nélkül. A rendes életmódra nevelés

letartóztatási intézetekben valósult meg, ahol a bűnelkövetők a munkáltatásban pénzt kaptak, elhelyezésük cellákban történt (Bereczki, 2000). Ebből alakult ki a XVI-XVII. századi fenyítőház², amelyet külön büntetési formaként alkalmaztak a korban. Tehát „A szabadságvesztés-büntetés és a munka egybekapcsolása nem a büntetőjogi gondolkodás vagy a büntetésvégrehajtási gyakorlat terméke” (Kabódi és Mezey, 1990. 7. o.). Ezzel a ténnyel szembesülve világossá válik számunkra, hogy a reszocializáció alap gondolatával kevésbé összeegyeztethető a büntetés, és hogy napjainkban a kezdeményezés jelen formája miért sikertelen.

A kegyetlen büntetési rendszer elleni reformer gondolatok középpontjában a *kényszerítő nevelés-oktatás*, a *lelki gondozás*, valamint a *munkára szoktatás* állt (Mezey, 1995). Az előzőek az elrettentés eszméje mellett, a munkáltatás által valósultak meg a börtönökben, az emberiség hasznos tagjaivá való nevelésben testet öltve. Továbbá a katolikus egyház nagy reformátorának, Borromaeus olasz érseknek köszönhetően először Milánóban, prédikáció és vallásoktatás formájában (Hacker, 1918). A felvilágosodás eszmerendszeréhez kapcsolódva a kényszerszermunka-büntetések esetén a szigorú fegyelem mellett a munkaerő kihasználása kapott központi szerepet a férfiaknál, nőknél, valamint a fiataloknál egyaránt. A munkára való használat már az ókorban is megjelent az egyiptomiak, görögök és rómaiak esetében, így a gondolat nem volt új keletű (Hacker, 1918).

A gazdasági, társadalmi változások hatására megnőtt az igény a munkaerőpiacon a bér munkásokra, a paraszti bérlőkké alakuló jobbágyság pedig a szabad költözködési jog által bekapcsolódhatott az árutermelésbe (Illés, 1996). A bűnözők munkaerejének felhasználására így fokozott igény jelentkezett. A XVII-XVIII. században a manufaktúrák munka-szükségletének megoldására megszorodtak a közmunkára ítélek. Az 1768-as *Constitutio Criminalis Carolina* a közmunka intézményét a testi büntetések közé sorolta, amely a nemesekre is kiszabható volt (Mezey, 2018).

A halálbüntetés eltörlése helyett II. József a majdnem ugyanolyan hatékonysággal bíró *hajóvontatást* vezette be, építkezésen, bányában, gályán dolgoztatták újra a rabokat; vagy éppen száműzték, kiközösítették őket. A gyarmatosítás idején a munkaerőhiányt a *deportálás*okkal oldották meg egészen 1946-ig, ami szintén *munkakényszer*t jelentett (Kabódi és Mezey, 1990). A módszer az őshaza szempontjából többszörösen hatékony megoldásnak bizonyult, mivel nemcsak megtisztultak a nem kívánt elemektől, de gazdaságilag sem kiadást, hanem bevételt formáltak általuk. Ausztrália, Kanada, Dél-Amerika, Szibéria egyes részei így a külvilágtól teljesen elzárt száműzés célpontjai lettek. Az eljárás tulajdonképpen a büntetés interkontinentális szintre emelését jelentette. Sok helyen később a fegyenctelepekből alakultak ki a mai városok (Illés, 1996).

A korban a büntetőjog minden alapvető kelléke összeállt: az esendő ember, a tökéletlen emberi törvények, a vallás feloldozása helyett az állam reaktív cselekvőképessége

2 A témáról Mezey Barna (2012): A fenyítőházak forradalma című munkájában olvashatunk bővebben, amely megfelelő alaposággal mutatja be a modern büntetés-végrehajtás alapvetését Európában.

(Korinek, 2010). A bűnös bűnhődése céljából, de a súlyosabb sérelmek elkerülése végett a büntetőjog kiszorította a középkori büntetési metódusokat (Gmür, 1992. 91-92. o.).

Az újkor büntető kódexeit elméleti és gyakorlati tapasztalattal rendelkező tudósok dolgozták ki, aminek köszönhetően e terület fejlődését markánsan meghatározta a tudományos megközelítés. A XVII-XVIII. század a büntetések forradalmának kora, megjelenik a *fenyítőházi modell*, a modern büntetés-végrehajtási eszme. A praxis által kitermelt javítás gondolatát a teória emelte filozófiai szintre *Thomasius*, *Montesquieu*³ és *Beccaria* munkáiban. A felvilágosodás hatására a humánusabb büntetések célja az átnevelés, a jobbá tétel lett, újra megjelent a becületes karakter. Johann Heinrich Pestalozzi szerint a társadalomba való visszavezetés szigorú, de emberséges bánásmóddal kivitelezhető, „a foglyoknak lehetőséget kell adni, hogy dolgozhassanak, (...) megmutathassák rátermettségüket, szorgalmukat, helyénvalóságukat és belátásukat” (Illés, 1996. 73-74. o.).

A társadalmi változások alapjaiban mozgatták meg a büntetés-végrehajtás jellegét, elhagyva a nyilvános megszégyenítést, az egyenlőtlen bánásmódot, a bírói egyeduralmat. Az igazságszolgáltatás és a végrehajtás ága különvált, a börtön lett a büntetés színtere. A XVII. században holland és német területen a társadalomba való visszailleszkedés segítésére megjelent a *javítás* gondolata.

A munkát mint fenyítő kényszert alkalmazták, a nevelés alapvető céljaként (Nagy, 2014). A többi területen azonban a középkori mintától nem sokban tért el a végrehajtás módja, az embertelen körülmények és a differenciátlanság része maradt a megalapozatlan módszertannak. A változás váratott magára. A rabok védelmében *John Howard*⁴ (1734) összegezte munkájában a korabeli angol börtönreform pontjait.

Az újítás az elkülönítés mellett a rendszeres foglalkozásokon való részvételt, az erkölcsi nevelést, a normakövetés kialakítását helyezte fókuszba, az elmaradott testi fenytetés ellenében. Howard hatására az európai börtönügy fontos szempontjává vált a börtönkörnyezet humanizálása, a visszavezethetőség tétele, életre hívva az első *farmiskolát* (Mezey, 1995). Látjuk tehát, hogy a ma alkalmazott elvek nem újszerűek, csak éppen a különböző történelmi korok sajátosságaihoz idomulva folyamatosan változtak.

3 Az ember kötelezettsége, hogy nemcsak saját, de a társadalom többi tagjának jogát biztosítsa, így joga van ennek eléréséhez a szükséges eszközök alkalmazásához. A hatalom korlátozása és a hatalommegosztás elmélete Charles-Louis de Secondat Montesquieu (1689-1755) által nagyobb reputációra tett szert. A filozófus nézetei szerint a polgári szabadság csak addig áll fenn, amíg az egyének tisztelik annak feltételét, a társadalmi békét. Hangsúlyozta a bírói hatalom függetlenségét, a bűnözés okát pedig a bűnök büntetlenségében vélte felfedezni, amely elmélettel a fókusz a bűnmegelőzés irányába tolódott (Montesquieu, 2000). A szankciók igazságosságának kérdése egészen Christian Thomasius (1655-1728) német filozófus és jogtudósig kedvelt téma volt. A felvilágosodás gondolkodója úgy vélte, hogy a magánjogi feladatok kivételével az állam feladata a jogi és közfeladatok ellátása. A természetjogot a szabadság és a jogi kényszer elveire vezette vissza, továbbá elválasztotta a moráltól (Mezey, 2018).

4 John Howard (1726-1790) az angol klasszikus iskola képviselője, az európai börtönügy jeles alakja. A büntetés-végrehajtás igazságtalanságainak központi elemeként az örök megélhetési problémáit látta. Tevékenysége és nézetei a pozitívista irányzatok felé mutatnak (Korinek, 2006).

Az újkor technikai és szellemi fejlődésének hatására a szabadságvesztés a XVIII. század végén kedvelt büntetési nemmé vált. Amellett, hogy a kínzásokhoz képest egy emberségesebb eszközt jelentett, megfelelő elrettentő hatást tulajdonítottak neki azáltal, hogy a korabeli társadalom alappilléreként szolgáló egyéni szabadságot korlátozta. Az elszigetelés differenciált formában valósult meg, amely során az elítéltek erkölcsi nevelése és munkakényszere új kezdeményezés (Bereczki, 2008), amely az egyén és a társadalom számára is hasznos.

Büntetés-végrehajtási rendszerek

A polgári társadalomban a munka haszonelvűsége alapján, gazdasági kényszerként létezett. A bért munkások létfenntartás miatt végezték tevékenységüket (Kabódi és Mezey, 1990), így a szabadság eszméi csak a hűbéri elnyomást szüntették meg. A mindennapokat kitöltő tevékenységként a *reszocializáció* jegyében jelent meg a rabok esetében a munka. Fő szankcióvá a *szabadságvesztés* lépett, amely testi büntetéssel, becsületvesztéssel és vagyoni hátránnyal járt. A *közmunka* megmaradt, viszont az individuum előtérbe kerülésével a teljes megsemmisítés, kegyetlen testcsonkítás háttérbe szorult (Illés, 1996).

A korban többen felhívják a figyelmet arra, hogy a munka önmagában nem eredményez javító hatást, lelki gondozás és oktatás szükséges hozzá (Mey, 1995). A morális, valamint pszichés átalakítás szintű az állam feladata, akárcsak a rendhez, munkához szoktatás – fogalmaz Joachim Erdmann von Arnim porosz igazságügyminiszter (Nagy, 2014). A militarista rendszer így individuál-preventív irányba mozdult el (Mey, 2007. 13–24. o.). Az összetett, differenciált fokozatok és rezsim⁵ kialakulása szorosan kötődik az oktatás – nevelés – képzés – munkáltatás témaköréhez, ezáltal az európai börtönrendszerek XIX. századi diadaláig nyúlnak vissza.

Tudományos előrelépést jelentett a börtönügyi kongresszusok szervezése, amelyek országos, kontinentális és transzkontinentális párbeszédet indítottak el. Ennek hatására nemzetközi egyesületeket alapítottak, illetve 1882-ben megnyitott az első, börtönüggyel foglalkozó önálló tanszék Rómában (Hacker, 1918). A nemzetközi platformokon a rabnevelés problémaköre is jelentős helyet kapott. Ahogy az 1878-as stockholmi kongresszus összegzi, a gyermekek és a fiatalok bűnelkövetők esetén a megtorlás helyett a nevelésre – jellemfejlesztés, pozitív irányú befolyásolás által –, valamint a prevencióra kell hangsúlyt helyezni (Kisida, 1999. 107. o.). 1905-ben Budapesten a kongresszus megállapította, hogy a fiatalok kapcsán differenciálásra, eltérő bánásmódra van szükség, ahol a pedagógiai célrendszer élvez prioritást (Pál, 1976. 80–81. o.).

5 Rezsim: Az egyéniesítés alapelveihez igazodó, az elítélre vonatkozó reintegrációs célok megvalósítását biztosító végrehajtási környezet. Egyéniesítés: A büntetés-végrehajtási rendszerben rendelkezésre álló rezsimok és az egyéni kezelési eljárások lehető leghatékonyabb hozzárendelése egy adott fogvatartott kockázataihhoz, valamint reintegrációs szükségleteihez – magában foglalva a klasszifikációt.

A korszakot Európában és Észak-Amerikában a kísérletezés jellemezte mind az építéset, egészségügy, munkáltatás, mind a nevelés terén. A *szabadságvesztésre* elsődleges büntetési formaként tekintettek (Bereczki, 2008). Számos kezdeményezés, valamint újító szándékú próbálkozás született. Elindult a tervezett intézetek kora, amely tudományos és szakmai alapokra helyezett mintabörtönök megépítésének egész sorát eredményezte (Mezey, 1995).

A felvilágosodás hatására az egységes tömlőben való elzárás helyett a század elejét a javítás, valamint a humánus elkülönítés új gondolata hatotta át. A leghatékonyabb börtönrendszerek kiépítésére, célszerű intézkedések megfogalmazására jelentős figyelem irányult. Az elkülönítés újításnak számított a korban, amely a maihoz hasonló formában működött. A bűnelkövetők alapvetően két csoportra tagozódtak. A normális, átlagos, ép értelmű felnőtteket a hagyományos, tetterányos büntetőeszközökkel igazságosan és célszerűen sújtották. Míg az infantilis és abnormális, testileg-lelkileg beteg bűnözők esetén úgy tartották, hogy az igazságosság és célszerűség elvei alapján nem sújthatók rendes büntetőeszközökkel. A felnőttek csoportjában elkülönítették a férfiakat és a nőket, illetve megkülönböztették az alkalmi – ezen belül enyhén veszélyes és közepesen veszélyes –, valamint a megrögzött bűnözőket. A veszélyes csoport esetén jellemző büntetési eszközök a feltételes elítélés és a rövid tartalmú szabadságvesztés volt, amelyet magánelzárásban töltöttek. A korabeli nézetek szerint a szigor visszatartó erővel hat az egyénre. A közepesen veszélyes elkövetők viszonylag rövid időtartamú, de végrehajtható szabadságvesztésre számíthattak fokozatos börtönrendszerben, esetlegesen magánelzárásban, a megrögzött bűnözők pedig a hosszabb tartamú, végrehajtható szabadságvesztésre és helyette/utána biztonsági intézkedésre. Ahogy látjuk, a végrehajtás fokozatos rendszerben, belső differenciálással valósult meg – ahol a javíthatatlannak minősített rab akár egész idejét magánelzárásban tölthette.

A másik csoportba egyrészt a serdülők tartoztak, azon 18 év alatti bűnelkövetők, akik nem büntethetők, így nevelőintézeti nevelésük ajánlott javító-nevelő jellegű intézkedésekkel; illetve azon korlátozott beszámítási képességű abnormális bűnelkövetők, akiket a társadalomtól elszigetelten kényszergyógyító⁶ intézkedések alá vetettek. Az ajánlott büntetőjogi eszközök rendszerét ehhez igazítva alakították ki különböző céllal, különböző büntetési eszközökkel, különböző börtönrendszerben. Mindez magas fokú differenciáltságot eredményezett, hiszen míg az enyhén veszélyesek esetében a megtorlás, a közepesen veszélyesek esetén a javítás, addig a megrögzött bűnözőknél az ártalmatlanná tétel – a javítást nem kizárva – volt a cél.

A börtönrendszereket tekintve három fő típust különböztetünk meg: a közös elzárást, a magán- és a vegyes rendszereket – a következőkben fejlődési sorrendben kerülnek bemutatásra az alrendszereik, illetve jellemzőik.

6 Kényszergyógykezelés: Büntetőjogi gyógyító jellegű kényszerintézkedés, amely abban az esetben szabható ki, ha a személy elleni erőszakos vagy közveszélyt okozó cselekmény elkövetője az elméműködésének kóros állapota miatt nem büntethető.

A Közös elzárásban, ahogy a megnevezése is jelzi, nem alkalmaztak elkülönítést. A szabadságvesztésüket az elítéltek tétlenül vagy – a hasznosság szellemében – munkával töltötték. A közös elhelyezésnek köszönhetően a fogvatartottak őrzése nem sok teendő elé állította az öröket. Ez, napjainkkal ellentétben, a költségek, mozgatás, előállítás tekintetében egyszerűbb feladatot rótt a fogvatartókra. Az öröklött tömlőcgyakorlat kezdetleges módszere olcsó fenntarthatóságának köszönhetően kevesebb anyagi ráfordítással járt, így még sokáig fennmaradt (Batári, 2017). Azonban hamar rájöttek arra, hogy ezáltal csak az elzárás valósítható meg, a nevelés nem.

Így született meg a *Magánrendszerek* gondolata, ahol az elítéltet elkülönítik a büntetés teljes időtartamában. Az erkölcsi javulást célzó amerikai *Magánrendszer* és a belga *Elkülönítési rendszer* mellett a jogkövető magatartás kialakítására törekvő auburni *Hallgató rendszerben* tölthették szabadságvesztésüket a fogvatartottak (Bereczki, 2000). Először Amerikában (1777. Philadelphia, 1818. Pittsburg), majd Európában (Anglia: 1821. Millbank; Franciaország: 1861. párizsi Mazas; Németország: 1881. berlini Moabit; Magyarország: 1858. Márianosztra, 1847. Balassagyarmat, 1840. Komárom) hoztak létre *Magánrendszereket*. Az intézet Mabillon francia szerzetes gondolatai mentén (Nagy, 1999) vallási alapokon szerveződve, a teljes magány és tétlenség biztosította a magába szállás és ima segítségével a megtisztulás lehetőségét az egyedül elhelyezett rabok számára (Batári, 2017). A kolostori cellákhoz hasonló zárka-rendszer nem bizonyult hatékonynak, mivel nagyon költséges az építés és fenntartás finanszírozása. Ha a börtön pszichoszociális funkcióját nézzük, akkor alapvetően kettőt kell megemlítenünk: az izolációt és a rehabilitációt. Jelen esetben a rendszerről elmondható, hogy javulást nem generált, a teljes izoláció pedig ellehetetlenítette a rehabilitációt, pszichoszomatikus tüneteket, vagy akár örültséget okozva (Kabódi és Mezey, 1990).

Az *Elkülönítési rendszerben* humánusabb megoldást választva, a rabtársaktól teljesen, míg a külvilágtól csak részlegesen szigetelték el a rabokat, a személyzettel kapcsolatba kerülhettek, látogatót fogadhattak a lelkész, orvos, felügyelő, illetve az igazgató személyében. Ez nagy előrelépést jelentett a belső enyhítés irányába (Mezey, 1995). A haszonelvűség a cellában folyó egyéni munkáltatás által, kosárfonás, cipész- vagy asztalosmunka formájában volt jelen (Bereczki, 2008). Központi elem mégis a spirituális megtisztulás maradt, így megvalósult az „*ora et labora*” (Nagy, 1999). A szűkkörű tevékenységek azonban nem jövedelmeztek kellően.

Ambivalens helyzetről beszélhetünk, hiszen míg a szigorú rendszerben fenytéseket kaptak, megjelent az individuális bánásmód. Rendszeresítették az egészségügyi, valamint papok segítségével a lelki gondozást, tervszerű foglalkoztatás részeként pedig tanítókat alkalmaztak az írás-olvasás tanításához. A környezeti feltételeket is javították fűtés, mosdó és folyóvíz bevezetésével (Batári, 2017). Az elkülönítéssel a káros egymásra hatást ugyan elkerülték, azonban személyiségüket a magány, a csend, a kínzások, később pedig a túlszűfoaltság súlyosan károsították. Mindez megnehezítette vagy egyes esetben akár el is lehetetlenítette a szabadulás utáni beilleszkedést (Bereczki, 2008).

A központi ellenőrzés elvén nyugvó (kör-, csillag-, kereszt-elrendezéses) börtönkoncepció ekkor jött létre, a sötétség és elrejtés elemeit elhagyva, az állandó láthatóságot

bevezetve (Foucault, 1990). Először 1816-ban Amerikában, Auburnben hozták létre a közösségi funkciók biztosítására a *Hallgató rendszert*, ahol az elítéltek éjszaka elszigetelt, nappal közös elzárásban tartózkodtak társaikkal. A monoton csendben az egyedüli programot az időközönként a folyosókon megjelenő prédikátor jelentette, hangos Bibliaolvasással. A javító-nevelő hatás a lelkiismeret dolga volt, ezen kívül egyéb külső segítséget nem nyújtottak a rabok számára (Nagy, 1999). Szigorú hallgatási kényszer vonatkozott mindenkre, amelynek végrehajtása és fenntartása nagy terhet jelentett az istentisztelet vagy a munkáltatás során. Az újító szándék a gazdaságosság tekintetében hozott csak megoldást, a társas együttlét alapvető sajátosságával, valamint az emberi természettel szembenálló beszédtilalom viszont nem segítette elő a reszocializációt (Kabódi és Mezey, 1990). Ebből kifolyólag alapvetően a fegyelmi büntetések jellemezték a rendszert (Bereczki, 2008). Osborne szerint a büntetés-végrehajtási intézetben a fogvatartottnak több problémája alakult ki, mint előtte, így az államnak is több feladatot adtak kikerülés után, mint előtte (Fliegauf, 2008).

A *Vegyes rendszerek*nél az erkölcsi javítás általános célként jelent meg mind az *Osztályrendszerek*, mind a *Fokozatos rendszerek* tekintetében, de utóbbinál feladatul tűzték ki a reszocializációt is. A progresszív szisztéma aktív tevékenységekre fókuszált, nem a belső indíttatású lelkiismereti megtisztulást várta. Az „*ora et labora*” jelmondat megvalósítása helyett a munkára helyeződött át a hangsúly (Nagy, 1999). A fogvatartás során a zárt közeg diszfunkcionális működéséből eredő káros hatások, azaz a börtönártalmak⁷ csökkentésére a belső szigor tovább mérséklődött a közösségi funkciókat is biztosító terek létrehozásával (Batári, 2017).

Az *Osztályrendszerek* két fajtája közötti különbség egyrészt az elzárás, másrészt a foglalkozások kapcsán mutatkozik meg, hiszen a genfi rendszer az éjszakai elkülönítést alkalmazta a müncheni közös elzárással szemben, amely intenzív pszichikai foglalkozással egészült ki. Figyelmet fordítottak az elítéltek kategorizálására – csoportosítva a súlyos büntettek elkövetőit és a visszaesőket, a kisebb büntényeseket, a közönséges büntettekért elítélteket, valamint a fiatalkorúakat (Bereczki, 2008). Az előző rendszerekkel ellentétben feloldották a beszéd- és érintkezési tilalmat, illetve differenciálási törekvéseikkel igen előre mutatónak számítottak a korban.

A *Fokozatos angol és ír rendszer* első két fázisa azonos módon valósult meg, a munka nélküli magánelzárást az éjszakai magánzárka és a nappali közös munka követte. A második fokozat összetett osztályrendszere, amely a szabályok betartása, valamint a munkateljesítmény függvényében egy korai motiváló rendszer volt, megegyezett

7 Börtönártalmak: A börtönártalom a börtön diszfunkcióinak felülkerekedését jelenti, és annak hatását a személyiségre. Mindig jelen van a büntetés-végrehajtási intézetekben, hat a fogvatartotti- és személyi állományra, valamint a hozzátartozókra egyaránt. Clemmer (1940) definiálja először, olyan adaptációs mechanizmusként, amikor az egyén felveszi a bv. értékeit, erkölcsi normáit. Fajtái: a *klasszikus* – az 1930-as évektől ismertek –, a *hozott* – amelyek már a börtönélet előtt jelen voltak, de az tovább erősíti hatásukat –, valamint az *immanens* – a bv. szerves részét képező ártalmak (Fliegauf és Ránki, 2007). A klasszikus börtönártalmak a prizonizáció, depriváció, stigmatizáció és a mortifikáció.

mindkét változatnál. A harmadik fázisban az angol és ír rendszer tekintetében azonban különbség mutatkozik. Az előbbinél a feltételes szabadságra bocsájtás következett, ahol az elkövető rendőri felügyelet alatt állt; míg az utóbbinál mindez csak egy közvetítő intézet beiktatása után valósult meg. Az átmeneti intézet – egyfajta korai félutas házként – laza őrizet mellett az egyén lakhelyéül szolgált. Munkavégzése a börtönön kívül, a polgári életben valósult meg (Batári, 2017). Ha magatartása megfelelő volt, és a bűnelkövetési kísértés próbáját kiállta, feltételes szabadságra bocsátották, amelyre az ítélet $\frac{3}{4}$ részének letöltése után kerülhetett sor.

Az átmeneti részleg alkalmazása, a társadalomba való fokozatos visszaszoktatás, a feltételes szabadlábra bocsátás és eltávozás – amelyet hasonlóan alkalmaznak a mai rendszerben is – utat nyitott a külvilág felé. A változás nagy lépést jelentett a hagyományos elkülönítés után a külső zártság csökkentésében (Mezey, 1995). A nyitott börtönt és a reszocializációt előkészítve a progresszív rendszerben a fokozatok között alapvető különbségek mutatkoztak a kedvezmények, büntetések, illetve az élelmezés területén. Az elítélt ezen rendszerben szigorú végrehajtási körülmények között kezdte a szabadságvesztés büntetésének letöltését, majd fokozatosan haladt az enyhébb fokozatokkal a szabad élet felé (Bereczki, 2008) – megjelenítve a fokozatosság elvét a visszavezetésben.

Több formája valósult ekkor meg a munkáltatás kapcsán a bérbeadási rendszernek, amely gazdasági kockázatvállalás nélkül csökkentette a végrehajtás költségeit: bérleti rendszer, általános vagy részleges bérbeadási rendszer, illetve vállalkozási- vagy házi kezelésű üzemeltetés által (Kabódi és Mezey, 1990). Napjainkban a Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága alá tagozódó gazdasági társaságok a részleges bérbeadási rendszerhez hasonló formában foglalkoztatják a rabokat. Ennek megfelelően a büntetés-végrehajtási intézet feladata az őrzés és a végrehajtás. Az elítéltek, akiknek egy részét bérbe adják a vállalatnak munkáltatásra, időarányos fizetést kapnak. A különbség, hogy a vállalat a büntetés-végrehajtáshoz tartozik, továbbá nem az államnak, hanem a fogvatartottnak jár a (teljesítményorientált) bérezés. A XIX. században megfogalmazott jellemzők közül ma is követendők (lennének) munkáltatás tekintetében az alábbiak (Kabódi és Mezey, 1990):

- javító-nevelő hatás,
- munkás életre szoktatás,
- szakmai jártasság megszerzésére alkalmas,
- tanulságos,
- könnyen elsajátítható,
- produktív,
- egészségre nem káros és veszélyes,
- nem monoton, fárasztó,
- összhangban áll a büntetés-végrehajtási céllal (pl.: őrzésbiztonság, helyi adottságok).

Pozitívum, hogy a munkáltatás szervezeti formáját és feltételeit kidolgozták, s nemcsak az ipari termelőmunka, de a szabadulás utáni munkavállalás szempontjából is hasznos

munkát végeztek (Bereczki, 2008). Bár nevelésről itt még nem beszélhetünk, ez irányú törekvésekre már találunk példát a korszakban. A vallás kiemelt szerepet játszott mind egyéni, mind csoportos szinten megvalósuló kötelező programok által (mise, áldozás, közös ima, könyörgés, gyónás). A börtönfegyelemhez emellett az oktatás terén megjelent börtöntanítók is hozzájárultak, akik vallásos, természettudományos, etikai és börtönszabályokkal kapcsolatos tematikus, ismeretterjesztő oktatást folytattak. Hiánypótló céllal, az elemi iskolai tanulmányokra fókuszálva kiemelt feladatként kezelték az oktatást, „szisztematikusan dolgozták ki a büntetés céljának pedagógiai eszközökkel való segítségét” (Pál, 1976. 198. o.). A fokozatos rendszerek egyik sikerének tekinthető, hogy több ezer fogvatartottat tanítottak meg írni és olvasni, továbbá speciális képzésben részesítették őket. Adományokból börtönkönyvtárak létesültek, főként vallásos vagy szépirodalmi témájú könyvekből. A könyvtár az olvasási készség fejlesztésében, valamint a szabadidős elfoglaltság tekintetében igen, a széleskörű művelődésben azonban kevésbé hozott előrelépést.

Az elítéltek pszichikai-, testi adottságaival és értelmi képességével először a *börtöniskola* elnevezésű, új típusú büntetés-végrehajtási intézetben kezdtek el foglalkozni. 1930-ban Dániában, 1935-ben Svédországban hoztak létre ilyen intézményt, ahová az életkori differenciálás után olyan fiatalkorúakat (18-21 évesek) utaltak be, akikre várhatóan pozitív hatással lehet a nevelés – figyelembe véve a törvényszegés természetét, a személyiség fejlettségét, az életkörülményeket, illetve a magaviseletet. Emellett integratívan a pszichikai-, értelmi-, fizikai fejlődésben vagy műveltségben elmaradást mutató elítéltek speciális elhelyezésére szolgált. Az újjító mozgalom érdeme a napjainkban is hiátust képező tudományos alapon szerveződő, egyénhez igazított – képességekre, érdeklődésre irányuló – vizsgálatok, amelyek a fejlesztési utakat kirajzolva az oktatás, munkáltatás terén a legoptimálisabb megoldásokat segítenek meghatározni. A nevelőmunka alapját képező oktatás, a műveltségbeli hiányosságok pótlása, az értelmi szint fejlesztése, valamint a munkára nevelés területén a hatékonyság, eredményesség, továbbá a társadalmi hasznosság elvén szerveződött, mintát szolgáltatva a későbbi börtönoktatás számára (Pál, 1976. 51-56. o., 65-66. o.).

A fent bemutatott rendszerek a második világháború végéig voltak jelen az amerikai és európai büntetés-végrehajtásban (Batári, 2017). A *progresszív módszer* megerősödése a társadalomtudományok fejlődése révén nyert teret. Ennek egy formájaként jelent meg angolszász és skandináv területeken a *Kezelési rendszer*, rehabilitációs céllal először fiatalkorúak kezelésére. A speciális-preventív elmélet a bűncselekményt betegségként definiálta (Mezey, 2018). A büntetés helyett a súlypont az elítéltek torzult személyiségének gyógyítására helyeződött át. A kezelést képzett személyzettel, modern terápiás foglalkozásokkal, valamint infrastrukturális feltételekkel valósították meg. A szigorú őrzést végző őrök helyett megjelentek a civil alkalmazottak: tanárok, pszichológusok, munkafelügyelők, szociális munkások, polgári szakemberek (Mezey, 1995). Nevelési eszközként vezették be az oktatást, amely a becsületérzet felkeltését szolgálta (Kisida, 1999. 106. o.).

A hetvenes években a büntetésfilozófia átalakulása nyomán a szabadságvesztés-büntetést végső megoldásként alkalmazzák, a börtön világa átförmálódik (Lőrincz, 1995). Ezt követően a szélsőségek korszaka következett. A *deportálások, koncentrációs- és*

internálótáborok, valamint a kezelési rendszer tapasztalatai megfelelő alapot nyújtottak egy szabadabb bv. intézet alapítása felé (Mezey, 1995). A börtönnépesség csökkentése, valamint a bűnözés megelőzése érdekében a társadalmi újra beilleszkedés irányzata kezdett terjedni (Czenczer, 2008. 1-12. o.). Az oksági kriminológia ekkor már több mint száz éve kutatta, hogy mi készíti az embereket bűncselekményre. A társadalmilag elfogadott normák közösségben való elsajátítása, a börtön deszocializációs hatásának csökkentése, illetve a jóvátételi nézet életre hívta a Nyitott⁸, Félig nyitott⁹ rendszerek kísérleti megoldásait. Ezen büntetés-végrehajtási intézetek a szabad élethez közelítve – részben kiépített biztonsági berendezések (fal, drótkerítés) mellett – szabad mozgásteret adtak a fogvatartottak számára.

Új területe a friss levegőn végzett mezőgazdasági *munkáltatás*, amely egészséges terepet biztosított a foglalkoztatáshoz (Mezey, 1995). A zárt intézetes munkáltatás nehézségeit kezelve, nyitva a társadalom felé, új intézetek alakultak. A forradalmi változást hozó modellek esetében a visszaesési ráta javulása nem hozta meg a kívánt eredményt, amely korlátozta térnyerésüket. Divatja a skandináv országokban ma is töretlen, ahol a rendkívüli gazdasági fejlődés megalapozta a megfelelő környezet kialakítását és az elenyésző bűnözést. A fizikai kényszerektől mentes, kerítés nélküli *nyitott objektum* speciális személyzetet kíván, a munkáltatás bérezés ellenében, felügyelet nélkül, kinti helyszínen történik.

A *félig nyitott rendszer* egyfajta átmenetet képez a részben kiépített biztonsági berendezések (fal, kerítés), a felügyelet melletti kinti munkavégzés, valamint a házon belüli szabad mozgás által. A szökés veszélye fokozott mindkét esetben – rátája azonban nem magasabb –, viszont szankciója visszatartó jellegű, hiszen minden kiváltság elvesztését, illetve zárt intézetbe való helyezést von maga után. Másik nehézsége a lakosság meggyőzésében rejlik, amely nagyobb feladatnak tűnik (Mezey, 1995). A börtönfelfogás módosítása nélkül ugyanis nem lehetséges a reszocializáció megvalósítása – ez hazánkban jelenleg is fennálló probléma. Hatékonyságuk a társadalomba való reintegrálódás szándékával és lehetőségével rendelkező egyén számára biztosított. A behelyezés csak alapos körültekintés és vizsgálatok után ajánlott. Az őrzési kiadások csökkenése mellett az intézetek alapfeltétele a speciális infrastruktúra, valamint a személyzet kialakítása. Mindez a költségvetés kiadásainak emelkedéséhez vezet, de hosszabb távon kifizetődő lehet, a minőségi váltás tehát befektetéssel jár. A *helyreállító igazgatszolgáltatás* végrehajtásához – a társadalomhoz közeli körülmények és a visszailleszkedést segítő feltételek biztosítása mellett – a szakmailag teljesen más tartalommal bíró, képzett személyzet szükséges. A társadalomtudományi szakemberek térnyerésével a nevelő cél előtérbe kerül, a fejlett országokban pozitív elmozdulást eredményez, fókuszban az egyénnel. A rendszer fő eleme a felelősségérzet növelése, az önkéntes alapú részvétel a személyiségfejlesztés által (Kiss, 2006. 1-33. o.).

8 Nyitott intézet: Az a bv. intézet, amelyben semmilyen fizikai kényszert nem alkalmaznak.

9 Félig Nyitott intézet: Az a bv. intézet, amelyben a biztonsági berendezések részben kiépítettek (fal, drótkerítés), de belül megengedett a mozgásszabadság.

A bűnözőtársadalom veszélyesebb részének kezelése az ennek ellenpólusaként létrejött *Supermax* börtönökben koncentrálódik. A megtorlás és teljes elzárás alap gondolatához visszatérve, maximális biztonságu, *szigorúan zárt börtönök*be helyezik el a veszélyes, erőszakos, visszaeső bűnelkövetőket. Ezen intézetek a személyi és technikai feltételeiket, fenntartásukat nézve a legdrágább kategóriát képező rendszerek (Batári, 2017). A büntetések látványos szigorítása hasztalan, mivel nincs hatással a nemkívánatos jelenségek expeditív megoldására – ahogy arra már Montesquieu is rámutatott (Kabódi és Mezey, 1997). Ajánlasként azonban a *nyílt börtönmodell* alkalmazása felé mozdultak például az ENSZ tagállamai (ENSZ 1955. évi genfi kongresszus állásfoglalása), amelyek a reszocializációs elvet leginkább támogatják (Meyez, 1995). A minimumszabályok megvalósítását félintézeti megoldásokban látták, mint pl. a *fél szabad házak*, *nevelőotthonok*, *nappali oktatóközpontok*. Mára a szabadságvesztés-büntetés visszaszorítása érdekében *alternatív büntetésekkel* kísérleteznek (Meyez, 1995) – több-kevesebb sikerrel.

Összegzés

Mint látjuk, a kör bezárul. Az inga két végpontja között számos alternatívát kínálva, a történelmi korszakok során a megfelelő büntetés-végrehajtási formára ma sincs egyértelmű megoldás. Ha egyes időszakokban előre is tört egy-egy irányzat, az enyhébb és szigorúbb rendszer együtt, egymás mellett élt. Határozott szakaszolás így nem lehetséges, mivel a rendszerek átfedésben fejlődtek vagy visszafejlődtek, országonként, területenként eltérő módon. Sokáig nem beszélhetünk kiépített börtönrendszerről, egységes állami felügyeletről, törvényi szabályozásról, vagy az ezekhez szükséges személyi-, tárgyi-, anyagi feltételekről. Az adott kor szemléletét, feltételrendszerét, gazdasági és kulturális lehetőségeit, valamint értékfelfogását tükrözik az egyes változások, amelyek nem mindig jelentettek újítást.

Az általános és szakmai képzés régóta fontos szerepet tölt be a rendszerben, bár az idők folyamán számos változáson ment át az oktatási program jellegét és célját tekintve. A szabadságvesztés-büntetés egy olyan kényszer, amelynek kiszolgáltatott, uniformizált, megfosztó volta az egyén alapvető ellenszenvét váltja ki, kevéssé nyújt megfelelő közeget a neveléshez. Máig szélsőségek között mozog a kell-e, lehet-e, hogyan lehet nevelni kérdésköre a büntetés-végrehajtásban – és azon kívül is.

Már a kezdetektől fogva szerepet kapott a módszerek és eljárások kapcsán a nevelés a börtönártalmak csökkentésének, illetve a reszocializációnak a céljából (Ruzsonyi, 2003. 98. o.). Visszatekintve a nevelés funkciója és célja koronként, kultúránként, valamint nézetenként eltérő. A jog eszközeként különböző szempontok szerint szerveződő, tisztázatlan tevékenységnek számított (Módos, 1996. 87-92. o.). A szabadságvesztéssel járó büntetést sok esetben a nevelés, a jogkövetésre szoktatás, a bűnisméltléstől való visszatartás eszközeként értelmezték. A szigorú megtorlás azonban egyszer sem eredményezett oly visszatartó erőt, amelynek hatására a bűnelkövetés lényegesen visszaszorult volna. Ezért is keresték a kulcsát a nevelésben.

Az ókorban már Prótagorasz, a görög bölcse is úgy tartotta, hogy értelmes lény a jövő érdekében büntet, majd Platón is a megjavítás, átalakítás gondolatairól ír, azonban megvalósulásának konkrétumairól keveset tudunk (Földvári, 1970. 43. o.). A középkori és újkori nevelésben sem merült feledésbe a javítás gondolata, de csak a XVI. századtól fordul nagyobb figyelem rá. Míg a kezdeti időszakban a nevelő célzatú megtorlás és elrettentés dominál, a fenytőházi eszme a munka általi nevelést részesítette előnyben. Az emberi magatartás vizsgálata, a különböző büntetőeljárásokkal való kísérletezés fókusza a bűnisméltés megelőzése érdekében leghatékonyabban megvalósítható módszerek feltérképezésére esett.

A XIX. századi nevelőbüntetés a legnagyobb lépéseket tette meg a modern szemléletű – ma is megfontolandó célokat támasztó – börtönoktatás megvalósítása felé. A reintegrációs eszme alapját adó erkölcsi nevelés, oktatás és munkáltatás szakított az addigi nézetekkel. A második világháborút követően több helyen újabb visszaeséssel a szocialista embertípus formálásával, lényegében előlről kezdődött az építkezés a szovjet modell után. Nem beszélhetünk sem a *kezelés*, sem a *kényszernevelés*, sem az 1960-as évek *átnevelése* kapcsán igazi nevelésről. A nevelés nem merül(het) ki az elítéltek pusztán oktatásában, mert tartalmi háttére attól többet feltételez. Főként nem húzható kapcsolat azon rendszerekkel, ahol a megtorlás, mint fogalom, létezik.

A javító-fegyelmező eljárásokról az egyéni tapasztalásra, a személyes és szociális kompetenciák fejlesztésére helyezték a hangsúlyt, a sikeresebb társadalmi beilleszkedés reményében. A jogszabályi keretek pontos elvárásokat támasztanak a büntetés-végrehajtás felé, egyik fő feladatának tekintve az egyén reszocializációját, reintegrációját, azonban kényszerrel ez nem lehetséges. A pedagógia alapvetően az egyén, a belátás és a belső motiváció mozgósítását tűzi ki céljául. Amennyiben ez kényszerrel valósul meg, nem beszélhetünk pedagógiáról.

Az elzárást megelőző szociális színterek (család, iskola, társas közeg) hiányosságai nem pótolhatók. A hátrányok azonban enyhíthetők, amennyiben az egyén motivált a saját fejlődésében. A műveltség mellett a morális, viselkedésbeli, kommunikációs, illetve önismereti hiányosságokkal is érdemes foglalkozni, hiszen együttesen vezethetnek személyiségfejlődéshez (Gyarmathy, 2016). A modern rendszerek korszerű nézeteiket vallva a befolyásolás, javítás által a büntetés-végrehajtáson belüli és a szabad életbeli sikeres boldogulást igyekeznek elősegíteni, azonban jelenleg még eltérő, illetve kiforratlan metodikával.

Az átmeneti időszak vívmányai a progresszív rezsimkategóriák, a kondicionálás bevezetése, a pártfogó felügyelő tevékenysége, a segítő szakemberek bevonása központi pályázatok, illetve civil szervezetek által új korszakot nyit a büntetés-végrehajtásban. De ahogy Vókó György (2012. 41. o.) írja: *„Messze állunk még azonban attól a börtönigazgatási modelltől, amelyben a fogva tartott ember megtartja mindazokat az emberi és állampolgári jogokat, amelyek „összeegyeztethetőek” a büntető szankció végrehajtásával és az intézmény biztonságával.”* Márpedig ez az egyedüli logikai elv, ha a szabadságfosztó büntetés valójában nem száműzés, ami végképp megszabadítja a társadalmat a

„normális” életre alkalmatlan elemektől, hanem épp fordítva, többé vagy kevésbé hosszú menet a börtönből való kijövet felé.”

A börtön tekintélyelvű, természetellenes, korlátozó rendszeréhez való alkalmazkodás, vagyis a börtönadaptáció a védekező mechanizmusok erősödéséhez (Huszár, 1995) és az autonómia leépüléséhez vezet, nem tekinthető pozitív változásnak sem a reintegrációs célt, sem a személyiségfejlesztést szem előtt tartva. A büntetés-végrehajtás nem teremthet eleve alkalmatlan helyzetet, hiszen célja a hátrányok kiegyenlítése, az egyén magatartásának áthangolása. A diszfunkcionális hatások elkerülése érdekében az integráció megvalósítása és a biztonsági célkitűzés összekapcsolása gondos mérlegelést kíván, egységes nézet kialakításával, valamint a hozzá kapcsolódó módszertan kidolgozásával.

Irodalom

- Ashworth, Andrew (2002): Sentencing. In: Maguire, M., Morgan, R. és Reiner, R. (szerk.): *The Oxford Handbook of Criminology*. Oxford University Press. 1077–1083.
- Batári Attila (2017): *Fegyelmező terek. Az építészeti feladata és lehetőségei a büntetés-végrehajtásban*. DLA értekezés. Kézirat. BME Építésmérnöki Kar, Építőművészeti Doktori Iskola, Budapest. <https://www.kozep.bme.hu/kutatas/disszertaciok/fegyelmezo-terek> (2026.02.17.)
- Bereczki Zsolt (2000): Változó börtön: fejezetek a szabadságvesztés-büntetés történetéből. *Börtönügyi Szemle*, 19. 3. sz. 110–119.
- Bereczki Zsolt (2008): *Biztonság a büntetés-végrehajtásban*. Doktori (PhD) értekezés. Kézirat. Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, Hadtudományi Doktori Iskola. Budapest.
- Böjte Csaba (2015): *A szeretet gyógyszer, nem jutalom. Csaba testvér füves könyve a párbeszédről, a bizalomról és a megbocsátásról*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Clemmer, Donald (1940): *The prison community*. Christopher Publishing Company, Boston.
- Czenczer Orsolya (2008): Az oktatás mint reszocializációs eszköz a fiatalok büntetés-végrehajtási intézeteiben. *Börtönügyi Szemle*, 27. 3. sz. 1–12.
- Fliegauf Gergely (2008): Mennyiben változott a börtön társadalmi funkciója az elmúlt ötven év során? A totális intézmények elméletének kritikája (2. rész). *Börtönügyi Szemle*, 27. 2. sz. 57–72.
- Fliegauf Gergely és Ránki Sára (2007): *Fogva tartott gondolatok*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Foucault, Michel (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Földvári József (1970): *A büntetés tana*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Gmür, Rudolf (1992): *Grundriß der deutschen Rechtsgeschichte*. Juristische Arbeitsblätter. Alfred Metzner Verlag. Neuwied-Kriftel-Berlin.
- Gyarmathy Éva (2016): *PSZICHOháttér 11. Állatok, gépek, emberek*. <https://osztalyfonok.hu/1736/> (2026.02.17.)
- Hacker Ervin (1918): *A börtönügy*. Dunántúl (Wessely és Horváth) R.T., Pécs.
- Hentig, Hans von (1963): *Das Verbrechen*. Bd. III. Springer-Verlag, Berlin.
- Howard, John (1734): *The state of prisons in England and Wales: with preliminary observations, and an account of some foreign prisons*. <https://archive.org/details/stateofprisonsin00howa/page/n8/mode/2up> (2026.02.17.)
- Huszár László (1995): Alkalmazkodás: hosszúidős elítéltek börtön-adaptációja. *Börtönügyi Szemle*, 14. 2. sz. 21–34.

- Illés Klára (1996): Munkabüntetés. Megelőzhető-e a börtönkarrier? *Börtönügyi Szemle*, **15.** 2. sz. 69-81.
- Kabódi Csaba és Mezey Barna (1990): A munka szerepváltozásai a büntetésvégrehajtásban. A kezdetektől a századfordulóig. *Börtönügyi Szemle*, **9.** 1. sz. 49-61.
- Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kisida Erzsébet (1999): Börtönoktatás. *Börtönügyi Szemle*, **18.** 1. sz. 104-108.
- Kiss Anna (2006): *A resztoratív igazságszolgáltatás esélyei a XXI. század hajnalán*. <https://docplayer.hu/46153146-Dr-kiss-anna-a-resztorativ-igazsagszolgáltatatas-eselyei-a-xxi-szazad-hajnalan-1.html> (2026.02.17.)
- Korinek László (2006): A XX. század kriminológiai elméletei. In: Gönczöl Katalin, Kerezsi Klára, Korinek László és Lévy Miklós (2006., szerk.): *Kriminológia – szakkriminológia*. Complex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft., Budapest.
- Korinek László (2010): *Kriminológia I. kötet*. Magyar Közlöny Lap és Könyvkiadó, Budapest.
- Lőrincz József (1995): Büntetés és börtön. Továbbgondolásra és szenvedélyes vitákra készítő dolgozat. *Börtönügyi Szemle*, **14.** 4. sz. 109-110.
- Lyons, Lewis (2005): *A büntetés története*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Mezey Barna (1995): Nyitott börtön. A nem zárt büntetés-végrehajtás múltja és jelene. *Börtönügyi Szemle*, **14.** 2. sz. 7-15.
- Mezey Barna (2007): A nevelés és a javítás gondolatának megjelenése a börtönügy történetében. *Börtönügyi Szemle*, **26.** 3. sz. 13-24.
- Mezey Barna (2012): *A fenyítőházak forradalma. A modern büntetés-végrehajtás alapvetése Európában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mezey Barna (2018): *A börtönügy a 17-19. században. A börtön európai útja*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Módos Tamás (1996): Kérdőjelek. Nevelés, átnevelés, netán valami más? *Börtönügyi Szemle*, **15.** 4. sz. 87-93.
- Montesquieu, Charles Louis (2000): *A törvény szelleméről*. Osiris-Attraktor Kiadó, Budapest.
- Nagy Adrienn (2014): Oktatás és lelki gondozás a dualizmus kori magyar börtönügy történetében. *Börtönügyi Szemle*, **33.** 4. sz. 79-92.
- Nagy Ferenc (1999): Ora et labora. A börtönpasztoráció és a büntetés-végrehajtási jog egyes kérdései. *Börtönügyi Szemle*, **18.** 2. sz. 9-15.
- Pál László (1976): *Nevelés a büntetés-végrehajtásban*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Pankász Balázs (2012): *Büntetve nevelni – börtönparadigmák*. <https://www.slideshare.net/pankaszt/utopia-tanulmany> (2026.02.16.)
- Roach, Kent (1999): Four models of the criminal process. *The Journal of Criminal. Law and Criminology*, **89.** 2. sz. 671-716.
- Ruzsonyi Péter (2003): *A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés új irányzatai*. Nevelési tansegédlet. Büntetés-végrehajtási Szakkönyvtár 2. BVOP, Budapest.
- Szőllősy Oszkár (1935): *Magyar börtönügy. A büntetések és biztonsági intézkedések végrehajtása*. Révai Testvérek Irodalmi Intézet Rt., Budapest.
- Vókó György (2012): A büntetési teóriák racionalitásai. *Büntetőjogi Szemle*, **1.** 1. sz. 36-50.
- Vókó György (2016): A büntetéstan jelene és jövője I. *Ügyészségi Szemle*, **1.** 3. sz. 6-39.

Az egészségügyi és a klinikai szociális munka helyzete és lehetőségei

Piczil Márta

piczil.marta@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Szabó Péter

szabo.peter@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A tanulmány célja az egészségügyi, klinikai és pszichiátriai szociális munka hazai sajátosságainak bemutatása, különös tekintettel a történeti fejlődésre, a jelenlegi gyakorlatra és a jövőbeni lehetőségekre. A kutatás irodalmi áttekintésen és korábbi empirikus vizsgálatok eredményeinek elemzésén alapul, felhasználja a szakirodalom releváns forrásait, főként hazai kutatások és interjúk tapasztalatait a szociális munkások egészségügyi és pszichiátriai ellátásban betöltött szerepéről. A vizsgálat rávilágít arra, hogy az egészségügyi szociális munka sajátos, interprofesszionális kontextusban működik, ahol a szociális munkások feladata a pszichoszociális problémák kezelése és a betegek életminőségének javítása. A klinikai szociális munka esetében a mentális egészség támogatása és a pszichoszociális rehabilitáció áll a középpontban, ugyanakkor a képzés és a szupervízió hiányosságai nehezítik a szakma megerősödését. A pszichiátriai területen a közösségi szemléletű ellátások, az esetmenedzsment és a pszichoszociális rehabilitáció kapnak hangsúlyt, de az intézménytelenítés sajátos megvalósulása és a forráshiány komoly kihívásokat jelentenek. A szociális munka nélkülözhetetlen szereplője az egészségügyi és pszichiátriai ellátórendszernek. A hatékonyabb működés érdekében szükséges a képzési és szupervíziós rendszerek erősítése, a multidiszciplináris együttműködés fejlesztése, valamint a közösségi alapú szolgáltatások stabil finanszírozása és elérhetőségének javítása.

Kulcsszavak: *egészségügyi szociális munka; klinikai szociális munka; esetmenedzsment; pszichiátriai betegek szociális, közösségi alapú ellátása*

✱

Bevezetés

A szociális munka olyan hivatás és tudomány, melynek gyakorlati alkalmazása során a szakemberek támogatást nyújtanak az egyéneknek, családoknak és közösségeknek abban, hogy megküzdjenek életük nehézségeivel, erősítsék erőforrásaikat, valamint előmozdítsák társadalmi beilleszkedésüket és életminőségük javulását. Sajnálatos, hogy több évtizeddel a képzés hazai újraindulása után sem vált a nagy többség számára ismertté a tevékenységük. Tanulmányunkban felvázoljuk az egészségügyi szociális munka hazai sajátosságait, az egészségügyben dolgozó szociális munkások tevékenységi körét, valamint bemutatjuk a klinikai szociális munka gyökereit, fejlődésének

útját. Vizsgálódásunk fókuszál a pszichiátriai betegek szociális ellátására is, valamint annak kapcsolódási lehetőségeire az egészségügyi ellátáshoz. Mára már nemcsak tudományos körökben, hanem a közbeszéd szintjén is ismert tény, hogy az egészség és a betegség nem csupán biológiai folyamatok eredménye, hanem társadalmi, pszichológiai és kulturális tényezők által is formált állapotok. Kimondható, hogy az egészségügyi ellátás önmagában nem elegendő a betegek jólétének biztosításához: szükség van a pszichoszociális dimenziók figyelembevételére is. Tanulmányunk nem titkolt célja, hogy felhívjuk a figyelmet az érintett célcsoporttal végzett segítő munka, az egészségügyi és klinikai szociális munkások tevékenységének fontosságára. Újszerű megközelítésnek tartjuk, hogy ezen céljainkat a szociális munka oldaláról közelítve kívánjuk elérni és hangsúlyosan a szociális munka gyakorlatát kívánjuk megjeleníteni ezeken a színtereken.

Szociális munka az egészségügyben

Az egészségügyben megjelenő betegek elsősorban panaszaik orvoslását, tüneteik enyhítését várják, főként a medikális vonal képviselőitől. Azonban ma már teljesen természetes, hogy az ágazatban jelen van a multidiszciplinaritás és interprofesszionalitás. Annak érdekében, hogy a beteg állapotában minél hamarabb és minél teljesebb mértékben következzen be javulás, több szakma képviselője hangolja össze tevékenységét. Közöttük van a szociális munkás.

Az egészségügy a szociális munka sajátos közegét jelenti, ahol a klienskör is sajátos ismereteket, módszereket igényel (Török, 2001). Az itt végzett szociális munka célja, hogy kezelje azokat a szociális problémákat, melyek kapcsolatba hozhatók az egészséggel (B. Erdős, 2024).

A kezdetek

Az egészségügyben végzett szociális munka kezdetei nemzetközi viszonylatban a XIX. század végéig nyúlnak vissza, ekkor kezdtek Londonban jótékonyági munkát végző nők látogatást tenni a Royal Free Hospitalban, de Amerikában ugyancsak megjelenik a laikus segítők kórházakban végzett, támogatást nyújtó tevékenysége. A professzionalitás fontos lépése, mikor 1905-ben a bostoni kórházban a pszichiátrián már szociális munkást is alkalmaznak, azzal a céllal, hogy segítse az orvosok és a nővérek munkáját. Ez a kiegészítő szerep sokáig jellemezte az egészségügyben végzett munkát (Török, 2001).

A XX. század jóléti társadalmában – a WHO egészségdefinícióit és a bio-pszicho-szociális modellt is elfogadva – az egészségügyben egyre inkább szükség lett a szociális munkások jelenlétére, mert felismerték, hogy a betegek gyógyulásában fontos szerep jut a szociális tényezőknek, az ilyen jellegű problémák megoldásának. Az ellátásban

részt vevő szakemberek között egyre inkább egyenrangú félként tevékenykedtek a szociális munkások (B. Erdős, 2024).

Körvonalazódtak az egészségügyben tevékenykedő szociális munkások feladatai is:

- informálás a kórházi és szociális szolgáltatásokról,
- kapcsolatfelvétel a területi szociális intézményekkel,
- szociális rizikótényezők szűrése,
- betegfelvétel előkészítése,
- pszichoszociális értékelés,
- közvetlen segítő tevékenység,
- anyagi és szervezési segítség,
- felvilágosítás jogi ügyekben,
- felvilágosítás a betegséggel, gyógyítással kapcsolatban,
- életmód-alakító és támogató csoportok szervezése,
- érdekvédelmi feladatok ellátása,
- elbocsátás előkészítése,
- esetkonzultáció és esetreferálás a kórházi teamben,
- esetkonzultáció és esetreferálás a területi intézmények felé,
- részvétel a kórház működésének tervezésében, kialakításában,
- közösségi egészségvédelmi és preventív munkában való részvétel,
- oktatás és továbbképzések szervezése,
- kutatás a kórházi szociális munka területén,
- egészségügyi és szociálpolitikai koncepciók formálása (Péterné Molnár, 2007).

A magyarországi kezdetek kapcsán lényeges kiindulási pont a szocializmus időszaka, mikor a fekvőbeteg-ellátást nyújtó intézményekben már dolgoztak szociális nővérek vagy szociális gondozók, akik a szociális problémák megoldásán fáradoztak. Helyzetüket és munkájukat jelentősen nehezítette az a tény, hogy – miután az intézményben ápolóként, esetleg adminisztrátorként dolgoztak – nem volt megfelelő tudásuk, és kezdetben semmilyen speciális képzésben sem tudtak részt venni, hiszen csak az 1970-es évek elején indult el az első szociálisszervező-képzés, melynek keretében szakképzettséget lehetett szerezni (Vajda, 2015).

Átütő változást a szociális munkások képzésének megjelenése hozott, és az első évfolyamok végzése után jelentkeztek az egészségügyi intézményekbe a szakképzett szociális dolgozók (Vajda, 2015). Meg kell jegyeznünk, hogy Magyarországon a professzionális szociális munka jelentős késéssel honosodott meg, a képzés az 1989-es szakszárdi indulás után 1990-től lett elérhető több felsőoktatási intézményben. A végzett szakemberek nem voltak könnyű helyzetben, hiszen egy rendszerváltozás után lévő, formálódó társadalomban kellett meg- és elismertetniük egy új professziót. Kardinális kérdés volt, hogy az egészségügy hierarchikus rendszerébe hogyan tud betagozódni ennek az új hivatásnak a képviselője (aki számára fontos az autonómia). Közben egyre több tényező sürgette, hogy az orvosok munkáját segítő paramedikális személyzet tagjai között megjelenjenek a szociális munkások is: hangsúlyosabbá váltak a betegségek okai között

a szociális tényezők, több idős ember került be az egészségügybe, akik szociális problémáik megoldásában is segítségre szorultak, és közben a gyógyítás folyamata is egyre inkább többszereplőssé vált, a betegségek eredményes kezeléséhez interprofesszionális együttműködésre volt szükség. Nehezítette a helyzetet, hogy lassan haladt a szakma elismertetése, hiányoztak a szakmai standardok, protokollok, az elvégzett feladatok eredményének és hatékonyságának mérését szolgáló mutatók, miközben a szociális munkások leterheltek voltak, szakmai segítség kevészer állt rendelkezésükre, hiányzott a szupervízió (Török, 2001). Az azonban optimizmusra adott okot, hogy egyre több szakember látta meg, hogy a gyógyításban és a prevenció területén is szükség van a szociális munkára (Buda, 1994).

A képzés tervezését megelőző viták során is felmerült, hogy milyen ismeretek birtokában tevékenykedjen az egészségügyben dolgozó szociális munkás. Mit és mennyit ismerjen meg az egészségügy ismeretanyagából? Az induló képzések nyilvánvalóvá tették, hogy a szociális munkások nem szereznek annyi orvos- és egészségtudományi ismeretet, hogy a paramedikális személyzet tagjaivá válhassanak, de a képzés filozófiájának, értékrendjének ismeretében ez nem lett volna szerencsés, hiszen itt egy önálló professzióról van szó, melynek képviselője tudásával, tevékenységével egyenrangú partnere lehet az egészségügyben dolgozóknak, segítséget nyújthat a gyógyítás és az egészségmegőrzés folyamatában (Török, 2001).

Az pedig már a működés, a gyakorlati megvalósulás szempontjából jelentett kihívást, hogy milyen modellben, milyen szerkezeti keretek között valósuljon meg a munkavégzés. A lehetséges alternatívák között ott volt a kórházi és az önkormányzati modell lehetősége is. A kórházi modellben a szociális munkás a kórház alkalmazásában áll, és jelenléte a szervezetben állandó, míg az önkormányzati modell keretei között önkormányzati intézmény alkalmazza a szakembert, alkalmankénti jelenléttel. A kórházi modell azért szerencsés, mert a szakember folyamatos ottléte lehetővé teszi, hogy a kliensek és az egészségügyben dolgozók is személyes kapcsolatban álljanak vele. Az önkormányzati modell esetében a szociális munkás kapcsolatot tart a kórházakkal, de ez a kapcsolat olykor nem elegendő ahhoz, hogy megismerjék, és minden olyan esetben keressék, amikor szükség lenne a beavatkozására (Péterné Molnár, 2007).

A 60/2003. (X. 20) ESZCSM rendelet¹ az egészségügyi szolgáltatások nyújtásához szükséges szakmai minimumfeltételekről szólva néhány ellátás esetében már kötelezően előírja szociális szakember foglalkoztatását, de a felsorolt egészségügyi intézmények többsége számára nem kötelező a szociális munkás (vagy a felsőfokú szociális képesítésű szakember) alkalmazása. A rendeletben nincs szó határidőkről, finanszírozási feltételekről. Nem rajzolódik ki világosan, hogy miért az említett területeken javasolják szociális munkások foglalkoztatását, és érezhető, hogy nincs igazán világos kép a kompetenciákról (Magyar, 2004).

¹ 60/2003. (X. 20.) ESZCSM rendelet az egészségügyi szolgáltatások nyújtásához szükséges szakmai minimumfeltételekről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300060.esc> (2026.02.13.)

Az 1/2012. (V. 31.) EMMI rendelet, amely az egészségügyi szolgáltatások nyújtásához szükséges szakmai minimumfeltételekről szóló 60/2003. (X. 20.) ESZCSM rendeletet és a 2/2004. (XI. 17.) EüM rendeletet módosította², a minimumágyszámok tekintetében határozza meg, hogy az osztályokon hány szociális szakembert szükséges foglalkoztatni. Itt említést nyert, hogy a gyermek és felnőtt addiktológiai rehabilitációs osztályokon/intézetekben, forenzikus pszichiátriai osztályokon fontos a szociális munkások foglalkoztatása. A fekvőbeteg-szakellátást nyújtó egészségügyi szolgáltatóknál 500 ágyra rendel egy szociális szakembert, az állás főiskolai szociálismunkás-diplomával tölthető be (Vajda, 2015).

Fontos a szakmában dolgozók számára, hogy 2009-ben megalakult az Egészségügyben Dolgozó Szociális Munkások Országos Egyesülete (EÜDSZM), így elmozdulás történt az érdekképviselés, a szakmai irányelvek kidolgozása felé.

Szociális munkások az egészségügyben

A szociális munka egészségügyi intézményekben történő hazai megvalósulásáról ad értékes képet Magyar Zsófia (2004) kutatása. A szerző arra kereste a választ, hogy a kórházakban dolgozó szociális munkások milyen szervezeti és szakmai keretek között dolgoznak, milyen feladataik vannak, és adottak-e a feltételek a hatékony munkavégzéshez. Fontos volt annak a kérdésnek a megválaszolása is, hogy a vizsgálat időszakában milyen végzettséggel rendelkeznek az egészségügyi intézményekben szociális feladatokat ellátó szakemberek. Megjegyzendő, hogy a 2003-ban induló vizsgálatban még annak meghatározása is nehézségekbe ütközött, hogy ki számít szociális munkásnak. A kérdőívet 157 intézménybe sikerült eljuttatni, és 144-en töltötték ki. Az eredmények ismeretében megállapítható, hogy az ezredforduló Magyarországon a kórházak 63%-ában alkalmaztak szociális munkást vagy szociális szakembert. Minden megyében legalább egy kórház alkalmaz szociális feladatokat ellátó szakembert, az orvosképző egyetemek pedig kifejezetten szociális munkásokat foglalkoztattak, bár nem minden klinikán. Fontos, hogy az ország keleti részében hangsúlyosabb volt a szakemberek jelenléte. A munkakörben dolgozók 69%-a szakirányú szociális végzettséggel rendelkezett. 45%-uk az egész kórházban tevékenykedett, 27%-uk dolgozott pszichiátriai osztályon vagy annak egy részlegén, 8%-ukat egy osztályon történő munka végzésével bízták meg.

Ahogy fentebb említettük, ebben az időben törvény nem kötelezte az intézményeket a szociálismunkás-státusz létesítésére, így változó volt, hogy ki kezdeményezte felvételüket. Leginkább az ápolási igazgató és az osztályvezető főorvos személye került megnevezésre, de előfordult, hogy egy pszichiátriai gondozó vezetője vagy pszichológus

2 1/2012. (V. 31.) EMMI rendelet az egészségügyi szolgáltatások nyújtásához szükséges szakmai minimumfeltételekről szóló 60/2003. (X. 20.) ESZCSM rendeletet és az egészségügyi szolgáltatók és működési engedélyük nyilvántartásáról, valamint az egészségügyi szakmai jegyzékről szóló 2/2004. (XI. 17.) EüM rendeletmódosításáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2012-1-20-5H> (2026.02.13.)

gondolta úgy, hogy fontos lenne szociális munkás alkalmazása. Volt olyan ápolási igazgató, aki a pénzügyi források hiányával magyarázta a szociális munkás hiányát. Az is fontos információ, hogy a legtöbb státusz akkor jött létre, mikor az 1990-es évek közepén megjelentek az első végzett szociális munkások. A szakmai identitás erősödését gátolta, hogy a szakemberek megnevezése – főként a kliensek részéről – bizonytalan, a szociális nővér megszólítás igen gyakori volt. A kutatásban részt vevők munkáját leginkább a közvetlen segítségnyújtás tette ki (esetmenedzsment), a pszichoszociális feladatok ellátása nem volt számottevő, bár a pszichiátrián dolgozók esetében ez a fajta megközelítés hatványozottabban volt jelen. Az interdiszciplináris együttműködés megvalósulása nem jellemző, és szembeűnő, hogy a szakemberek egyedül végezték munkájukat az intézményben. A szupervízió 28%-uk esetében egyáltalán nem megoldott, 46% számára inkább megoldatlan, és csupán 9% tudta teljes mértékben megoldani.

2004-ben a leggyakrabban végzett tevékenységek aránya:

- közvetlen segítő tevékenység 40%,
- anyagi és szervezési segítség 28%,
- pszichoszociális értékelés 27%,
- kapcsolatfelvétel területi szociális intézményekkel 22%.

Az esetkonzultáció és referálás a kórházi teamben 14%-ban, a területi intézmények felé mindössze 6%-ban fordult elő.

A munkavégzés tárgyi feltételei sem voltak kielégítőek, a válaszadók 69,4%-a másokkal osztozott egy irodahelyiségen (sok esetben nem is szakmabeliekkel). Irodájával teljes mértékben elégedett csak 17%-uk volt. Sokak számára nem állt rendelkezésre számítógép, nyomtató, telefonvonal, fénymásoló, de nem volt pénzügyi keretük vagy saját telefonszámuk sem, ami megkönnyíthette volna az elérhetőséget.

A szakmai módszertan kapcsán problémát jelentett, hogy a képzés során több felsőoktatási intézményben nem volt lehetséges a kórházi szociális munkára való szakosodás, az egészségügyi intézményekben töltött gyakorlatokon pedig nem voltak olyan tereptanárok, akik maguk is szociális munkásként dolgoznának. Ilyen előzmények után igazán nagy kihívás saját munkamódszerek kialakítása (Magyar, 2004).

Vajda Kinga 2014-ben megismételte Magyar kutatását, 130 egészségügyi intézmény elérésével, 116 kitöltéssel. Feltételezte, hogy a kórházakban a szociális szakemberek különböző végzettséggel töltik be az állásukat, de legtöbbször megszerezték a felsőfokú végzettséget, és többségük az ápolási igazgató alá tartozik a szervezeti hierarchiában. Választ keresett arra a kérdésre, hogy letisztultak-e a kórházi szociális szakember feladatkörei, sikerül-e a kompetenciahatárok átlépése nélkül végezni a munkát. Végül az az állítás is tesztelésre került, hogy a munkavégzés tárgyi feltételeiben vannak hiányosságok, és a kötelező továbbképzési rendszer még kidolgozatlan, így problémás az ezeken való részvétel (Vajda, 2015).

Az eredmények ismeretében megállapítható, hogy a válaszadók többsége nő, és a legtöbbször a 31–40 éves korcsoportba tartoznak. A végzettséget tekintve 67%-os volt a főiskolát végző szociális munkások aránya, 11% szociálpedagógus-végzettséggel

végezte munkáját, és voltak, akik már mesterképzésben is részt vettek. Megfigyelhető 2014-ben az a tendencia, hogy minél nagyobb ágyszámú intézményben dolgoznak a szociális munkások, annál nagyobb az esélye annak, hogy szociális csoportot alakítsanak. A kérdőívet kitöltők 47%-a egy egész kórház ellátásáért felelt, 19% azok aránya, akik egy osztály kivételével az egész kórházat ellátták, és csak 3%-uk felelt egy osztályért. Itt már kirajzolódik, hogy vannak szakemberek, akik csak a pszichiátriai osztályon vagy az osztály egy részlegén tevékenykednek (14 %, illetve 2%).

2014-ben is az volt a leginkább jellemző, hogy az ápolási igazgatók (46%) és a kórházak igazgatói (23%) vagy annak vezetősége (17%) kezdeményezte és támogatta a szociálismunkás-státuszok kialakítását. Jelentős mozzanat, hogy a foglalkoztatott szociális munkások 90%-a főállásban dolgozott az intézményben (ez 2004-ben 86% volt).

2004-hez képest egyre inkább jellemző, hogy megfelelő, szakszerű a megszólítás (2004-ben a válaszadók 43%-a, míg 2014-ben 68%-a tapasztalta ezt), bár a szociális nővér elnevezés még mindig előfordul, de ez az egészségügy jellegéből fakadóan talán nem olyan meglepő. 2014-re egyre jobbra vált a kapcsolat az orvosokkal, nővérekkel és a kórház felső vezetésével egyaránt, kevés az a válaszadó, aki úgy érzi, hogy nem megfelelő az együttműködés: orvosokkal 5%, nővérekkel 3%, a kórházi vezetéssel 7% nem ápol jó kapcsolatot. A szociális munkások az egészségügyben leginkább a pszichológusokkal tartanak fenn munkakapcsolatot (33%), az intézmény mentálhigiénés munkatársaival és az önkéntesekkel is mindennapos a kapcsolódás (17%), míg jogászokkal és szociális asszisztensekkel minimális. Jelentős az előrelépés abban a tekintetben, hogy a válaszadók 49%-a szociális csoport tagjaként végzi a munkáját, szemben a 2004-es 38%-kal.

Ami az ellátandó feladatok körét illeti, 2014-ben leggyakrabban a következőket jelölték meg (a tevékenység ellátása „teljes mértékben” válaszlehetőség alapján):

- elbocsátás előkészítése 53%,
- informálás a kórházi, illetve szociális szolgáltatásokról 46%,
- anyagi és szervezési segítség 44%,
- pszichoszociális értékelés 43%,
- kapcsolatfelvétel területi szociális intézményekkel 41%,
- közvetlen segítő tevékenység 41%.

Az esetkonzultáció és referálás a kórházi teamben és a területi intézmények felé mindössze 28 és 20%-ban fordult elő.

2004-hez képest az információk nyújtása és a kapcsolatfelvétel inkább előtérbe került, azonban a prevenciós tevékenységek még mindig nem kapnak kellő fontosságot, és nem jellemző, hogy a kórházi szociális munka kutatása előfordul.

2014-ben már egyre növekvő esetszámról számoltak be a válaszadó szakemberek, 38%-uk 300 feletti éves esetszámot említ. Érdekes adat, hogy a kórházakban dolgozó szociális munkások többsége (81%) nem igényel szociális munkás vagy szociálpedagógus végzettségű kollégát (ez az arány 2004-ben 57% volt).

A fizetéssel egyáltalán nem elégedett 9%-uk (2004-ben 15%).

A munkafeltételek kapcsán elmondható, hogy a válaszadók 67%-a kénytelen megosztani irodáját másokkal (szociális szakemberekkel, nővérrel, dietetikussal, pszichológussal, kórházi higiénikussal, betegjogi képviselővel). Irodahelyiségével teljes mértékben elégedett 16%.

Az infrastrukturális feltételek hiánya továbbra is jellemző, a válaszadók mindössze 8%-a elégedett. Bár 2004-hez képest javult a helyzet, de még mindig az igényelt eszközök között van a közvetlen telefonvonal és telefonszám, a számítógép, a nyomtató, a fénymásoló és a megfelelő pénzügyi keret is.

2014-ben a válaszadók 50%-a esetében nem megoldott a szupervízió lehetősége, további 30%-uk jelölte meg az „inkább nem megoldott” válaszlehetőséget. Csak 7% volt teljes mértékben elégedett. A kérdőívet kitöltők 77%-a érzi úgy, hogy megbecsülik a munkáját, 2004-ben ez az arány 62% volt.

A továbbképzések kérdése megoldatlannak bizonyult, ez leginkább abból adódik, hogy ezek a szakemberek kiszorulnak az egészségügyben dolgozók részére szervezett képzésekből, ugyanakkor a speciális terület, ahol dolgoznak, nem teszi lehetővé, hogy más szociális területen dolgozó kollégáikkal képződjének együtt. Könnyítést jelenthet, hogy ebben az időben már több egyetem elindította a továbbképzési lehetőségeket, kifejezetten egészségügyi szociális munkások számára. Érdekes válaszok születtek arra a kérdésre, hogy a válaszadók hogyan alakították ki saját munkamódszereiket. 2004 és 2014 között alig történt változás: saját tapasztalatokra támaszkodott 2004-ben 82%, 2014-ben 89%. Az iskolában tanultakra támaszkodott 2004-ben 64%, 2014-ben 61%, szakirodalomra mindkét időpontban 35%. Jellemző még a más kórházi szociális szakember példája: 2004-ben 42%, 2014-ben 45%, valamint a korábbi munkatársak által kidolgozott módszerek alkalmazása: 2004-ben 35%, 2014-ben 29%. 2014-ben az Egészségügyben Dolgozó Szociális Munkások Országos Egyesületének a válaszadók 34%-a volt tagja.

A 2014-es vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy az egészségügyben dolgozó szakemberek 95%-a szakirányú felsőfokú végzettség birtokában tölti be állását, szociális munkás vagy szociálpedagógus-végzettséggel. Leginkább az ápolási igazgató alá sorolva végzik munkájukat, és sajnálatos módon 44%-uk ellát olyan feladatokat is, melyek nem tartoznak a kompetenciáik közé. Az infrastruktúra tekintetében a tíz évvel ezelőtti vizsgálathoz képest van némi előrelépés, de sokan még mindig nélkülöznek fogadólhelyiséget, elektronikai eszközöket, pénzügyi keretet. A képzés, továbbképzés részben megoldott, az egyetemi képzéseknek köszönhetően, de a kötelező továbbképzési rendszer még sok tekintetben hiányos.

Vas és Bánfi (2014) is megemlíti, hogy az egészségügyben végzett szociális munka – az ágazat jellemzőit figyelembe véve – sajátos jellemzőkkel bír. A rendszer elsősorban a gyógyításra rendezkedett be, ugyanakkor a kezelést mindenképpen eredményesebbé teszi, ha a beteg/kliens támogatást kap problémái megoldásához.

A szerzők hangsúlyozzák, hogy a pszichiátria az egészségügyön belül is sajátos terület, itt fontos a pszichoszociális hatások, kockázatok felmérése. Megállapítják, hogy az egészségügyben dolgozók nem feltétlenül ismerik a szociális terület kompetenciáit,

így előfordul, hogy nem jeleznek, vagy ellenkezőleg, olyan problémákkal is keresik a szociális munkást, amelyek megoldásában nem illetékes. Vas és Bánfi saját tapasztalataik alapján megjegyzik, hogy a terápia hatékonyságát és eredményességét gyakran az csökkenti, hogy a betegek életében jelen vannak a szociális problémák, egzisztenciális félelmek, melyek jelentős hatást gyakorolnak a mindennapjaikra. Ugyanakkor a betegek egy jelentős része szociális indikációval került felvételre (pl. megoldatlan lakhatás, fűtés hiánya, időseknél gondozó személyek hiánya), ez különösen szükségessé teszi a szociális munka jelenlétét az osztályokon (Vas és Bánfi, 2014).

Döbrönte Szilvia, 2020-ban orvosi profilú kiadványban (Orvosok Lapja) népszerűsítve a szociális munkát, a következőt írja: *„A kórházban dolgozó szociális munkás önálló, az egészségügytől első hallásra idegen szakterületet képvisel, és munkastílusára is inkább a kezdeményezés és önállóság jellemző, ami a csapatok számára kezdetben zavaró lehet, és talán meglehetősen is a hierarchikus berendezkedésű egészségügyben, de minden esetben a gyógyító team egyenrangú aktív szereplője. A holisztikus medicina részeként szociális helyreállítást végez”* (Döbrönte, 2020. 17. o.). Felhívja arra is a figyelmet, hogy akár krónikus betegségről, akár akut történésről van szó, a szociális munkás segítséget tud nyújtani.

A szerző a kórházi szociális munkás tevékenységi körét is hangsúlyozza:

- szociális anamnézist, pszichoszociális értékelést készít,
- segít az életmódváltásban,
- segítő beszélgetést, tanácsadást folytat,
- segít az anyagi támogatáshoz jutásban,
- ha szükséges, előkészíti az intézményből való elbocsátást,
- segíti az otthoni ápolás szervezését,
- előkészíti a tartós intézményi elhelyezés folyamatát,
- támogatja a foglalkozási rehabilitációt,
- adományokat koordinál,
- kríziskezelést, krízisintervenciót végez,
- a kórházi team tagjaként referál, konzultál az esetekről.

Döbrönte felhívja arra a figyelmet, hogy az egészségügyben dolgozó szociális munkás tevékenysége profitábilis. Profitál a beteg, hiszen a pszichoszociális támogatással, a megküzdési stratégiák erősödésével a beteg együttműködőbb lesz, és felgyorsulhat a gyógyulási folyamat.

Profitál az orvos és a gyógyító team, mert egyrészt nő a beteg együttműködése, másrészt a beteg szociális problémáit nem az orvosnak kell kezelnie, így jobban koncentrálnak a gyógyításra.

Profitál az intézmény, mert a szociális problémák miatti túllépési napok száma csökken, ez rövidítheti a hosszú várólistákat is, valamint csökkenhet annak az esélye, hogy a beteg szociális indok miatt kerül vissza a kórházba (Döbrönte, 2020).

Klinikai szociális munka

A klinikai szociális munka fókuszában a mentális egészség és a pszichoszociális jóllét kérdései állnak (B. Erdős, 2024).

B. Erdős szerint: „A benne rejlő lehetőségek ellenére, a színvonalas klinikai szociális munka szélesebb körű bevezetésének hazánkban ma az egyik akadálya a képzési, továbbképzési rendszerek kiforratlansága, és a rendszeres klinikai szupervízió hiánya. A helyzetet ugyanakkor tovább nehezíti a szakemberek és a velük egy teamben tevékenykedő más segítők jelentős túlterheltsége, a forráshiány. Az ebből következő veszteségek azonban nem „csak” a személyes szférában jelentkeznek, hanem a munkahelyeken, az iskolákban, az egészségügyi ellátásban, valamint sok egyéb intézményi vagy informális közösségi szinten is” (B. Erdős, 2024. 35. o.).

A klinikai szociális munka kezdetei nemzetközi viszonylatban az első világháborúig nyúlnak vissza. Ekkor kiderült, hogy bizonyos események traumatizáló hatása beavatkozást igényel. Bertha Reynolds már 1918-ban tartott tanfolyamot azoknak a szociális munkásoknak, akik a harctéren szolgáló katonákkal dolgoztak, és a II. világháború során is nagy hangsúlyt kapott a krízisellátás, a pszichiátriai szociális munka szerepe előtérbe került. Nemcsak a katonákkal, de családjaikkal is foglalkoztak a szakemberek. A pszichiátriákon dolgozó szociális munkások fontos szereplők voltak a krízisekkel kapcsolatos kutatásokban, és lényeges szerepük volt a krízisellátás kialakításában is. Az 1960-as években a szociális szakemberek a pszichiátriai krízisellátásban egyenrangú partnerei voltak a segítő team többi tagjának, a pszichiáter és a pszichológus mellett önállóan vitték az esetet, döntési és értékelési kompetenciákkal felruházva, Amerikában pedig a szociális munkások már a pszichoterápia és pszichológiai jellegű tanácsadás felé fordultak. A NASW 1978-ban elismerte a klinikai szociális munkások szervezetét, és tevékenységüket úgy határozta meg, mint preventív és terápiás jellegű segítő munka szociális és pszichés feszültségekkel küzdő egyénekkal, családokkal és csoportokkal (B. Erdős, 2024).

1987-ben a definíció bővült, és arra utalt, hogy a klinikai szociális munka a pszichoszociális diszfunkció, sérülés, károsodás kezelésére és prevenciójára irányul, a pszichés és emocionális zavarokat is ideértve, valamint hangsúlyozva a 'személy a környezetében' megközelítést. A gyakorlat magában foglalja a vizsgálatot, a diagnosztikai értékelést, a pszichoterápiás és tanácsadó tevékenységet, illetve a klienshangsúlyú képviselést és konzultációt.

Később tovább szélesedett a tevékenységi kör, és a pszichiátria területén dolgozó szociális munkások részt vettek a rehabilitációban, segítették a reintegrációt, támogatták a klienseket saját életterükből (Szabó, 1999). Az USA-ban a klinikai szociális munkások képzése (mesterképzése is) biztosított, engedélyük feltétele a folyamatos továbbképzés és a klinikai szupervízió (Cooper és Lesser, 2002).

Magyarországon – bár jelentős problémát jelentettek a mentális zavarok – a szocializmus időszakában nem lehetett beszélni a valós helyzetről. A rendszerváltozás után

elérkezett egy innovatív periódus, tanácsadó központokkal, családterápiás műhelyekkel, új szemlélettel, azonban a prosperáló időszak nem volt hosszú: a 90-es években egy szakmai állásfoglalással a szociális munkát és a mentálhigiénés tanácsadást élesen elkülönítették (Bagdy, 1996). Az egyre inkább előtérbe kerülő biológiai pszichiátria rendszerében a szociális munkások nehezen találták meg a helyüket, azonban a felépülésmodell megjelenésével a szakma új lendületet kapott, és a pszichiáterek mellett más szakmai szereplők fontossága is felértékelődött, a közösségi pszichiátria keretei között pedig jelentős szerep jut a szociális munkásoknak. Szükség lenne ugyanakkor a klinikai szociális munka további kiterjesztésére, ezt támasztják alá a devianciák jelzőszámai, a magyar társadalom tagjainak mentális állapota. Sajnálatos, hogy a szociálismunkás-képzés indítása és a szociális munka hazai megjelenése óta eltelt évtizedek sem voltak elegendőek ahhoz, hogy megszűnjön a forráshiány, megszilárduljon a képzések, továbbképzések rendszere, megoldódjon a klinikai szupervízió, egyértelművé váljanak a kompetenciahatárok, a szakemberek és a szolgáltatás igénybe vevői egyaránt értsék és érezzék az egészségügyi és a klinikai szociális munka lényegét és határait (B. Erdős, 2024).

Szociális munka a pszichiátria világában

A kezdetektől napjainkig

A XX. század végére, XXI. század elejére a pszichiátriai problémával élők kezelése, felépülésének támogatása új igényeket támasztott az egészségügyi és a szociális intézményrendszerrel szemben. Ezek az igények nem pusztán az intézményi struktúra átalakulását tették szükségessé, hanem az intézményekben dolgozó szakemberek munkáját is újrachangolták. Korábbi cikkünkben áttekintettük az intézményi és szolgáltatási rendszer változását, a közösségi szemléletű ellátások körét (Piczil és Szabó, 2023), illetve interjúkon keresztül bemutattuk a felépülési modell kereteit (Szabó és Piczil, 2024). Jelen tanulmányunkban, továbblépve, kísérletet teszünk arra, hogy bemutassuk a szociális ellátásokban dolgozó szakemberek – elsősorban a felsőfokú végzettségűek – segítő tevékenységének sokszínűségét, mellyel a pszichiátriai problémával élők felépülésében vesznek részt. Szeretnénk bemutatni a szakemberek oldaláról, milyen változások, új feladatok keletkeztek az intézménytelenítéshez, a közösségi ellátások megjelenéséhez köthetően, és milyen új válaszokat sikerült ezekre megfogalmazniuk. A kiindulási pontot jelentő jogi kerettől, szakmai meghatározástól indulva áttekintjük a mentális egészség fogalmát mint lehetséges célt, és hozzárendeljük a szociális esetmenedzsmentet mint a cél elérését támogató eszközt.

Magyarországon a pszichiátriai aktív ágyak jelentős részét nem klinikai, hanem szociális indokok miatt foglalják el a betegek, pl. gyakran nincs megfelelő otthoni környezetük vagy közösségi támogató hálózatuk. Ez a helyzet a rehabilitációt és a társadalmi reintegrációt is akadályozza. A kórházi struktúra nem képes a mindennapi készségek

visszaépítésére, a közösségi beilleszkedés előmozdítására. Bugarszki (2003) szerint a közösségi pszichiátria gyökeresen átalakította az ellátórendszert. Ez az irányzat a medikális kezelést szociális támogatással, multidiszciplináris együttműködéssel és a kliensek aktív bevonásával kombinálja. Lényege, hogy a pszichiátriai problémákkal élők többsége saját lakókörnyezetében kapjon támogatást, kiegészítve olyan szolgáltatásokkal, mint a védett lakhatás, a nappali ellátás, a közösségi *esetmenedzsment*, illetve a munkába állítási programok. A szociális munka ebben a kontextusban kiemelt szerepet kap, feladata az esetmenedzsment, amely a személyes, bizalmi kapcsolat keretében történő támogatástól a közvetítő szerepen át egészen az intenzív, multidiszciplináris teammunkáig terjed. A nemzetközi szakirodalom bizonyítja, hogy ezek az ellátási formák csökkentik a rehospitalizációt, javítják az életminőséget, és elősegítik a társadalmi integrációt (Bugarszki, 2003).

Bugarszki szerint Magyarországon a jogi és intézményi háttér részben adott, de a tényleges gyakorlat kialakulása lassú. A közösségi pszichiátriai szolgáltatások kiépítése politikai akaratot, szemléletváltást és stabil finanszírozást igényel, ugyanakkor elkerülhetetlen, mivel a hagyományos intézményi rendszer túlterhelt és fenntarthatatlan. A szociális munka számára ez az új rendszer új lehetőségeket jelent, miközben a szakemberek kulcsszereplőkké válhatnak a pszichiátriai problémákkal élők jogalapú, személyre szabott és közösségi szemléletű ellátásában (Bugarszki, 2003).

A közösségi ellátás elsődlegesen szociális szolgáltatás, amelynek alapja az, hogy a mentális zavarokkal élőknek nem csupán tünetek és kezeléseik vannak, hanem élet-helyzetük, lakhatási problémáik, kapcsolataik és társadalmi szükségleteik is. Az 1993. évi III. tv. – a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról – ide vonatkozó rendelkezése alapján a közösségi ellátás keretében biztosítani kell:

- a) „a lakókörnyezetben történő segítségnyújtást az önálló életvitel fenntartásában,
- b) a meglévő képességek megtartását, illetve fejlesztését,
- c) a háziorvossal és a kezelőorvossal való kapcsolattartás révén a szolgáltatást igénybe vevő állapotának folyamatos figyelemmel kísérését,
- d) a pszichoszociális rehabilitációt, a szociális és mentális gondozást,
- e) az orvosi vagy egyéb terápiás kezelésen, szolgáltatásban, szűrővizsgálaton való részvétel ösztönzését és figyelemmel kísérését,
- f) megkereső programok szervezését az ellátásra szoruló személyek elérése érdekében.”³

A megfogalmazás alapján láthatóvá válik, hogy a jogalkotó szándéka szinte egyértelműen összefüggésbe hozható a szakirodalomban olvasható segítő tevékenységekkel. Megtalálhatóak a párhuzamok a Bugarszki által említett közösségi szemlélet és a jogszabályi szövegezés között (1. táblázat).

3 1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról. 65/A § (2) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300003.tv> (2026.02.13.)

Szakirodalmi meghatározás (Bugarszki, 2003)	Meghatározás a szociális törvényben
Intenzív segítő kapcsolat	Lakókörnyezetben történő segítségnyújtás
Életminőség javítása	Segítségnyújtás az önálló életvitel fenntartásában
Multidiszciplináris teammunka	Háziorvossal, kezelőorvossal való kapcsolattartás Terápiás kezelésen, szolgáltatásban, szűrővizsgálaton való részvétel ösztönzése
Társadalmi integráció javítása	Pszichoszociális rehabilitáció
Személyes, bizalmi kapcsolat	Szociális és mentális gondozás
Közvetítő szerep	Kapcsolattartás, szolgáltatások igénybevételére való ösztönzés
Korai felismerés és beavatkozás	Megkereső programok szervezése

1. táblázat: Közösségi ellátás értelmezése szakirodalmi és jogszabályi összevetésben⁴

A fenti szakmai szerepek áttekintésekor észre kell venni, hogy ezek közül a tevékenységek közül a legtöbbet középfokú szakirányú végzettséggel is el lehet látni, azonban szükséges a felsőfokú végzettségűek jelenléte is a szolgáltatásban. A hazai gyakorlat szerint általában a szociális munkási, szociálpedagógusi végzettséggel betöltött vezetői pozíció megkívánja, hogy aktívan részt vegyenek az ellátottak napi gondozási folyamataiban. Főként a mentális gondozás megvalósításában, a pszichoszociális rehabilitációra irányuló egyéni tervek kidolgozásában, a konfliktusos családi viszonyok rendezésében (mediálásában), más segítőszervezetekkel történő együttműködés összehangolásában, az ellátottak hosszú távú eseménymentjének kidolgozásában és végrehajtásának elősegítésében.

Hasonló a helyzet a nappali ellátások terén is, azzal a markáns kiegészítéssel, hogy az ellátottak napi mentális gondozása mellett a rendszeres csoportfoglalkozások kidolgozása, tartása határozza meg az itt dolgozó szociális munkások/szociálpedagógusok tevékenységét. A közösségi ellátáshoz hasonlóan rájuk hárul a társszakmák képviselőivel történő együttműködés kereteinek meghatározása, a szolgáltatás szakmai programjának kidolgozása, végső soron az arculatának meghatározása. Mivel általában nem önálló intézményként működnek, feladatuk az anyaintézményen belüli érdekérvényesítés, forrásszerzés és kliensképviselet is.

Nem kapcsolódik szorosan a szolgáltatások hazai jogi szabályozásához, azonban normajellege miatt mindenképpen szükséges megemlíteni az Európai Községek Bizottsága által 2005-ben kiadott, „A népesség mentális egészségének javításáról” szóló Zöld Könyvet. Deklaráltan azzal a céllal jött létre, hogy konstruktív vitát

⁴ Saját szerkesztés. Bugarszki, 2003; 1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról 65/A § (2). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300003.tv> (2026.02.13.)

kezdeményezzen az érdekeltek között az EU mentális egészségének jelentőségéről. A dokumentum megállapítja, hogy EU-szintű politikára van szükség, illetve kimondja ennek alapvető szempontjait is, miközben részletezi a cselekvési lehetőségeket. Témánk szempontjából nagyon fontos, hogy a megelőző intézkedéseket tartja kiemelten fontosnak, paradigmaváltást szorgalmaz, és a közösségi szemlélet egyértelműen megjelenik benne. *„A mentális egészségügyi szolgáltatások intézményektől való függetlenítése és az elsőfokú gondozási szolgáltatások felállítása, a szociális központok és az általános kórházak a betegek és családjuk szükségleteivel összhangban lehetővé tehetik a társadalmi integrációt.”*⁵

Látható, hogy a társadalmi tagság fontos eleme az egyén jólétének, ezzel pedig ez a társadalom általános érdeke is. Az időszak számos olyan mentálisegészség-definíciót „termelt”, amelyeket bizonyos szempontból meghaladott a kor, illetve önmagukban is jelentős hiányosságokkal küszködtek. Galderisi és szerzőtársai áttekintették ezeket a definíciókat, és elemzésük termékeként javaslatot tettek egy átfogó, modern értelmezésre:

„A mentális egészség a belső egyensúly dinamikus állapota, amely lehetővé teszi az egyének számára, hogy képességeiket a társadalom általános értékeivel összhangban használják. Alapvető kognitív és társas készségek; saját érzelmeik felismerésére, kifejezésére és szabályozására való képesség, valamint másokkal való együttérzés; a rugalmasság és a kedvezőtlen élethelyzetekhez való alkalmazkodás képessége és a társadalmi szerepekben való működés; és a test és az elme közötti harmonikus kapcsolat olyan fontos összetevői a mentális egészségnek, amelyek különböző mértékben járulnak hozzá a belső egyensúly állapotához” (Galderisi, Heinz, Kastrup, Beezhold és Sartorius, 2015. 231-232. o.). A fentiek alapján kimondható, amennyiben a cél a mentális egészség előmozdítása, mindenképpen olyan társadalmi beavatkozásokra van szükség, amelyek megelőző szemléletűek, segítik a korai felismerést, az egyének szociális kompetenciáinak fejlesztését célozzák, és mindenképpen a társadalmi integráció irányába mutatnak. Az Európai Bizottság, felismerve a mentális egészség fontosságát, 2023-ban közlemény formájában hirdette meg az EU új megközelítését, melynek alap gondolata, hogy *a fizikai egészséggel azonos szintre kell emelni a mentális egészség fontosságát.*⁶ A pszichiátriai ellátásban axiómának tekinthető, hogy a betegség megjelenéséhez köthetően a lehető leghamarabb meg kell kezdeni a komplex terápiás beavatkozásokat, mivel ez döntően meghatározza a későbbi életminőséget, életesélyeket. A szociális munkások már a kórházi ágyon fekvő beteg kapcsán be tudnak kapcsolódni ebbe a folyamatba, majd a kórházi kezelés utáni szakaszban – immár a szociális ellátórendszer munkatársaként – koordinálhatják, hogy ne

5 Zöld Könyv – A népesség mentális egészségének javításáról. Az Európai Unió mentális egészségügyi stratégiájának céljából (2005). Az Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel. 11. o. https://ec.europa.eu/health/archive/ph_determinants/life_style/mental/green_paper/mental_gp_hu.pdf (2025.08.25.)

6 A mentális egészség új uniós megközelítése. Európai Bizottság. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/attachment/875365/Factsheet%20Mental%20Health_HU.pdf (2025.08.25.)

szakadjanak meg a gyógyszeres terápiát kiegészítő egyéb terápiák, valamint segíthetnek abban, hogy a családot ért krízis feldolgozása megtörténjen.

Az 1970-es évektől megfigyelhető a nagy pszichiátriai intézmények lassú átszervezése, melyben a nagy, *totális intézmények* helyét átveszik a kisebb méretű *lakóotthonok* és a mellettük működő *nappali ellátások*, így támogatva a pszichiátriai betegek társadalomba történő visszailleszkedését. Nem pusztán az intézményi struktúra átalakítását kívánja meg az új paradigma, hanem a jogi szabályozás és a kapcsolódó szakmai tartalmak átalakítását is. Ennek az átalakulási folyamatnak az emblematisztikus és sok vitát kiváltó eseménye az OPNI megszüntetése, melyet a meglévő intézmények humanizálódása, korszerűsítése is kísért (Dobai, 2023). A kitagolás során a bentlakásos forma nem szűnik meg, kisebb léptékű lesz, az egészségügyi és a szociális ellátást rugalmasabb és változatosabb formában kell megvalósítani. Lehetőség kínálkozik a földrajzi lefedettség biztosítására, valamint arra, hogy a korábbi elzárkózó, kirekesztő magatartást felváltsa az ellátottak valós társadalmi integrációjának igénye. Az intézményi átrendeződés egyik markáns folyamata a pszichiátriai ágyszámok csökkenése volt, a nagy, jól szervezett, de ellátásra alkalmas intézmények megszűnése, mely nem csak az OPNI-t érintette (Dobai, 2023). Dobai megítélése szerint hazánkban az intézménytelenítés során nem alakultak ki kellő mértékben a közösségi ellátást nyújtó terek, inkább intézménymegszüntetésként értelmezhető a folyamat: „*kisszámú, szétagolt, egyenlőtlen intézményrendszer jött létre, működését tekintve a helyi érdekektől, az önkormányzati finanszírozástól függ ezeknek a közösségi ellátásoknak a léte*” (Dobai, 2023. 34. o.).

Az intézménytelenítés másik nem kívánt „eredményére” mutat rá Bugarszki (2011), aki Dobaihoz hasonlóan megállapítja, hogy csökkent a klasszikus elmegyógyintézetek száma és mérete, azonban sokszor a kórházi férőhelyek leépítését nem követte a közösségi alternatívák megfelelő kiépítése. Ezen túlmenően a fentiek egyfajta „rejtett intézményesítéshez” vezetnek, ugyanis a pszichiátriai betegek egy része szociális otthonba vagy hajléktalanellátásba kerül, ahol a közösségi reintegráció esélye minimális. Szemléletváltást sürget, miközben „igényt tart” a szociális munka erősítésére és a közösségi szolgáltatások stabil finanszírozására, mert így ez a folyamat nem a mentális problémával élők társadalmi integrációját célozza, hanem csupán a kórházi ágyak számának csökkentését.

„*A szociális munkás a változás, a változtatás szakértője*” (Talyigás, 1998. 31. o.), ebbe a rövid meghatározásba sűrítette Talyigás Katalin azt a meggyőződését, hogy a szociális segítő munka egyik lényeges munkaformája az esetmenedzsment, mely a változási folyamatok többszintű támogatását jelenti. A változásmenedzsmentről szóló munkájában kiemeli, hogy a szociális segítség klasszikusnak számító felosztásában a változás nem korlátozódik pusztán az egyénre, a családjára vagy csupán a közösségre, csoportra, hanem a változás természeténél fogva négy szinten értelmezhető: társadalmi, szervezeti, csoport- és egyéni szinten. Értelmezésében a szociális munka túlmutat a személyes segítségnyújtáson, és egyfajta társadalompolitikai tevékenység. Valamint azt is kiemeli, hogy a társadalmi, szervezeti változások alapvetően visszahatnak az egyének és csoportjaik életére, melyekkel kapcsolatban jól informálnak, felkészültnek kell lennie

a szociális szakmának, és – amennyiben lehetséges felkészülten fogadni a változásokat – megfelelő válaszokkal kell rendelkezni rájuk (*Talyigás*, 1998). A fenti meghatározásból egyértelműen következik, hogy a szociális munka gyakorlatában kiemelten fontos, hogy a szakemberek felkészítsék klienseiket a változások bekövetkeztére, az azokból eredő feladatokra, valamint hosszú távú célként ki kell alakítani az egyének/családok alkalmazkodási képességét, valamint elő kell segíteni a pszichoszociális rehabilitációjukat.

Pszichoszociális rehabilitáció

Bugarszki tanulmányában egy általános megközelítés alapján két részre osztja a pszichoszociális rehabilitációt, szupportív és edukatív technikákról beszél. Véleménye szerint szupportív (támogató) technikáknak akkor van helye, ideje, amikor a megelőző pszichotikus krízis közel van, illetve éppen közeleg. Egy intenzívebb segítő jelenlét és a pszichotikus krízisek apró élethelyzeteire való gyors reakció jellemzi. Miközben az edukatív technikákat az jellemzi, hogy felkészítenek a prognosztizálható nehézségekre, az azokkal való megküzdésre. Ezek tényszerűen lehetnek oktatás és tréning jellegűek is, ám kevésbé direkt módon is fejleszthetnek. Mindkét csoport a felépülési modell része lehet, és jól kiegészítik egymást. A nemzetközi szakirodalomban a közösségi ellátásokhoz kapcsolódó szakmai tevékenységek között legtöbbször az esetmenedzsment (case management) kifejezéssel találkozhatunk (*Bugarszki*, 2006).

Esetmenedzsment

A fent hivatkozott források számtalanszor említik, hogy a korszerű közösségi pszichiátriai ellátás központi eleme az esetmenedzsment. A szociális munka elméletében ambivalens megítélés alá esik ez a fogalom, ugyanis a szolgáltatásszabályozás és az ellátórendszer szűkítése mentén jelent meg a 80-as években, és jelentős mértékű elmozdulást jelentett a személyközeli esetvitel gyakorlatától. Ezen tulajdonságai miatt folyamatos kritika érte a szociális munkán belül. Az esetmenedzsmenten belül is számtalan értelmezési keret és gyakorlat alakult ki, melyek főként a *forrásrendszerek* hasznosításának igényét, a *kliensképviselési tevékenységet* és a *kapcsolati háló* megszilárdítását erősítették. Szabó Lajos az intenzív esetmenedzselési modellek és a nemzetközi szttenderdek elemzése kapcsán az alábbi tényezőket tartja kiemelésre méltónak:

- jelentős esetviteli többletet nyújt; intenzív és individualizált; a kliens szükségleteihez, preferenciáihoz és céljaihoz igazodik,
- életviteli skillek erősítése; a deficitszemlélet helyett a fejlődés- és változóképesség áll a középpontban,
- támaszkodik a mobilizálható családi erőforrásokra,
- hosszú távú segítségnyújtás,

- hangsúlyos a közösségben tartás, a társadalmi integráció,
- rendszerszemléletű ökológiai megközelítésű; a beavatkozások különböző rendszerszinteken zajlanak,
- az esetvivő nagy fokú autonómiája jellemzi,
- magas szakmai követelmények,
- megfelelő teamháttér,
- szupervízió (Szabó, 2016).

Szabó Lajos fent jelzett munkájában pozitív folyamatként értelmezi, hogy az esetmenedzsment ezen formája „visszaközeledést” jelent a korábbi esetvitel-centrikus munkához, miközben megtartja az esetmenedzsment erősségeit.

Hazai viszonylatban három területen használatos az esetmenedzsment megnevezés: az idősek házi segítségnyújtásában, a gyermekvédelmi alapellátásban és a pszichiátriai betegek közösségi ellátásában. Az egymástól nagy szakmai távolságra lévő területek ellenére „közös nevezőként” gondolhatunk az esetmenedzserre, aki *„felméri a kliens szükségleteit, majd annak megfelelően megtervezi, szervezi, koordinálja és aktivizálja azokat a beavatkozásokat, szolgáltatásokat, amelyek a hatékony esetkezeléshez szükségesek, ezért tevékenységét a folyamatos visszacsatolás és értékelés jellemzi. A szociális esetmunka során a kliens és a környezete közötti viszonyrendszer patronálását az esetmenedzser végzi, akinek legfontosabb feladata, hogy az esetmunka során az egyes szolgáltatások felhasználását, eljárások alkalmazását megtervezzék és összehangolja. Az esetmenedzser a munkája során kapcsolatot tart az esetmunkában közreműködők között az egyes társszakmák képviselőivel annak érdekében, hogy a problémamegoldás a lehető legnagyobb sikerrel, eredményesen és hatékonyan valósuljon meg”* (Rostáné Riez, 2019. 15. o.). Látható, hogy az esetviteli tevékenységen túl a szakmaközi együttműködésben, a forrásteremtésben, az intézményi feltételek javításában is aktív szerepet kell vállalnia.

Mindezek a pszichiátriai betegséggel élők körében azt jelentik, hogy a szakemberek feladata nem pusztán a tünetmentesítés irányítása, hanem annak támogatása, hogy az érintett a tünetek ellenére is teljes, értelmes életet építhessen, új célokkal és kompetens szerepekkel. Szakemberek egybehangzó véleményét összegezi Bugarszki, miszerint az intézménytelenítés csak akkor éri el szándékolt célját, valamint eredményez rendszer-szintű változást, ha:

- a tudásbázist erősítjük szisztematikus kutatásokkal és hatásméréssel,
- a finanszírozás és a kapacitásallokáció a közösségi szükségletekhez igazodik,
- a szolgáltatások az egyéni célok-preferenciák köré szerveződnek,
- az érintettek társként és tudáshordozóként vannak kezelve,
- a lakhatási megoldásokat az ellátástól következetesen elválasztjuk,
- a helyi közösségeket célzottan támogatjuk.

A szerző normatív üzenete, hogy a közép-kelet-európai országokban a felépülésorientált közösségi ellátás nem „luxusnyugati” modell, hanem az eredményes, méltányos és fenntartható mentális egészségügyi rendszerek szükséges feltétele (Bugarszki, 2012).

A jelenlegi hazai gyakorlatot meghatározó szakmai ajánlás⁷ tartalma szerint megjeleníti a korszerű közösségi ellátás által támasztott elvárásokat, hangsúlyozza az esetenedzsmet fontosságát, s azt a közösségi koordinátor szerepkörhöz kapcsolja. Ebből egyértelműen az látszik, hogy a jogalkotó az ellátásban dolgozó felsőfokú szociális végzettségűek kompetenciakörébe tartozó tevékenységként gondolt az esetenedzsmetre. A szolgáltatási elemek részletes leírásával az esetmunka alapjait is megteremti. Érdekes sajátosság, hogy a szolgáltatási elemek között számos olyan tevékenységgel is találkozunk, amelyek lényegében az esetenedzsmet körébe sorolhatók⁸, ezen tevékenységek rövid összefoglalását adja az 1. ábra.

Megkeresés	Tanácsadás	Esetkezelés	Gondozás, mentális gondozás	Készségfejlesztés
• Szakmai intézmények, lakókörnyezet közötti kapcsolat kialakítása • Jelzőrendszer, közösségi munkacsoport működtetése, tájékoztatása • Esetkonferencia szervezése, esetvitel képviselet • Antistigma-programok, szakmai rendezvények szervezése • Tájékoztató anyagok közzététele, szakmai információszolgáltatás	• Információszolgáltatásra épülő tevékenységek • Életvezetési tanács nyújtása • Életvitelre vonatkozó tanácsadás • Szociális tanácsadás, szociális ügyekben való segítség • Egészségügyi szolgáltatói tanácsadás, orvosi és/vagy szakorvosi konzultáció szervezése • Munkavállalási tanácsadás • Pszichológiai, jogi tanácsadás szervezése	• Állapot, életvitel felmérése • Szükségletfelmérés • Személyre szabott gondozási (rehabilitációs) terv elkészítése • Problémaelemzés, -kezelés • Krízisintervenció • Családi, társadalmi kapcsolatok fenntartásának támogatása • Utánkövetés • Ügyintézés, hivatalos ügyek intézésének segítése • Munkahely feltárásiának segítése, munkavállalók utánkövetése	• Pszichoedukáció • Korai figyelmeztető tünetek felismerésének segítése • Stresszkezelés • Agressziókezelés • Gyógyszercompliance segítése • Speciális technikák (pl. egészséges étkezési szokások kialakítása, alvási problémák kezelése, napi tevékenységek megszervezése) • Csoportmunka	• Életviteli készségek fejlesztése • Kommunikációs készségek fejlesztése • Problémamegoldó készség fejlesztése • Asszertív viselkedés fejlesztése • Munkakereséshez és megtartásához szükséges kompetenciák fejlesztése • Szabadidő hasznos eltöltésének támogatása • Társas kapcsolatok kialakításának fejlesztése

1. ábra: Közösségi ellátás szolgáltatási elemei és tevékenységei⁹

7 *Közösségi Ellátás Pszichiátriai Betegek részére – Szakmai Ajánlás* (2018). Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest. https://kozossegiellatasok.hu/doc/Pszichiatriai_Betegek_Kozossegi_Ellatanak_Ajanlasi.pdf (2025.08.25.)

8 Az ábrán szürke mezőben azok a tevékenységek láthatók, melyek az esetenedzsmet típusú tevékenységek közé sorolhatóak.

9 Saját szerkesztés. *Közösségi Ellátás Pszichiátriai Betegek részére – Szakmai Ajánlás* (2018). Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest. https://kozossegiellatasok.hu/doc/Pszichiatriai_Betegek_Kozossegi_Ellatanak_Ajanlasi.pdf (2025.08.25.)

Kiemelten foglalkozik a szervezeti, intézményközi együttműködésekkel. Azonban a gyakorlatban ezek az együttműködések sok esetben névlegesek és esetlegesek, így nem igazán töltik be az eredeti funkciójukat (Dobai és Tósaki, 2025). A helyi közösségi munkacsoportok tevékenységében is megjelenik az ágazatközi együttműködés, a helyi szintű tevékenységek összehangolása, a kliensutak menedzselése, valamint a hatékony forrásallokáció igénye. 2024-től a pszichiátriai nappali ellátást nyújtó szolgáltatóknak is együttműködési megállapodást kell kötniük a területi ellátásban érdekelt pszichiátriai vagy addiktológiai gondozóval. Az együttműködés tartalma szakmai útmutatáson alapul, egységes, és illeszkedik a közösségi ellátás normáihoz.

2.2. A jövő: új irányok, perspektívák

A súlyos mentális betegségekkel élők ellátásának hatékonyságát vizsgáló tanulmány-nal hazai viszonylatban kevészer találkozhatunk, ezért is különösen fontos Dobai és Tósaki 2025-ben megjelent beszámolója, melyben félig strukturált interjúkkal vizsgálták – a szociális ágazat felől – a pszichiátriai betegséggel élők ellátását. Eredményeik jól jelzik a fejlesztési irányokat és javítási igényeket. Véleményük szerint *az ellátórendszer nehezen elérhetővé vált a betegek egy része számára*, amit a kórházbezárásokra és a közösségi ellátások területi eloszlásának egyenetlenségére vezetnek vissza. Sarkalatos pont *a szakterületek közötti átjárhatóság hiánya*, sok esetben tapasztalták, hogy nem jó a szociális szektor viszonya a helyi pszichiátriai gondozóval vagy a fekvőbetegosztállyal. Még mindig vannak olyan osztályok, ahol a gyógyszerek kiosztásán kívül *nem folyik érdemi terápia*. A pszichiátriai intézménybezárások legnagyobb vesztesei *a család nélkül élők*. Az egészségügyi és szociális alrendszer közötti kommunikáció elégtelensége miatt *elmaradnak a megfelelő színvonalú szakmai egyeztetések*. Azt tapasztalták, hogy *a digitális világ nyújtotta lehetőségeket is esetlegesen használják ki a szolgáltatók*, jellemzően a munkatársak egyéni adottságai határozzák meg, hogy be tudnak-e lépni erre a színtérre. A megoldások felé tekintve kiemelik, hogy *a helyi vállalkozások hatékonyabb mozgósítása megoldást jelenthet a foglalkoztatás kérdésére*, valamint jó példaként említik a Kispesti Forrásház és az Ébredések Alapítvány gyakorlatát az *integrált ellátás szervezése* terén (Dobai és Tósaki, 2025). Számos új megközelítés született a közelmúltban, melyeknek közös célja a mentális betegek egészségfejlesztése, a klienseket célzó szolgáltatások fejlesztése, költséghatékonyságuk növelése. Ehhez a folyamathoz csatlakozik a pozitív pszichiátriai és a közösségi pszichiátriai szemlélet, melyek az egyén és a közösség erősségeire, rezilienciájára támaszkodnak, épít a támogató szociális környezetre, és a gyógyulást, gondozást a közösségbe beágyazottan, gyakran tapasztalati szakértők bevonásával valósítja meg. Nagy és Túri tanulmányukban bemutatják a pozitív pszichiátria, a közösségi pszichiátria sajátosságait, az integrált ellátásszervezés különböző formáit, és leírják a sikeralapú kifizetés (payforsucces; PFS) innovatív technikáját. Ez utóbbi a kormányzati, a nonprofit és a forprofit szektor együttműködésén alapul. A kormányzat ennél a konstrukciónál nem a szolgáltatásokért fizet, hanem az elért társadalmi

célokért, melyek teljesülését egy független értékelő szervezet igazolja vissza (Nagy és Túri, 2021). A fentiek alátámasztása érdekében bemutatják az ausztráliai New South Walesben 2017-ben indított Resolve programot és az egyesült államokbeli Santa Clara megyében 2017-ben indított Santa Clara Country Partners in Wellness programot. Mindkét program hasonló finanszírozási környezetben, a pozitív pszichiátriai alapelvek mentén működött, kihasználva az integrált szolgáltatásszervezés előnyeit. Az ausztrál program beavatkozásait az aktuális állapotra szabott intenzitású pszichoszociális és mentális egészségügyi és medikális támogatás, folyamatosan elérhető telefonos segítő vonal, heti rendszerességű találkozások, közösségi események és korlátozott idejű bentlakás jellemezte. Az amerikai programban pedig az Asszertív Közösségi Ellátás (ACT) keretében személyre szabott, átfogó pszichoszociális intervenció, intenzív esetenmenedzsment, krízisintervenció, szerhasználattal kapcsolatos tanácsadás, tapasztalati szakértők bevonása, mentális egészségügyi intervenciók valósulnak meg egy személyre szabott kezelési terv részeként. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a két modell eredményei közös tanulsággal szolgálnak a magyar ellátórendszer számára: a mentális betegeket célzó szolgáltatások hatékonysága akkor növelhető, ha az ellátás nemcsak medikális, hanem szociális és családi dimenziókra is épít. A közösségi alapú, integrált ellátás – megfelelő finanszírozási ösztönzőkkel kiegészítve – hosszú távon egyszerre javítja az egészségi meneteleket és csökkenti a társadalmi költségeket. Összegzésként a tanulmány arra a következtetésre jut, hogy Magyarországon is szükséges lenne hasonló, bizonyítékokon alapuló, komplex programok szélesebb körű adaptációja (Nagy és Túri, 2021).

A jövőbe nézve feltehetjük a kérdést: Mit tehetünk még? *Légmán Anna* szerint szükség van a pszichiátriai betegek társadalmi reprezentációjának megváltoztatására. Az, hogy a társadalom miképpen látja a pszichiátriai betegeket, függ attól, hogy ezekkel a betegekkel milyen közvetlen találkozási lehetőségek vannak, illetve a média közvetlen milyen képet sugároz róluk. Túl kell lépni azon, hogy a mentális problémával őket deviáns szerepekben jelenítik meg, és azon is, hogy láthatatlanná tételükre törekszünk, kirekesztjük őket mások számára elérhető társadalmi cselekvésekből (*Légmán, 2011*). Hazai viszonylatban *„továbbra is égető fontosságú egy átgondolt, a forráselosztás tekintetében egységes, integrált ellátórendszer kialakítása, mely az egészségügyi és szociális alrendszer egységes kezelésével és pszichiátriai centrumok kialakításával lehetővé tenné a korszerű betegvezetést és ellátásszervezést, minőség-ellenőrzést, monitorozható szolgáltatások nyújtását”* (Dobai és Tósaki, 2025. 122. o.).

Összegzés

Tanulmányunkban azt a célt tűztük ki, hogy áttekintjük a szociális munka egészségügyi és klinikai vetületeit, és megnézzük, hogy a klinikai irány mennyire tud utat törni a pszichiátriai ellátórendszerben. A magyar társadalom tagjai közül sokan nem ismerik a szociális munkát, annak célkitűzéseit, célcsoportjait, eszköztárát, módszereit. Az elnevezés hallatán is vannak még félreértelmezések, szakterületek közötti átfedések.

A laikusok mellett a szakemberek körében is vannak ismeretbeli hiányosságok, ezért az interprofesszionális együttműködés lehetősége nem minden esetben valósul meg. Régóta ismerjük a megállapítást, miszerint az egészség egy többdimenziós fogalom, és ennek értelmében a szociális háttér is jelentős hatást gyakorol fennmaradására vagy megromlására, ugyanakkor betegség esetén is fontos a szociális tényező a gyógyuláshoz vezető úton. Ilyen módon az egészségügy rendszerében helye van annak a segítőnek, aki közreműködik azoknak a szociális problémáknak a megoldásában, melyek kapcsolódnak az egészséghöz, betegséghez. Ismerve a magyar lakosság mentális egészségével kapcsolatos adatokat, lényeges, hogy a pszichiátria rendszerében is jelen legyenek a szociális munkások. Ez az a szegmens, ahol különösen fontos lenne az innováció, alternatív kliensutak felvázolása, de ezen a területen komoly hiányosságok vannak. Fontos látnunk, hogy 2007 óta nem épült ki egységes pszichiátriai ellátórendszer, a gondozóhálózatot a biomedikális szemlélet hatja át, a szociális problémák hatékony kezelése nem megoldott (Dobai, Tóth-Varga és Dúll, 2024). Helytálló a megállapítás, miszerint *„Átgondolt és egységes szakmai koncepcióval ma is működhetne egy, a 21. századi elveket is integráló, modern intézmény és ambuláns, illetve szociális ellátórendszer, központi koordinációja mellett”* (Dobai, Tóth-Varga és Dúll, 2024. 345. o.).

A strukturális hiányosságok mellett az egészségügyben dolgozó szociális munkások esetében egyéb gátló tényezők is nehezítik a szakmai kiteljesedést: *„A szociális munkások jövedelme és munkaidő-beosztása aligha teszi lehetővé az alapos és hosszadalmas, tanácsadói, esetleg terápiás képesítést nyújtó képzési és továbbképzési programok elvégzését. A képzési kínálat viszonylag bőséges, de a színvonalas képzések az alulfizetett, túlterhelt szakemberek és a forráshiányos intézmények számára elérhetetlenek. Pedig a szakemberek a klinikai szociális munka eszközeinek jó hasznát vehetnék bármely olyan területen is, ahol az egyik legáltalánosabb, a mentális egészséget leginkább befolyásoló emberi tapasztalattal, a veszteségekkel való megküzdéssel kerülnek szembe – így például a családsegítésben, az idősellátásban és a gyermekvédelemben”* (B. Erdős, 2024. 39. o.).

Irodalom

- Bagdy Emőke (1996): A Klinikai Pszichológiai Szakmai Kollégium állásfoglalása a mentálhigiéné, a segítő szakmák és a klinikai pszichológia viszonyának kérdésében. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 5. 4. sz. 3–5.
- B. Erdős Márta (2024): Szociális munkások a posztmodern terápiák világában. *Esély*, 35. 1. sz. 34–48.
- Buda Béla (1994): Szociális munka az egészségügyben. In: Csató Zsuzsa (szerk.): *Szociális munka és egészségügy*. Szociális Munkások Magyarországi Egyesülete, Budapest. 9–16.
- Bugarszki Zsolt (2003): A szociális munka új lehetőségei a pszichiátriai betegek ellátásában. *Esély*, 14. 1. sz. 67–86.
- Bugarszki Zsolt (2006): A közösségi pszichiátriai ellátásról. *Esély*, 17. 1. sz. 67–73.

- Bugarszki Zsolt (2011): Intézménytelenítés Magyarországon a mentális problémák kezelése területén. *Esély*, 2. 2. sz. 55–85.
- Bugarszki Zsolt (2012): Bevezető - Átmenet az intézményi alapú modellekből a felépülés orientált közösségi alapú szolgáltatásokig a mentális problémák kezelése területén. 1. szekció *Esély*, 23. 3. sz. 5–7.
- Cooper, M. G. és Lesser, J. G. (2002): *Clinical Social Work Practice: An Integrated Approach*. Allyn and Bacon, Boston.
- Dobai Attila (2023): A totális pszichiátriai intézmény mint társadalmi produktum arcélei a XX. században. *De Iurisprudentia et Iure Publico*, 14. 4. sz. 17–37.
- Dobai Attila és Tósaki Gergely (2025): Közelkép a budapesti közösségi pszichiátriai és addiktológiai ellátás műhelyeiből. *Máltai tanulmányok. Mentális egészség – Generációs kihívások. Széman Zsuzsa emlékére*. 7. 2. sz. 100–116. https://real-j.mtak.hu/28641/7/2025_2_ebook.pdf (2025.08.25.)
- Dobai Attila, Tóth-Varga Violetta és Düll Andrea (2024): A pszichiátriai intézményrendszer történeti jellemzői az 1989-es magyarországi demokratikus fordulat után. *Kaleidoscope*, 14. 28. sz. 334–347.
- Döbrönte Szilvia (2020): Egész-ség, jólét, jóllét – szociális szakemberek a gyógyító teamben – rejtett erőforrásaink. *Orvosok Lapja*, 17. 5. sz. 16–17.
- Galderisi, S., Heinz, A., Kastrup, M., Beezhold, J. és Sartorius, N. (2015): Toward a new definition of mental health. *World Psychiatry*, 14. 2. sz. 231–233.
- Légmán Anna (2011): *Az örület és az örültek helye a társadalomban. A magyar pszichiátriai ellátórendszer és az egyén viszonya*. Doktori disszertáció. Kézirat. PTE BTK Irodalomtudományi Doktori Iskola Kultúratudományi Doktori Program, Pécs. <https://pea.lib.pte.hu/server/api/core/bitstreams/46294654-c1a0-4a16-bf04-b652b88910a8/content> (2025.08.25.)
- Magyar Zsófia (2004): A magyarországi kórházi szociális munka helyzete egy országos kutatás tükrében. *Esély*, 15. 4. sz. 44–70.
- Nagy Léna és Túri Gergő (2021): A mentális betegeket célzó szolgáltatások hatékonyságának fejlesztési lehetőségei két komplex nemzetközi program tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76. 1. sz. 157–171.
- Péterné Molnár Gizella (2007): A kórházi szociális munka működési keretfeltételei. *Esély*, 18. 5. sz. 99–119.
- Piczil Márta és Szabó Péter (2023): Pszichoszociális fogyatékkal élők a társadalomban – a múltbéli megítélés és a jelen történéseinek tükrében. *Módszertani Közlemények*, 63. 1. sz. 3–23.
- Rostáné Riez Andrea (2019): *Elmélettől a gyakorlatig*. Akadémiai Kiadó, Budapest. <https://doi.org/10.1556/9789634544722> (2025.08.30.)
- Szabó Lajos (1999): *A szociális esetmunka kialakulása és elméleti hátterei*. Szociális Munka Alapítvány, Budapest.
- Szabó Lajos (2016): Az esetmenedzseri tevékenység jelenléte és dilemmái a hazai szociális munkában. *Párbeszéd: Szociális munka folyóirat*. 3. 2. sz. o. n.
- Szabó Péter és Piczil Márta (2024): Pszichoszociális fogyatékkal élők felépülése – élettörténeti események a Liberman-féle felépülési modell tükrében. *Módszertani Közlemények*, 64. 1. sz. 3–22.
- Talyigás Katalin (1998): Változásmenedzselés a szociális munkában. In: Kozma Judit (szerk.): *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest. 29–49.

- Török Judit (2001): A szociális munka néhány alapkérdése az egészségügyben. In: Somorjai Ildikó (szerk.): *Kézikönyv a szociális munka gyakorlatához*. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest. 140–153.
- Vajda Kinga (2015): A magyarországi kórházi szociális munka aktuális helyzete. Változások egy 10 évvel ezelőtti országos kutatás tükrében. *Esély*, **26.** 1. sz. 95–121.
- Vas Ágnes és Bánfi László (2014): Folt a hálón? Szociális munka a pszichiátriai ellátórendszerben. *Acta Sana*, **9.** 2. sz. 41–44.

Bántalmazó kapcsolatok a gyermekvédelemben: dilemmák és a stabilizáció lehetőségei

Rapi Ildikó

rapi.ildiko@gmail.com

SZTE BTK Pszichológiai Intézet

Sipos Blanka

sipos.blanka@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Tanulmányunk a bántalmazó kapcsolatokhoz kapcsolódó gyermekvédelmi beavatkozások dilemmáit vizsgálja, különös tekintettel a jogi normák és az emberi pszichés működés közötti feszültségre. A generációkon átívelő gyermekvédelmi jelenlét tapasztalata arra utal, hogy a kizárólag normatív vagy tüneti megközelítések nem elegendőek a tartós stabilizációhoz. A cikk azt elemzi, miként értelmezhető együtt a gyermek biztonságának jogi elsődlegessége, a bántalmazó magatartást tanúsító szülő felelőssége és a családi rendszer pszichés rendeződésének lehetősége ezen a különösen érzékeny területen. A tanulmány a hazai és nemzetközi jelentések alapján bemutatja a bántalmazás előfordulásának aktuális tendenciáit. Zárásként bemutatásra kerül a „Felépülő Család Program” modellje, amely a bántalmazásban érintett családok pszichoszociális támogatására kínál keretet.

Kulcsszavak: gyermekvédelmi beavatkozás, családon belüli erőszak, jogi felelősség, pszichés sérülékenység, döntési dilemmák, „Felépülő Család Program”



A gyermekvédelem társadalmi és szakmai megítélése gyakran leegyszerűsítő keretek között zajlik, amelyek nem mindig tükrözik a valós élethelyzetek összetettségét. A bántalmazó kapcsolatok különösen érzékeny területet jelentenek, mivel a kapcsolati mintázatok, a transzgenerációs hatások és a szociális környezet együttesen alakítják azt a dinamikát, amelyben a bántalmazás megjelenik, gyakran láthatatlanul. Mindez indokoltá teszi azt, hogy a gyermekvédelmi rendszer elmozduljon a normatív-büntető megközelítés felől egy olyan átfogó, komplex szemlélet felé, amely képes reflektálni az élethelyzetek sokszínűségére, a kapcsolatok árnyaltságára és az emberi fejlődés lehetőségeire még krízishelyzetekben is.

A bántalmazás kontextusában a gyermekvédelmi beavatkozások nem csupán jogi kérdéseket vetnek fel, hanem az emberi pszichés működés sajátosságait is érintik. Különösen összetett helyzet áll elő, ha gyermek is érintett, akár közvetlen, akár közvetett módon. Tanulmányunk célja a bántalmazó kapcsolatok ciklikus működésének és a kilépés nehézségeinek bemutatása, valamint annak vizsgálata, hogy a jogi normák

és a pszichológiai realitás miként kerülnek feszültségbe a gyermekvédelmi döntéshozatal során.

A fókuszban egy olyan szemlélet áll, amely nem pusztán jogi, hanem emberközpontú és traumaérzékeny megközelítést képvisel, és lehetőséget nyújt a család megtartására, gyógyulására. A tanulmány relevanciáját az adja, hogy 10 év után először jelent meg olyan jelentés, amely reprezentatívan mutatja be a magyarországi bántalmazott nők összességét; az Eurostat, az Európai Alapjogi Ügynökség és a Nemek Közötti Egyenlőség Európai Intézete felmérése¹ alapján kiderült, hogy az európai országok közül Magyarországon a legmagasabb azon nők száma, akik bántalmazó kapcsolatban élnek.²

A bántalmazó kapcsolat ciklikussága

A bántalmazó kapcsolatok működésének egyik legismertebb leírása Lenore Walker ciklusmodellje (Walker, 1989), amely az erőszak ismétlődő mintázatát három szakaszban ragadja meg. Az első, feszültségfelhalmozódási szakaszban a konfliktusok fokozatosan erősödnek, miközben az érintett fél alkalmazkodási stratégiákkal igyekszik csökkenteni a konfrontáció esélyét. Ezt követi az akut erőszak fázisa, amely rendszerint intenzív, de időben behatárolt esemény, és fizikai, pszichológiai, verbális vagy gazdasági formában is megnyilvánulhat. A harmadik szakaszban – az ún. „mézeshetek” időszakában – a bántalmazó megbánást tanúsít, ígéreteket tesz, és átmenetileg helyreállni látszik a kapcsolat egyensúlya. Ebben a periódusban a bántalmazott fél feszültség szintje csökkenhet, a remény újraaktíválódik, és megerősödhet az a percepció, hogy a kapcsolat képes „normális” működésre is. Ez az átmeneti stabilizáció jelentősen befolyásolja a kilépési döntések időzítését és realitását.

A ciklikus működés pszichológiai következményeit nem csupán elméleti modellek írják le. Dutton és Painter (1993) empirikus vizsgálata alátámasztja a traumatikus kötődés elméletét, amely szerint az időszakos bántalmazás és a kapcsolaton belüli hatalmi egyenlőtlenségek erős érzelmi kötődést hozhatnak létre az áldozatban. E kötődés a kapcsolat megszakítását követően is fennmaradhat, és szignifikáns összefüggést mutat a trauma tüneteivel és az önértékelés alakulásával. A jelenség magyarázatot adhat arra, hogy a kilépési döntések miért nem pusztán racionális mérlegelés mentén születnek meg.

1 One in three women in the EU have experienced violence. European Commission: Eurostat, European Institute for Gender Equality and European Union Agency for Fundamental Rights (2024). *EU gender-based violence survey – Key results – Experiences of women in the 27 EU Member States*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/4526264> (2026.02.16.)

2 European Commission: Eurostat, European Institute for Gender Equality and European Union Agency for Fundamental Rights (2024). *EU gender-based violence survey – Key results – Experiences of women in the 27 EU Member States*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/4526264> (2026.02.16.)

Magyarországi adatok szerint a családon belüli erőszak áldozatainak többsége (különösen a nők) nem igényel azonnal segítséget, mivel nem ismerik fel minden esetben, hogy őket valamilyen bántalmazás éri. A különböző, jogvédelemmel foglalkozó szervezetek szerint (NANE, PATENT Egyesület) egy nő átlagosan 5-7 alkalommal próbál kilépni a bántalmazó kapcsolatból, mire végleg sikerül³ (Szekeres, 2024). A rendőrségi statisztikák szerint a bántalmazások jelentős része soha nem kerül hivatalos bejelentésre – a rejtett (látens) esetek aránya akár 90%-nál is magasabb lehet. A NANE és az IKEA 2021-ben készült felméréséből is ezek az adatok olvashatók ki.⁴ A korábban említett friss felmérés adatai szerint a magyar nők 41%-a szenvedett el fizikai erőszakot vagy fenyegetést, illetve szexuális erőszakot a partnerétől, továbbá 7,6%-a él jelenleg is bántalmazó kapcsolatban és 18%-a szenved el szexuális erőszakot élete során.⁵

A kilépés nehézségeinek fő okai közé tartozik, hogy a kapcsolat ciklikus jellege miatt a bántalmazott a tanult tehetetlenség állapotába kerül. Az ismétlődés következtében elveszíti hitét saját képességeiben, hogy változtatni tudjon helyzetén. Az érzelmi kötődés, a remény a változásra, a megtorlástól való félelem, a gyermek elvesztésétől vagy a gazdasági ellehetetlenüléstől való szorongás mind visszatartó tényezők. A támogatás során kulcsfontosságú a megerősítés, a kompetenciák fejlesztése és az önbecsülés helyreállítása.

A fenti adatok súlyos társadalmi tendenciára utalnak a bántalmazott (főként) nők helyzetéről, de szükséges a teljes képhez, hogy a gyermekek viszonyát is lássuk ebben a situációban. Magyarországon az UNICEF Magyarország és a Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány adataiból derül ki, hogy a bántalmazó kapcsolatok dinamikája mennyi gyermeket is érint. A KSH adatai alapján 2022-ben 106.130 gyerekkel kapcsolatban érkezett jelzés a család- és gyermekjóléti szolgálatokhoz és központokhoz, 2753-mal több, mint az előző évben.⁶ A KSH adatai szerint 2022. december 31-én a család- és gyermekjóléti szolgálatoknál 65.164 gyereket tartottak nyilván veszélyeztetettként, míg a család- és gyermekjóléti központoknál nyilvántartott veszélyeztetett kiskorúak száma

3 *Bántalmazó kapcsolatok felismerése és a pszichológiai támogatás ereje.* Pszichológiai Terápiás Központ, Budapest. <https://ejtk.hu/tudastar/bantalmazo-kapcsolatbol-kilepes> (2025.07.12.)

4 *Minden második magyar ismer valakit, aki családon belüli erőszak áldozata volt.* Sajtóközlemény. https://www.ikea.com/hu/hu/files/pdf/e8/c8/e8c85e11/minden-masodik-magyar-ismer-valakit-aki-csaladon-beluli-eroszak-aldozata-volt_ikea_nane_20211116.pdf (2025.07.12.)

5 European Commission: Eurostat, European Institute for Gender Equality and European Union Agency for Fundamental Rights (2024). *EU gender-based violence survey – Key results – Experiences of women in the 27 EU Member States*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/4526264> (2026.02.16.)

6 Központi Statisztikai Hivatal (2023): A család- és gyermekjóléti szolgáltatások adatai. Országos Statisztikai Adatfelvételi Program (OSAP) 1696. *Hintalovon Gyermekjogi Jelentés 2023.* <https://hintalovon.hu/gyermekjogi-jelentes-2023/> (2026.02.25.)

45.366 fő volt (összesen: 110.530 fő).⁷ A védelembe vett gyerekek száma 2022. december 31-én 28.678 fő volt.⁸

A gyermekvédelmi rendszer tudomására jutott gyermekbántalmazási esetek többségében a gyerekeket a családjukon belül érte erőszak. A bántalmazás során fizikai és szexuális, valamint lelki abúzust is megkülönböztetnek. Ez utóbbi nagyon fontos a gyermekvédelem, a gyermekpszichológia szempontjából, mert sokkal nehezebb felmérni és sokkal jobban el lehet tüntetni a szakemberek látóteréből, ezzel nehezítve a valós segítségnyújtás lehetőségét. A KSH 2022. évi adatai szerint fizikai bántalmazás kapcsán 5083 gyereket tartottak nyilván.⁹ A bántalmazott gyerekek 89%-át (4545 fő) a családján belül érte a fizikai erőszak. A gyerekekkel szembeni szexuális visszaélések esetén 1013 érintett gyerekről volt tudomása a gyermekvédelemnek a KSH adatai alapján. Az érintett gyerekek 79,6%-a családjában szenvedte el az abúzust. Gyerekekkel szembeni lelki bántalmazást 6901 gyerek esetében állapítottak meg a gyermekvédelmi alapellátásban dolgozók.¹⁰

Esetbemutató

Egy nő megjelenik egy család- és gyermekjóléti szolgálatnál, és közli: „Válni akarok.” Arcán és testén fizikai bántalmazás látható nyomai észlelhetők. Elmondása szerint partnere bántalmazta. A szakemberek korábban is érzékelték a család működésében kockázati jeleket, amelyek ismétlődő konfliktusokra utaltak.

A kliens azonnali távozását a családi otthonból a szakmai team több tagja is mérlegeli. A helyben működő családok átmeneti otthonában azonban nincs férőhely. Alternatívaként menedékházba irányítás merül fel, ugyanakkor a nő szociális helyzete – több kiskorú gyermek nevelése, pénzügyi kiszolgáltatottság, valamint az ünnepi időszak közeledte – ezt a megoldást nehezen kivitelezhetővé teszi. A kliens bankkártyái a partner birtokában vannak.

A bántalmazott megelőző távoltartás elrendelése iránti kérelmet nyújt be a bíróságon. A bíróság 72 órán belül dönt, azonban a meghallgatáson a kliens már rövidebb

7 Központi Statisztikai Hivatal (2023): A család- és gyermekjóléti szolgáltatások adatai. Országos Statisztikai Adatfelvételi Program (OSAP) 1696. *Hintalovon Gyermekjogi Jelentés 2023*. <https://hintalovon.hu/gyermekjogi-jelentes-2023/> (2026.02.25.)

8 2021. december 31-én 110.750 gyereket tartottak nyilván veszélyeztetettként, és 27.229 gyerek volt védelembe véve. *Hintalovon Gyermekjogi Jelentés 2023*. 2023. <https://hintalovon.hu/gyermekjogi-jelentes-2023/> (2026.02.25.)

9 Központi Statisztikai Hivatal (2023): A család- és gyermekjóléti szolgáltatások adatai. Országos Statisztikai Adatfelvételi Program (OSAP) 1696. *Hintalovon Gyermekjogi Jelentés 2023*. <https://hintalovon.hu/gyermekjogi-jelentes-2023/> (2026.02.25.)

10 *Hintalovon Gyermekjogi Jelentés 2023*. <https://hintalovon.hu/gyermekjogi-jelentes-2023/> (2026.02.25.)

időtartamú távoltagest kér. A határozat kézhezvételét követően rövid időn belül partnerét visszaengedi a közös bérakásba, a közösen nevelt gyermekek közé.

Az esetmenedzser – az édesapa visszaköltözéséről értesülve – ideiglenes hatályú elhelyezés iránti eljárást kezdeményez a gyámhatóságnál. Bár az ideiglenes elhelyezésre tett javaslat elutasításra kerül, a nevelésbe vétel iránti eljárás megindul.

A család létszámához képest kis alapterületű önkormányzati bérakásban él. Az édesapa rendszeres jövedelemmel rendelkezik, az édesanya bevétele kizárólag szociális ellátásokból származik. A család működésében több, komplex beavatkozást igénylő szociális és mentális tényező is azonosítható (pl. iskolakerülés, időnkénti ápolatlanság, addiktív viselkedés). Ugyanakkor megfigyelhető a testvérek közötti kötődés és az édesanya érzelmi elköteleződése a gyermekek iránt.

Gyermekvédelmi és jogi vonatkozások

A gyermekvédelmi rendszer elsődleges célja a gyermek biztonságának biztosítása. Jogilag a gyermek már akkor is veszélyeztetettnek minősülhet, ha közvetlenül nem elszervezője, hanem tanúja a bántalmazásnak. A rendszer válaszai közé tartozhat a védelembe vétel, súlyosabb esetben pedig a nevelésbe vétel elrendelése.

Ezek az intézkedések a gyermek védelmét szolgálják, ugyanakkor a családi rendszer egészére kihatással vannak. A beavatkozások következményei az áldozat számára is további terheket jelenthetnek, különösen abban az esetben, ha ő maga kezdeményezi a segítségkérést. Ez a helyzet a jogi normák és a pszichés realitások közötti feszültséget is felszínre hozza.

A fent bemutatott eset is rámutat arra, hogy a bántalmazó kapcsolatból való kilépés nem lineáris folyamat. A szakemberek számára folyamatos mérlegelést igényel az „azonnali védelem” biztosítása és az adott élethelyzetben ténylegesen kivitelezhető megoldások közötti egyensúly megtalálása.

Egy új gyermekvédelmi paradigma szükségessége

A gyermekvédelmi rendszer alapellátás formái közé tartozik a család- és gyermekjóléti szolgáltatás, amely a települési önkormányzatok által biztosított, mindenki számára hozzáférhető szolgáltatás. Elsődleges célja a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzése és a családok működőképességének megőrzése, helyreállítása. A szolgáltatás középpontjában az a szemlélet áll, hogy a gyermek legjobb érdeke a saját családjában való nevelkedés, ennek biztosítása pedig hatékony szociális támogatással, segítő beavatkozásokkal érhető el. A család- és gyermekjóléti szolgáltatás feladatai közé tartozik az információnyújtás, a tanácsadás, a mentálhigiénés és életvezetési támogatás, valamint az egyéni esetkezelés. A szolgálatok munkatársai segítik a családokat a problémák feltárásában, a megoldások kidolgozásában és a külső szolgáltatásokhoz (pl. pszichológushoz,

jogi tanácsadáshoz) való hozzáférésben. Kiemelt szerepe van a jelzőrendszeri tagokkal való együttműködésben, hiszen az iskolák, óvodák, egészségügyi szolgáltatók, rendőrség és más intézmények jelzései alapján tudnak időben beavatkozni a veszélyeztetettség megelőzése érdekében. A szolgáltatás működését a család- és gyermekjóléti szolgálatok látják el települési szinten, így közvetlen kapcsolatban vannak a helyi közösségekkel és problémákkal. Ezzel szemben a járási szinten működő család- és gyermekjóléti központok speciális, magasabb szakmai kompetenciát igénylő szolgáltatásokat nyújtanak, és koordináló szerepet töltenek be a rendszerben. A központ emellett szakmai támogatást nyújt a települési szolgálatok számára, és részt vesz az összetett, többszereplős esetek gondozásában. Kiemelten fontos szerepe van az utógondozásban, illetve a védelemben vétel előkészítésében és nyomon követésében is. A központi és a települési szintű intézmények összehangolt működése teszi lehetővé, hogy a családok a szükségleteiknek megfelelő szintű és mélységű segítséghez jussanak. Azonban a fentiekben felvázolt rendszer nem képes a komplex családi traumákat kezelni. Ezért lenne szükség egy olyan rendszer kiépítésére, amely a komplex családi traumákat nem csak ismeri, hanem el is ismeri. Ehhez egy olyan új gyermekvédelmi paradigma megszületése szükséges, amely a szülőt is túlélőként, és nem csak „kockázati tényezőként” kezeli. Ennek során a cél egy olyan gyermekvédelmi szemlélet kialakítása, amely a család – bántalmazott szülő és gyermekei – megtartását nem pusztán formai célként kezeli, hanem tényleges támogatással is megtámasztja. A jelenlegi rendszer gyakran ambivalens működést mutat: miközben a szakemberektől bizalomépítést, empátikus jelenlétet és együttműködést vár el, ugyanezek a szakemberek sokszor fegyelmező, kontrolláló, sőt akár büntető szerepekbe is kényszerülnek. Mindez egy olyan intézményi háttérrel párosul, amelyben sok esetben – még indokolt veszélyeztetettség esetén is – hiányzik a tényleges beavatkozás lehetősége, például a gyermekek biztonságát garantáló elhelyezési férőhely. A család „megtartása” sok esetben csak adminisztratív valóság marad, érdemi pszichoszociális támogatás nélkül. A gyermekvédelmi munkában ezért nagy szükség lenne több mentori, védő, segítő kísérés biztosítására különféle szakemberek együttműködése alapján. Ezen gondolatok érvényesülése céljából szükséges lenne a döntéshozók traumaérzékenységre történő képzése is.

Megoldás felé vezető út

A nemzetközi szakirodalomban a szenvedélybetegségek kezelése során az elmúlt évtizedekben fokozatos elmozdulás figyelhető meg a kizárólag büntetés- és hibáztatás-központú megközelítésektől a komplexebb, felépülésorientált szemlélet felé. E szemléletváltás rámutat arra, hogy az egyéni működési zavarok gyakran rendszerszintű és traumatikus háttérrel rendelkeznek. Hasonló megközelítés alkalmazása a gyermekvédelem területén is releváns lehet.

Az utóbbi években a gyermekvédelmi és szociális ellátórendszerben egyre hangsúlyosabbá vált a trauma-informált (trauma-informed care) szemlélet, amely abból

indul ki, hogy a viselkedési problémák, az elhanyagoltság vagy a szenvedélybetegség sok esetben mélyebb, akár transzgenerációs traumák következményei. E megközelítés szerint a gyermek nem pusztán problémaként jelenik meg, hanem a családi rendszer sérüléseinek egyik jelzőjeként értelmezhető.

Ennek megfelelően a gyermekvédelmi beavatkozások során indokolt a kapcsolati biztonság és a szülői kompetenciák helyreállításának támogatása is, a gyermek biztonságának elsődlegessége mellett.

Hazai példaként említhető a Safe Places – Thriving Children program¹¹, amely traumaérzékeny szemléletben támogatja a gondozásba vett gyermekeket, különös hangsúlyt fektetve a korai érzelmi sérülések felismerésére és a szakemberek képzésére. Hasonló célt szolgál a CarePath project¹², amely az ellátásból kikerülő fiatalok trauma-tudatos utógondozását segíti, kiemelve a stabil kapcsolatokat és a közösségi támogatás jelentőségét. Magyar szakmai szerzők is hangsúlyozzák a trauma felismerésének és a kapcsolati biztonság újraépítésének fontosságát a gyermekvédelmi munkában (Bányai, 2016).

Tanulmányunk e szakmai irányokhoz kapcsolódva vázolja fel a „Felépülő Család Program” modelljét, amely a bántalmazó kapcsolatból kilépő családok komplex, pszichoszociális támogatására tesz javaslatot.

Felépülő Család Program

A „Felépülő Család Program” egy olyan komplex gyermekvédelmi és családtámogatási modell, amely a bántalmazó kapcsolatból kilépő családok számára kíván strukturált, biztonságos és hosszabb távon fenntartható támogatási keretet biztosítani. A modell alapfeltevése, hogy a gyermek biztonságának elsődlegessége mellett a szülő pszichés stabilizációja és a kapcsolati rendszer rendeződése is meghatározó tényező a tartós változás szempontjából.

A program traumaérzékeny megközelítésben működik, amely abból indul ki, hogy a bántalmazott szülő gyakran maga is traumatikus élmények túlélője. A kizárólag kockázati tényezőként történő értelmezés helyett a modell a szülő erőforrásait és gyógyulási potenciálját is figyelembe veszi. A gyermek megnyilvánulásait nem izolált problémaként, hanem a családi dinamika összefüggésében értelmezzük.

A modell egyik központi eleme egy olyan átmeneti, védett lakhatási forma kialakítása, amely lehetővé teszi, hogy a bántalmazott szülő gyermekével együtt, biztonságos környezetben élhessen, miközben strukturált pszichológiai és szociális támogatásban részesül. E megközelítés több ponton rokon a jelenleg működő menedékházak

11 Traumaérzékenység a gyermekvédelemben. Biztonságos terek – kibontakozó gyerekek (2021). SOS Gyermekfalu Magyarország. <https://sos.hu/traumaerzekenység-a-gyermekvedelemben/> (2026.02.16.)

12 CarePath: Empowering public authorities and professionals towards trauma-informed leaving care support (2020). European Union Rights, Equality and Citizenship Programme. <https://www.care-path-project.eu/site/> (2026.02.24.)

gyakorlatával, amelyek szintén védett elhelyezést és szakmai segítséget biztosítanak a krízishelyzetben lévő családok számára. A javasolt modell azonban a pszichológiai és terápiás részvételt a stabilizáció alapfeltételeként kezeli, és minden érintett számára rendszeres, kötelező jellegű egyéni vagy csoportos foglalkozást ír elő. Az egyéni és csoportos pszichológiai megsegítés, a családterápiás alkalmak, valamint a szociális ügyintézés támogatása párhuzamosan valósul meg, elősegítve a stabilizációt és az autonóm működés fokozatos visszaépítését.

A program további eleme egy mentoráló hálózat, amely képzett szakemberek és tapasztalati szakértők bevonásával személyes kísérést biztosít. A rendszeres találkozások és a bizalmi kapcsolat hozzájárulhat a visszailleszkedés stabilizálásához és a bántalmazó kapcsolatba történő visszatérés kockázatának csökkentéséhez.

A jogi és szociális mediáció a szülők közötti együttműködés rendezésére irányul, különös tekintettel a kapcsolattartás konkrét kereteinek tisztázására. Ennek része a találkozások időpontjának, helyszínének és szükség esetén felügyeleti formájának meghatározása, a szülők közötti kommunikáció kiszámítható csatornáinak kialakítása, valamint annak biztosítása, hogy a gyermek ne váljon a konfliktus közvetítőjévé. A cél a szülői jelenlét előreláthatóvá tétele és ezáltal a gyermek érzelmi biztonságának erősítése.

A program nem a felelősség elhárítására törekszik, hanem arra, hogy a védelem mellett a család pszichés stabilizálását is támogassa, és ezzel csökkentse a bántalmazás ismétlődésének esélyét.

Összegzés

Hosszú távon olyan gyermekvédelmi szemlélet erősítése lehet indokolt, amely a veszélyre adott azonnali reakció mellett teret biztosít a pszichés stabilizáció és a kapcsolati működés rendeződésének is. A „Felépülő Család Program” koncepciója e kettős fókusz integrációjára tesz kísérletet, a védelem és a megtartás egyensúlyának megteremtésével.

A felvázolt modell jelenleg meghaladja a rendszerben széles körben elérhető támogatási lehetőségeket. A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek gyakran érzékelik, hogy a gyermekkel kapcsolatos súlyos problémák mélyebb, generációkon átívelő mintázatokba ágyazódnak. Azonban a jogszabályi keretek elsősorban a gyermek közvetlen védelmét helyezik fókuszba, ami a családi rendszer tágabb, történeti dimenzióinak feldolgozását sok esetben korlátozza. A kizárólag tüneti beavatkozások korlátozott hatékonysága különösen azokban az esetekben válik nyilvánvalóvá, ahol a család történetében ismétlődően jelennek meg hasonló krízisek.

A tanulmány célja nem a rendszer minősítése, hanem annak bemutatása, hogy a jogi normák és a pszichés folyamatok közötti feszültség csak akkor kezelhető eredményesen, ha a döntéshozatal során a családi dinamika komplexitása is figyelembevételre kerül. A hosszú távú stabilizáció lehetősége ott nyílik meg, ahol a védelem és a pszichés rendeződés egymást kiegészítő szempontként jelenik meg.

Irodalom

- Bányai Emőke (2016): A trauma szerepe a gyermekvédelemben. *Párbeszéd*, **3.** 4. sz. o. n. <https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/download/5897/5514/11016> (2026.02.27.)
- Dutton, D. G. és Painter, S. (1993): Emotional attachments in abusive relationships: A test of traumatic bonding theory. *Violence and Victims*, **8.** 2. sz. 105–120. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.8.2.105>
- Szekeres P. Mónika (2024): A statisztikák szerint átlagosan a hetedik próbálkozásra sikerül a csak bántalmazó kapcsolatból kiszállni. Dész Fanni, a NANE szakértője a párkapcsolati erőszakról. *Óbudai Anziks*, **10.** 4. sz. 70-75. <https://obudaianziks.hu/a-statisztikak-szerint-atlagosan-a-hetedik-probalkozasra-sikerul-a-csak-bantalmazo-kapcsolatbol-kiszallni/> (2026.02.25.)
- Walker, L. E. A. (1989): Psychology and violence against women. *American Psychologist*, **44.** 4. sz. 695–702. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.695>

Generációváltás az osztályteremben – A 21. századi oktatás kihívásai

Gál Anikó

gal.aniko@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A 21. századi oktatás egyik legnagyobb kihívása a digitális nemzedék megváltozott tanulási szokásaihoz való alkalmazkodás. A Z, alfa és hamarosan megjelenő béta generációk tagjai már digitális környezetben szocializálódtak, ezért tanulásukban meghatározó szerepet játszanak az infokommunikációs technológiák, a multitasking, a vizualitás és az információs türelmetlenség. Ezzel párhuzamosan a pedagógustársadalom döntő része a digitális bevándorlók köréből kerül ki, ami generációs szakadékokat eredményezhet a tanítási-tanulási folyamatban.

A tanulmány célja a digitális generációk főbb sajátosságainak bemutatása, valamint azok oktatásra és nevelésre gyakorolt hatásainak elemzése. A tanulmány a hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintésével mutatja be, hogy az oktatás hatékonyságának megőrzése és fejlesztése érdekében szükséges a pedagógusok szerepének újragondolása, akiknek munkájuk során már nem csupán ismeretközvetítőként, hanem motivátorként, segítőként, megfigyelőként és tanulásmenedzserként is tevékenykedniük kell. A tanulmány fókuszában szerepel még a tanítási módszerek megújításának, valamint a tanulási szinterek – formális, nem formális és informális – integrációjának kérdése is.

Kulcsszavak: digitális generáció, megújult pedagógusszerepek, oktatásmódszertani kihívások



Bevezetés

A 21. században tapasztalható gyors technológiai, gazdasági, társadalmi változások jelentős hatást gyakoroltak az oktatás területére és ezzel a pedagógus társadalmat is jelentős kihívások elé állították. Mindez a generációelméletek változásával, fejlődésével is szoros összefüggésbe hozható, amely a korábbi tradicionális szerepek újragondolását eredményezte. Az oktatásban megjelenő tanulói különbségek megértéséhez ezért kulcsfontosságú a generációelméletek alapos ismerete. Napjainkban a különböző nemzedékeket a sajátos társadalmi, technológiai és kulturális tapasztalatok formálják, melyek erőteljesen hatnak gondolkodásmódjukra, tanulási szokásaikra, kommunikációjukra. A generációelméletek bemutatásának célja e közös jellemzők feltérképezése, valamint annak megértése, hogyan hatnak ezek a pedagógiai folyamatokra. A fókuszban a Z és az alfa generáció növendékei állnak, mint a jelenlegi tanulói populáció meghatározó csoportjai, de kitérek a béta generációra is, amely a közeljövő iskolásainak első tanulóit érinti. Emellett figyelmet fordítok a pedagógusszerep átalakulására, valamint arra, hogy milyen módszertani és szemléletbeli változások szükségesek ahhoz, hogy az oktatás hatékonyan tudjon válaszolni a digitális korszak kihívásaira.

Generációelméletek

A generáció fogalmát a szerzők többféle megközelítésből definiálják. Biológiai meghatározás szerint „a szülők és utódaik születése közötti átlagos időintervallumot” jelöli, mely 20-25 évet ölel fel (Komár, 2017. 14. o.). Steigervald (2020) az alábbi fogalom alatt már olyan generációs jegyeket ért, amelyek nem egy-egy korosztályhoz tartozó egyéneket pozicionálnak más korosztályhoz képest lejjebb vagy feljebb, hanem az adott időszakot határozzák meg a teljes társadalomban. A csoportok gyors átalakulása, az új technológiák megjelenése, az értékrendek megváltozása miatt így napjainkban a generáció fogalmát inkább szociológiai szempontból érdemes megközelíteni (Komár, 2017).

A hagyományosnak tekinthető generációs elméletek mellett kialakult több olyan kategorizálás (Prensky, 2001; Howe és Strauss, 2000; Buda, 2019.) is, mely az egyes csoportok digitális világhoz történő viszonyulásán alapul.

Az egyik legismertebb felosztás Howe és Strauss (2000) nevéhez köthető, mely a születési évszámokhoz kapcsolódóan az alábbi felosztást tartalmazza:

- 1925–1945: Veteránok, akik idős korukban találkoztak először az internettel.
- 1946–1964: baby boomer-ek, akik középkorú felnőtteként kerültek kapcsolatba az internettel.
- 1965–1979: X generáció, ők már kamasz- és ifjúkorban találkoztak az internettel.
- 1980–1995: Y generáció
- 1996– : Z generáció.

Prensky (2001) koncepciója alapján a digitális bennszülöttek korszakát az Y generáció megjelenésével azonosíthatjuk. Ennek a generációnak a tagjai már olyan társadalmi és technológiai környezetben szocializálódtak, amelyben az infokommunikációs eszközök (számítógép, internet, különféle okoseszközök) a mindennapi élet szerves részét képezték. Számukra e technológiák használata nem tanult képesség, hanem természetes, magától értetődő kompetencia. A technológia megjelenése így számukra már nemcsak az információhoz való hozzáférést jelenti, hanem befolyásolja gondolkodásmódjukat, kommunikációjukat és tanulási mechanizmusait is.

Az alábbi csoportosítás napjainkban további két kategóriával bővült:

- 2010–2024 Alfa generáció
- 2025–2039 Béta generáció

A kétezres évek első három évtizedében a Z és az alfa generáció tanulói jelennek meg az iskolában, ezért témánk szempontjából főként ezeknek a generációknak a jellemzőit tekintem át. Mielőtt ennek részleteire kitérek, fontos megemlíteni, hogy a generációelmélet kiegészült egy újabb generációs nemzedékkel, mely a béta generáció (2025–2039) elnevezést kapta. A béta az alfát váltja, melybe a 2010–2024 között született gyermekek tartoznak. A béta a fiatalabb Y generáció (millenniók) és a Z generáció idősebb tagjainak gyerekei lesznek. Bár az új nemzedékről még nagyon kevés információ áll

rendelkezésünkre, feltételezhető, hogy a 2025 után született béta generáció tagjai már a mesterséges intelligencia által dominált társadalmi környezetben fognak felnőni. A kutatások (*Pacific-Ventury*, 2020 idézi *Nagy és Csutorás*, 2025) arra utalnak, hogy a generáció természetes módon és nyitottan viszonyul majd a mesterségesintelligencia-alapú (MI-alapú) rendszerekhez, hiszen azok már a közlekedésben, a munkavégzésben és a kommunikációs szokásokban is meghatározó szerepet töltenek be. *Thaariq* (2023) megfogalmazása szerint a béta generáció tagjai várhatóan elsősorban a komplex, folyamatosan változó tanulási környezetekre koncentrálnak, melyeket az MI nyújtotta adaptív lehetőségek támogatnak. *Nagy és Csutorás* (2025) kiemeli, hogy ez a generáció fokozott motivációval fordul majd a folyamatos tanulás, önfejlesztés és átképzés irányába, hogy a dinamikusan átalakuló munkaerőpiacon versenyképes maradjon. Mindezek alapján feltételezhető, hogy a béta generáció számára a tanulás fogalma egyre inkább az élethosszig tartó, technológiai támogatású fejlődési pályák mentén fog értelmeződni, miközben erős alkalmazkodóképességgel válaszolnak majd a digitális korszak kihívásaira.

A Z és az alfa generáció jellemzői

A Z generáció, valamint a fiatalabb digitális nemzedékek – az alfa generáció – tagjai már abba a technológiai környezetbe születtek bele, ahol a digitális eszközök használata életük természetes és integrált részét képezi. Ez a digitális szocializáció sajátos kommunikációs mintázatok kialakulásához vezetett. *Komár* (2017) szerint a generációkra jellemző az egyszerre több csatornán zajló, szimultán kommunikáció, a rövid, tömör üzenetváltások dominanciája, valamint a képi tartalmak – például emoji, matricák – szöveget helyettesítő funkciója. Emellett gyakori az angol nyelvi kifejezések és rövidítések alkalmazása, valamint az érzelmi állapotok vizuális közlésének igénye, amely erős képi-nyelvi kifejezőmóddhoz vezet. A jelenség eredményeképpen a nemzedékek kommunikációja döntően jelen idejű, melyet a szakirodalom gyakran „szupermost” generációként említ (*Komár*, 2017). A kognitív sajátosságok terén *Pais* (2013) kiemeli, hogy a Z generáció tagjai általánosságban magas szintű intellektuális képességekkel és fejlett problémamegoldó készséggel rendelkeznek, amit kiemelkedő technikai érzékenység egészít ki. Ez a profil gyakorlatorientált tanulási igényeket generál, és új típusú pedagógiai válaszokat tesz szükségessé a tanulási-tanítási folyamatban.

A Z generáció tanulóinál további megfigyelhető sajátosság, hogy élményorientáltak, vizuális típusok, és jellemző rájuk a kudarc- és konfliktuskerülő magatartás (*Steigervald*, 2020). E generáció gondolkodásmódjára erőteljesen hat az információfeldolgozás módja is. A rövid távú memória dominanciája és a gyors ingerfeldolgozás következtében a hosszú távú memóriába történő tartós bevésés egyre nehezebbé válik, ami részben az agy alkalmazkodó működésének következménye. *Steigervald* (2020) hangsúlyozza, hogy a Z generáció tagjai akkor képesek tartós figyelmet és elmélyült tanulási folyamatot megvalósítani, ha a tanulás számukra jelentőségteljes,

élményszerű és gyakorlati haszonnal járó tevékenységként jelenik meg. Amennyiben felismerik saját érdekeiket és céljaikat, aktív résztvevőivé válhatnak saját tanulási folyamataiknak, ezért esetükben kulcskérdés a belső motiváció aktiválása. Ebben a szülők és pedagógusok szerepe is kiemelkedő, hiszen támogatniuk kell a tanulót abban, hogy tudatosítsa saját tanulási szükségleteit, és azok alapján képes legyen célirányos fejlődési utat követni.

Az alfa generáció tagjai (a 2010 után született gyermekek) a digitális világba születnek bele, technológiai szocializációjuk egészen korai életszakaszukra nyúlik vissza. A szülők döntéseinek következtében számos esetben már magzati korban jelen vannak a digitális térben, például ultrahangképek vagy újszülöttfotók közösségi médiafelületeken való megosztása révén (Sterbenz, 2014). Ennek következtében szinte születésüktől fogva részeseivé válnak a digitális térnek, mely fokozottan meghatározza szocializációs környezetüket és identitásfejlődésüket.

McCrimdle (idézi Sterbenz, 2014) szerint az alfa generáció a jövő egyik legnagyobb társadalmi átalakítója lehet. Magasan képzett, technológiailag felkészült nemzedékről van szó, amely komolyan fogja venni a tudás szerepét és az élethosszig tartó tanulást. Ugyanakkor a digitális térbe való szinte teljes asszimiláció következménye lehet a társas kapcsolatok beszűkülése és a magányosság érzésének fokozódása. A jövő társadalmában ezek a fiatalok a „GOOGLE szemüvegeken” keresztül ugyan folyamatos hálózati kapcsolatban lesznek egymással, mégis egyre jellemzőbb lehet rájuk a magányosság, az egyedül élés és az egykévé válás (Kissné András, 2014). Hasonló nézőpont jelenik meg Pálkás-Purgel (2019) tanulmányában, melyben a „legmagányosabb nemzedékként” tekintenek rájuk, a személyes kapcsolatok háttérbeszorulásának okát a túlzott virtuális jelenléttel magyarázzák. Ennek következtében kevesebb lesz az „offline térben” kialakított kommunikáció.

Az ELTE Alfa Generáció Labor kutatásai (Liszikai-Peres és Konok, 2022) arra az eredményre jutottak, hogy az alfa generációba tartozó gyermekek digitális eszközhasználati szokásai szignifikáns módon befolyásolják kognitív működésüket. A digitális eszközöket intenzíven használó gyermekek először a részleteket észlelik egy komplex ábrában, csak ezután értelmezik az egészet. Ez a megközelítés fejlettebb analitikus gondolkodáshoz vezethet, ám egyben csökkentheti a kreativitást, és hátrányosan hathat a szociális készségek fejlődésére, különösen az empátia képességére.

A digitális eszköz-használat tehát nemcsak a gondolkodásmódot alakítja, hanem a világ észlelését is. Mindez összefüggésbe hozható a Prenskey (2001) által leírt neuroplaszticitással, vagyis az agy fizikai struktúrájának változásával a technológiai ingerek hatására. A növekvő információmennyiség és feldolgozási sebesség az agy működésének úgynevezett „újradrótázását” (rewiring) idézi elő, amely újfajta információfeldolgozási stratégiákhoz vezet.

Az alfa generáció esetében – akárcsak a Z generációnál – jellemző a multitasking, vagyis a párhuzamos figyelmi tevékenység. Ők ennek már „specialistái” lettek (Pálkás-Purgel, 2019), ami ugyan gyors válaszreakciókat tesz lehetővé, de megnehezíti a tartós figyelmi fókusz kialakítását. Mindez tehát nem jelent egyúttal feltétlenül

elmélyült gondolkodási tevékenységet is. Azonban kockázati tényezőt jelent a figyelemzavarok és részképességzavarok szempontjából (Kissné András, 2014).

A mai digitális világban felnövekvő gyermekek számára tehát természetessé vált az online térből elérhető hatalmas mennyiségű információ, ami újfajta kognitív mintázatokat alakít ki. Lénárd (2015) szerint ez a környezet radikális változásokat eredményez a tanulásban és az információfeldolgozásban. Mindez olyan változást indukál, hogy a hagyományos lineáris tanulási modellek helyett képessé válnak arra, hogy párhuzamosan vagy legalábbis párhuzamosnak látszó módon dolgozzanak fel eltérő természetű információkat, gyakorlatilag egy időben. Ezért „*a lineáris, egymásból következő elemeket felvonultató láncolat helyett, az úgynevezett hipertextes gondolkodás is jellemző*” (Lénárd, 2015. 75. o.). Ez azt jelenti, hogy gondolkodásukban „linkszerű kapcsolatok” alakulnak ki – egy-egy új információ, vizuális inger vagy személyes élmény spontán átkapcsolja őket más gondolati tartalmakra. Ennek következtében a tanulási folyamat kevésbé követhető a hagyományos értelmezési keretek mentén, amit a pedagógusok gyakran figyelmetlenségként vagy csapongásként érzékelnek.

Ezzel együtt kialakul az információs türelmetlenség jelensége is. A gyermekek nehezen viselik el, ha az információ nem elég gyorsan vagy nem elég intenzív formában érkezik. Ezért a hagyományos, nyomtatott szöveg például számukra nem kielégítő ingerforrás, mivel az olvasás nem biztosítja az általuk megszokott gyors információáramlást (Lénárd, 2015). Mindezek mellett ki kell emelni a közösségi média meghatározó szerepét is, mely számos lehetőséget kínál játékra, kommunikációra, tartalommegosztásra és információkeresésre.

Mindezen hatások eredményeként megfelelően érzékelhető, hogy a mai tanulók jelentős mértékben különböznek az előző generációktól: másként dolgozzák fel az ingereket, figyelmük típusa eltérő, más a viszonyuk az információhoz, és másfajta szociális és biztonsági kihívásokkal szembesülnek a digitális térben. Ezek a változások sürgetik a pedagógiai gyakorlat újragondolását, különösen a didaktikai módszerek tekintetében. A hatékony oktatás érdekében a pedagógusoknak figyelembe kell venniük a digitális generáció sajátos kognitív és szociális jellemzőit, és az oktatási stratégiákat is ehhez kell igazítaniuk.

Prensky 2001-ben megjelent írásának alapgondolata, hogy a mai oktatásban részt vevő diákok nem azonosak azokkal, akiknek a mai oktatási rendszerünket tervezték. Ezen gondolatmenet mentén felvetődik az a kérdés, hogy akkor kiket is fog tanítani a XXI. század második évtizedében az alapfokú oktatási rendszer? Ehhez kapcsolódó Totyik (2018) írása, aki a digitális nemzedékekre jellemző attitűdöket és tanulási szokásokat rendszerezi.

A jelenlegi tanulók vonatkozásában ő is kiemeli az információs türelmetlenség jelenségét, azaz ami öt percen belül nem érthető meg, az számukra unalmassá válik. A képi információk feldolgozása is esetükben sokkal meghatározóbb az írott szövegekkel szemben. Szabálykerülő attitűdjük miatt gyakran keresnek alternatív megoldásokat, amelyek egyúttal kreativitásukat is kifejezik. A szabadság meghatározó lételemük, emiatt a korlátozásokkal szemben gyakran ellenállást tanúsítanak. A számukra fontos

tudás nem a tartalmi ismeret, hanem annak alkalmazhatósága. A tanulók gondolkodásmódját a forгатókönyv-szerűség és az individualizálás iránti igény jellemzi, emiatt a tanulás és életvezetés minden elemét saját igényeikhez szeretnék igazítani. Ugyanakkor a motivációjuk erősen szelektív, csak az iránt érdeklődnek, amit fontosnak és hasznosnak tartanak. A bonyolult helyzeteket elkerülik, a legegyszerűbb megoldásokat keresik, ami látszólagos kitartáshiányt is eredményezhet. Úgy tűnhet, hogy magányosak, az online világban mégis kiterjedt kapcsolathálóval rendelkeznek, és nagy fokú együttműködési készséget mutatnak a digitális térben. Életvezetésükre jellemző a hosszabb szülői függés (ún. „mamahotel”-jelenség), amely a felnőtté válás és a gyermekvállalás időpontját is kitolhatja. Várhatóan olyan munkakörökben fognak elhelyezkedni, amelyek ma még nem is léteznek, és nagyobb digitális tudással rendelkeznek majd, mint bármely korábbi generáció. A fenntarthatóság és a zöldezélmény egyre erőteljesebben jelenik meg gondolkodásukban, nem tudatos ideológiaként, hanem a digitális kultúra melléktermékeként. Étkezési, öltözködési és viselkedési szokásaik globalizálódnak, amit az internetes jelenlét erősít.

Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy ezek a jellemzők nem tekinthetők univerzálisan érvényesnek minden tanulóra vonatkozóan. A szocioökonómiai státusz, a szülői háttér, a lakóhely, valamint a kulturális környezet jelentős eltéréseket eredményezhet a tanulók tanulási szükségleteiben és a választási lehetőségeikben.

A tanulási környezet tekintetében Radó (2017. 41. o.) 10 alapelvben foglalja össze az elvárásokat:

1. személyre szabottság,
2. motiváltság, a tanulásba való bevonódás intenzitása,
3. együttműködésen alapuló társas tanulás,
4. személyes biztonságérzet,
5. tanulói érdeklődés, kíváncsiság kielégítése,
6. sokféle forrás felhasználása (több szálon történő megerősítés),
7. tanulási módszerek sokfélesége és átjárhatósága,
8. kontextusok sokfélesége és átjárhatósága,
9. folyamatos és fejlesztő értékelés, visszajelzés,
10. kreativitást szolgáló fizikai tér.

Ezek az alapelvek szorosan összefüggnek a tanulási szinterek értelmezésével is. Napjainkban három fő tanulási szintet különböztünk el: a formális, a nem formális és az informális tanulási környezetet. A formális oktatás intézményes keretek között zajlik. A második szint a nem formális oktatás, amely szervezett tanulási formákat jelent, mint pl. az iskolán kívüli sportkörök, nyelviskolák, továbbképzések stb. A harmadik szint az informális tanulási tér, amely a legnagyobb kihívást okozza a pedagógusok számára. Ez főként az online térben jelenik meg, de fontos szerepe van a kortársi hatásoknak, a tanulók egymástól való tanulásának is. A legnagyobb nehézséget az okozza, hogy az informális tanulási térből kiszorult mind a család, mind az iskola ellenőrző szerepe. Ennek következtében a megbízható és megalapozott információk elválasztása

az álhírektől komoly kihívást jelent. *Totyik* (2018) szerint az oktatási rendszer egyik kulcsfeladata az informális tanulási tér tudatos és kritikus használatának támogatása.

Hasonló álláspontot fogalmaz meg *Jakab* (2014) is, aki az iskolai és médiatudás közötti mesterséges elválasztás kritikáját fogalmazza meg. Az információs társadalom korában már nem igazán hatékony külön kezelni az iskolarendszer és a média társadalmi szerepét és működési mechanizmusát. Ehelyett sokkal célravezetőbb egy egységes rendszerben, komplex módon értelmezni a társadalmi kommunikáció változásait és a két terület szerepét és felelősségét. Ezzel arra utal, hogy pedagógiaileg nem igazán szerencsés a diákok fejében lévő egységes kultúrát elkülöníteni iskolai és nem iskolai tudásra, így az oktatásnak az egységes tanulási kultúrára kell építenie.

A leírtak alapján világossá válik, hogy a 21. századi oktatás kihívásai között szerepel többek között a három tanulási szintér – formális, nem formális és informális – integrációjának megvalósítása. Ennek egyik alapvető feltétele, hogy az oktatási rendszer felismerje és reagáljon a tanulók változó jellemzőire, tanulási szokásaikra, valamint azokra a társadalmi és technológiai átalakulásokra, amelyek meghatározzák a tanulás jelenét és jövőjét.

A tanári szerep átalakulása és az oktatás módszertani kihívásai

A digitális korszak fejlődésével egyre gyorsul a nemzedékek megjelenésének folyamata, így a pedagógusok számára különösen fontos felismerni, hogy az egyes generációkhoz tartozó tanulók eltérő módon dolgozzák fel az információt, motivációs bázisuk és figyelmük fenntartása is más logika mentén működik. A tanulók digitális kompetenciái, technológiai fogékonysága és információs környezete olyan új tanítási és tanulási paradigmákat hívnak életre, melyek túlmutatnak a hagyományos oktatás keretein. Ennek következtében a 21. századi oktatásban a pedagógus szerepe is jelentősen átalakult, túllépve a hagyományos tantermi kereteken és szerepértelmezésen. A tanítás ma már nem kizárólagosan az ismeretek átadását és a tanulói teljesítmények értékelését jelenti, hanem elsősorban egy olyan tanulási környezet megteremtését, amelyben a tanulók aktív és elkötelezett résztvevőivé válnak saját fejlődési folyamatuknak.

E paradigmaváltás értelmében a pedagógus komplex, sokoldalú szerepköröket tölt be, amelyek közül *Zineb* (2022) öt alapvető szerepet azonosít: segítő, aktivátor, megfigyelő, motivátor és tanuló. A következőkben tekintsük át ezeknek a szerepeknek a rövid ismertetését:

- A tanár segítőként való jelenléte alapvető a tanulási folyamat sikeressége szempontjából. A tanulás komplex, kognitív természetű tevékenység, amely egyéni odafigyelést, belső motivációt és kitartást igényel, különösen a tanulási akadályok leküzdése során. A pedagógus feladata tehát nem csupán az óra vezetése, hanem a tanulók támogatása annak érdekében, hogy a tanulási folyamatot ne frusztrációként, hanem sikerélményként éljék meg. A segítő szerepnek szintén fontos része, hogy hogyan lehet a tanár irányítását és beavatkozását úgy alkalmazni,

hogy ezzel segítse a hallgatók tapasztalatainak és magabiztosságának önálló fejlődését. A segítő szerep szerves része tehát a tanulói önállóság és kompetenciaérvés erősítésének is. A túlzott irányítás elkerülése hozzájárulhat a belső motiváció fejlődéséhez (Ford, 1992).

- A tanulás aktív, konstruktív folyamat, amely során a tanulók mentális reprezentációkat építenek az új ismeretekről. A pedagógus aktivátorként ösztönzi ezt az aktív részvételt, az előzetes tudásra való építkezést, valamint a fogalmi összefüggések önálló kialakítását. Kutatások igazolják, hogy a tanulás hatékonyabb, ha a diákokat kognitív aktivitásra készítetik, nem pedig passzív információbefogadásra (Wittrock, 1992). Az aktivátor szerep része a differenciált oktatás alkalmazása, valamint a személyre szabott visszajelzések biztosítása is, amelyek elősegítik az egyéni fejlődés támogatását. A leírtakhoz kapcsolódóan Porteleki (2022) is hasonló álláspontot fogalmaz meg, mely szerint a pedagógus elsődleges feladata egy olyan tanulási környezet létrehozása, amely ösztönzi a tanulókat az aktív részvételre és az önálló tudásépítésre.
- A megfigyelő (monitoring) szerep során a pedagógus nyomon követi a tanulók előrehaladását, feltárja és azonosítja az esetleges hiányosságokat, és ahhoz igazítja az oktatási folyamatot. A megfigyelés célja így kettős: egyrészt kapcsolatot teremt a tanulókkal, másrészt visszajelzést szolgáltat a tanulási eredményesség szintjéről. A tanár ezek alapján képes reflektív módon, az egyéni igényekhez és a fejlődési ütemhez igazítottan megtervezni és alakítani a módszertanát.
- A tanulói motiváció kulcsfontosságú tényező a tanulásban való részvétel és az eredményesség szempontjából. A pedagógus feladata egy olyan tanulási környezet kialakítása, amely izgalmas, élményszerű kihívásokat jelent a tanulók számára. A motiváció kialakítása tudatos tervezést igényel: a pedagógusnak figyelembe kell vennie a tanulók érdeklődési körét, egyéni szükségleteit, a rugalmas időkeretet, valamint alkalmaznia kell a differenciálás módszereit. A belső motiváció erősítése érdekében a tanárnak fel kell keltenie a tanulók kíváncsiságát és az élethosszig tartó tanulás iránti nyitottságukat.
- A korszerű pedagógusszerep elengedhetetlen eleme az élethosszig tartó tanulás vállalása. A pedagógusok különböző képességű, érdeklődésű és előképzettségű tanulókkal foglalkoznak, ami állandó önfejlesztést, tudásfrissítést kíván tőlük. A tanárnak ismernie kell az oktatás legújabb trendjeit, részt kell vennie szakmai képzéseken, és nyitottnak kell lennie az új módszerek és technológiák használata iránt. A tanulói attitűd fejlesztése elősegíti az alkalmazkodóképességet és növeli a pedagógiai hatékonyságot.

Ezeket a pedagógusszerepeket minden oktatásban részt vevőnek szem előtt kell tartania, amennyiben eredményes tanítást szeretne elérni. A hatékony oktatáshoz elengedhetetlen, hogy a tanárok képesek legyenek komplex, többszintű szerepeket betölteni, amelyek alkalmazkodnak a tanulói sokszínűséghez, valamint a digitális világ által megváltozott tanulási környezethez. A segítő, aktivátor, megfigyelő, motivátor és tanulói

szerepek együttesen járulnak hozzá egy inkluzív, egyéni fejlődési utakat támogató tanulási tér kialakításához.

Mindezek mellett az OECD-nek a jövő oktatásával foglalkozó dokumentumaiban (OECD, 2020 idézi Lannert, 2023) megjelenik az is, miszerint a tanulási folyamat hatékonyságának növelése nem a tananyagtartalom mennyiségi bővítésével, hanem a tudás mélyebb és alaposabb elsajátításával érhető el. Az OECD tantervi elemzései ezzel arra világítanak rá, hogy a tantervek folyamatos bővítése nemcsak a rendelkezésre álló időkeretek túllépését eredményezi, hanem egyúttal azt is, hogy bizonyos tantárgyak a tantervi struktúra más területeinek rovására kerülnek előtérbe. Ez a jelenség hosszú távon az oktatási tartalmak kiegyensúlyozatlanságához és a tanulási folyamatok felszínessé válásához vezethet (OECD, 2020 idézi Lannert, 2023). Összességében tehát, az oktatás eredményessége érdekében a pedagógusnak felkészültnek kell lennie mind szakmailag, mind emberileg, hogy képes legyen tervezni, adaptálni, valamint együttműködő tanulási folyamatokat kialakítani a tanulói közösségben.

Mindezek alapján megállapítható, hogy a vizsgált generációk esetében a hagyományos, frontális oktatási formák alkalmazása már nem tekinthető eredményesnek, mivel nem képesek megfelelni az élmény- és motivációalapú tanulási igényeknek. Számukra sokkal vonzóbb és hatásosabb tanulási formát jelent, ha a tananyagot digitális ábrázoláson keresztül is szemléltetik, nem csak hagyományos képeken vagy jegyzeteken keresztül.

Ennek alátámasztásul következzenek három olyan gyakorlati minta (különböző tantárgyakhoz kapcsolódóan), amely a didaktikai megújulás és a differenciált tanulásszervezés elveit a Z és alpha generáció tanulási sajátosságaihoz kötődően mutatja be.

1. Példa

Irodalomórán a diákok választhatnak, hogy egy novella elemzését hagyományos fogalmazásban, podcast formájában vagy videós tartalomként készítik el.

Cél: Digitális tartalomkészítés – multimédiás beszámolók, ezáltal többféle tanulási stílus támogatása (auditív, vizuális, kognitív), a kreativitás ösztönzése.

2. Példa

Történelem tantárgyhoz kapcsolódóan a pedagógus különböző szintű tanulási útvonalakat (pl. „alap”, „haladó”, „felfedező” szintek) kínál fel a tanulók számára, ahol mindenki egy-egy témán a saját tempójának megfelelően dolgozik, pl. a középkor társadalmi berendezkedése.

Eszköz: pl. Google Classroom-felület használata.

Cél: Tanulási utak kialakítása – egyéni tempójú haladás figyelembevétele, ezáltal a differenciálás megvalósítása egyéni képességszint és érdeklődés alapján.

3. Példa

Egy természettudományos projekt során a tanulók csoportban dolgoznak, és egy közösen szerkesztett Google Dokumentumban gyűjtik össze megfigyeléseiket, majd közös prezentációt készítenek.

Cél: Kooperatív tanulás kialakítása digitális támogatással, ezáltal a csapatmunka, a tanulói önrányítás, a digitális együttműködés fejlesztése.

Az érintett generációk esetében a számonkérés módszertanában is hasonló elvárások érvényesülnek. A képi, digitális formában megjelenített tudásanyag könnyebben visszahívható, mint a verbálisan közvetített lexikális tartalom. Ezért a 21. században a következő kompetenciaterületek kiemelt fontosságúak, és a pedagógusnak egyszerre kell azokat birtokolnia és közvetítenie:

- Kritikai gondolkodás és problémamegoldás: A tanulóknak meg kell tanulniuk kérdéseket feltenni, összefüggéseket keresni és kreatív módon megközelíteni a problémákat.
- Teljesítmény és ellenőrizhetőség: Fontos, hogy a tanulók megtanulják értékelni munkájukat, és felelősséget vállalni annak minőségéért.
- Vezetői készségek és felelősségvállalás: A jövő társadalmában a közösségi kezdeményezések és az egyéni felelősségvállalás kiemelt szerepet kapnak.
- Kommunikáció és együttműködés: Az együttműködésre épülő munkavégzés, valamint a hatékony és asszertív kommunikáció alapvető feltétele a sikeres társadalmi integrációnak.
- Rugalmasság és alkalmazkodókészség: A folyamatos változásokhoz való alkalmazkodás képessége is fontos része a digitális világban való érvényesülésnek.
- Információs műveltség: A tanulóknak képesnek kell lenniük információt keresni, értelmezni, értékelni és etikus módon felhasználni (digitális kompetencia: a kritikai és szelektív attitűd fejlesztése).
- Kezdeményező-készség és önrányítás: A tanulók legyenek képesek saját tanulási útjuk megtervezésére, céljaik meghatározására és az önszabályozott tanulás kialakítására.
- Kreativitás és innováció: A jövő társadalmában az új ötletek kivitelezése, a meglévő tudás új kontextusban való alkalmazása kiemelt jelentőséggel bír.

E kompetenciák fejlesztése megköveteli a pedagógustól, hogy túllépjen a tradicionális, frontális oktatási gyakorlaton, és új, tanulóközpontú szemléletet sajátítson el. A tanár feladata, hogy facilitátorként, mentorként is jelen legyen, ezzel támogatva a tanulók önállóságának és kreativitásának megfelelő kibontakozását. Ezáltal nem a tudásátadás, hanem a tanulás szervezése kap prioritást (*Porteleki, 2022*).

Steigervald (2020) is felsorolja, hogy mik azok az alapvető gyakorlati és kognitív készségek, amelyeket a tanulóknak – az alaptudáson túl – meg kell szerezniük annak érdekében, hogy képessé váljanak a gyorsan változó információs környezetben (iskolában és otthon egyaránt) való hatékony eligazodásra.

Ennek első lépése a gyors és célirányos internetes keresés technikájának megtanítása, amely az információszerzés alapját képezi a 21. században. A kereséshez szorosan kapcsolódik az adattárolás, rendszerezés és mentés képessége, amely nemcsak technikai, hanem logikai és strukturálási készségeket is igényel – például az online könyvtárak hatékony felépítését, címkézését és folyamatos karbantartását. A digitális kompetenciák között meghatározó jelentőségű az információtovábbítás képessége is, amely nem csupán a lényeg kiemelésére, hanem annak vizuális (pl. grafikus vagy animált) formában történő prezentálására is kiterjed. A kreatív és dizájn gondolkodás, valamint a logikus, strukturált gondolkodás ugyancsak olyan területek, amelyeknek az oktatásban nagyobb hangsúlyt kell kapniuk, noha jelenleg még kevésbé integrálódtak a hagyományos tantervi keretekbe. A digitális világban való tájékozódás feltétele továbbá az információselektálás és -elemzés képessége. Ez annyit jelent, hogy a tanulóknak képesnek kell lenniük arra, hogy a rájuk zúduló információáradatból kiemeljék a számukra releváns tartalmakat, és azokat személyes tudásrendszerükbe illesszék. Ez egyrészt a gyors alkalmazkodóképesség, másrészt az önismeret fejlesztését is igényli, annak érdekében, hogy a tanulók tisztában legyenek saját helyzetükkel, szerepükkel és lehetőségeikkel a változó világban. A mai világban az idegen nyelvi kompetencia, különösen az angol nyelv ismerete kulcsfontosságú, hiszen a legtöbb területen elvárásként jelenik meg.

A média és a digitális eszközök világában való eligazodás tehát nemcsak technikai ismereteket kíván, hanem a kognitív képességek, a digitális kompetencia fejlesztését is, amelyek az információk feldolgozását, értelmezését és új kontextusban való alkalmazását támogatják. *Jakab* (2014) hangsúlyozza, hogy ebben a tanulási környezetben a tananyag így nem csupán statikus ismereteket jelent, hanem azon készségek gyakorlását is, amelyek az információk megszerzéséhez, előállításához és továbbadásához szükségesek.

A tanulásmódszertani kihívások közül a legnagyobb talán az, hogy a tanulóknak képesnek kell lenniük egyénileg vagy hálózatban, megosztott információforrásokból származó adatokat releváns kontextusba helyezni, és azokat már meglévő tudásukhoz kapcsolni. A tanulás és szocializáció folyamatai egyre inkább decentralizált hálózatokban zajlanak, ahol az intézményes tanulási keretek helyett a közösségi tudásépítés és a tanulók aktív részvétele kerül előtérbe (*Jakab*, 2014). A 21. századi pedagógus tehát tanulást támogató szakember, aki a tanulói autonómia és a digitális kompetenciák fejlesztése mentén alakítja ki pedagógiai gyakorlatát.

Összegzés

A 21. századi oktatás gyorsan változó környezetében a pedagógusok szerepe is gyökeresen átalakul. E változás egyik legfőbb mozgatórugója a digitalizáció térhódítása, valamint az a tény, hogy a mai tanulók – főként a Z és alfa generáció tagjai – már teljesen más elvárásokkal, szokásokkal és tanulási stílussal érkeznek az iskolába, mint a korábbi nemzedékek. A lexikális tudás elsődlegességét egyre inkább felváltja

a kompetenciaalapú megközelítés, amely a tanulók kritikai gondolkodását, kreativitását, alkalmazkodóképességét, információkezelési és együttműködési készségeit helyezi előtérbe. Fontos hangsúlyozni, hogy önmagában a digitális eszközök használata nem jelenti az oktatás megújulását is. Akkor lesz valóban hatékony a digitális technológia beépítése, ha mellé új pedagógiai szemlélet és korszerű módszertani eszköztár is társul. A tanárképzés rendszerszintű modernizációja ezért elengedhetetlen ahhoz, hogy a pedagógusok képesek legyenek hatékonyan reagálni a változó tanulási szokásokra és a technológiai kihívásokra. A pedagógusszerep változását mutatja az is, hogy a tudás kizárólagos közvetítője helyett kísérő, facilitátor, motivátor és támogató szerepkört tölt be. Ennek megfelelően a tanulás folyamata nem csupán a tananyag elsajátításáról szól, hanem aktív részvételtől és felelős együttműködésről is. A pedagógusszerep újradefiniálása során további hangsúlyt kap még a rugalmasság, az adaptivitás és az élethosszig tartó tanulásra való nyitottság, amelyek kulcsfontosságú kompetenciák a jövő nevelési-oktatási környezetében. A tanulás támogatása, a digitális készségek fejlesztése és az egyénre szabott oktatási utak biztosítása ezért nélkülözhetetlenné válnak a 21. század pedagógiájában.

Irodalom

- Buda András (2019): Generációk, társadalmi csoportok a 21. században. *Magyar Tudomány*, **180**. 1. sz. 120–129.
- Ford, Martin E. (1992): *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. SAGE Publications, International Educational and Professional Publisher Newbury Park, London, New Delhi.
- Howe, Neil és Strauss, William (2000): *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Knopf Doubleday Publishing Group.
- Jakab György (2014): A médiaoktatás értelmezési kereteiről. *Új Pedagógiai Szemle*, **64**. 9–10. sz. 50–57.
- Kissné András Klára (2014): *Generációk, munkaerőpiac és a motiváció kérdései a 21. században*. <http://bit.ly/2woXDf0> (2025.06.16.)
- Komár Zita (2017): Generációelméletek. *Új Köznevelés*, **73**. 8–9. sz. 14–16.
- Lannert Judit (2023): Mit és hogyan tanítsunk a 21. században? *Új Pedagógiai Szemle*, **73**. 1–2. sz. 13–30.
- Lénárd András (2015): A digitális kor gyermekei. *Gyermekeknevelés*, **3**. 1. sz. 74–83.
- Liszikai-Peres Krisztina és Konok Veronika (2022): A digitális bennszülöttek nyomában. Bemutatkozik az ELTE Alfa Generáció Labor. *Anyanyelv-pedagógia*, **15**. 4. sz. 153–157.
- Nagy Ádám és Csutorás Gábor Ákos (2025): The Beta Generation and Other Nonsense – On the Limitations of Generational Logic. *Acta Educationis Generalis* **15**. 1. sz. 68–82. DOI: [10.2478/atd-2025-0005 https://www.dti.sk/data/files/file-1739784590-67b3018eb983a.pdf](https://www.dti.sk/data/files/file-1739784590-67b3018eb983a.pdf) (2025.06.15.)

- Pálincás-Purgel Zsuzsa (2019): Alfa generáció – a „digitális bábik” kora. *Új Köznevelés*, **75.** 1–2. sz. 30–31. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/alfa-generacio-a-digitalis-bebik-kora> (2025.06.25.)
- Pais Ella Regina (2013): *Alapvetések a Z generáció tudomány kommunikációjához*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016.
- Porteleki Sára (2022): *Pedagógus szerepek a XXI. században*. <https://fepih.hu/wp-content/uploads/2022/01/Porteleki-Sara-Pedagogus-szerepek-a-XXI.-szazadban.pdf> (2025.07.01.)
- Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, **9.** 5. sz. 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424816, <https://bit.ly/2ySL1ib> (2025.06.25.)
- Rádó Péter (2017): *Az iskola jövője*. Noran Libro Kiadó, Budapest.
- Steigervald Krisztián (2020): *Generációk harca. Hogyan értsük meg egymást?* Partvonal Könyvkiadó, Budapest.
- Sterbenz, Christina. (2014): *Generation Alpha Is Coming and It Will Change the World Forever*. Business Insider. <https://www.businessinsider.com/generation-alpha-2014-7> (2025.07.01.)
- Thaariq, Zahid (2023): Learner characteristics based on generational differences. *Jurnal Pendidikan Humaniora*, **11.** 1. sz. 32–42.
- Totyik Tamás (2018): Az oktatás jövője, a jövő oktatása. *Le Monde Diplomatique*. <https://www.magyardiplo.hu/archivum/2018-január/236-2018-május/2544-az-oktatas-jovoje-a-jovo-oktatasa.html> (2025.06.25.)
- Wittrock, Merlin (1992): Generative Learning Processes of the Brain. *Educational Psychologist*, **27.** 4. sz. 531–541. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=41895d66c72a5b25a0b308cc05a19a8a5b79b405> (2025.06.27.)
- Zineb Djouba (2022): *Teacher Role in 21st Century Education*. <https://edulearn2change.com/article-teacher-role/?fbclid=IwAR0D9Y4Soq2ufKtarH23ZJ15W6ddG7TzBZDIDpYdDXO-qfW1e-r0Ldx2tjiw> (2025.06.27.)

Kihívásokból lehetőségek: Célzott intervenciók támogató szerepe autizmussal diagnosztizált és súlyosan, halmozottan sérült gyermekek fejlődésének elősegítésében

Harkai Gabriella

harkai.gabriella@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Kacsari Zsolt

kacsari.zsolt@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Az autizmus spektrum zavar (ASD) és a halmozottan sérült gyermekek fejlesztése a gyógypedagógiai munka egyik legösszetettebb területe, amely multidiszciplináris megközelítést igényel. A hatékony intervenció alapja a strukturált, egyénre szabott és hosszú távú fejlesztés, amely a gyermek erősségeire épít. A TEACCH-program és az augmentatív és alternatív kommunikáció (AAK) módszerei szakirodalmi bizonyítékok szerint elősegítik a kommunikációt, az önellátást és a szociális kompetenciák fejlődését. A Szegedi Bárczi Gusztáv Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény gyakorlata példát mutat a komplex, autizmusspecifikus és tiflopedagógiai elvek integrált alkalmazására. A cél a funkcionális képességek kibontakoztatása és a gyermek életminőségének javítása biztonságos, strukturált környezetben.

Kulcsszavak: autizmusspektrum-zavar, halmozottan sérült gyermekek, augmentatív és alternatív kommunikáció (AAK), multidiszciplináris fejlesztés

✱

Bevezetés

Az autizmus spektrum zavar (ASD) és a súlyosan, halmozottan sérült gyermekek fejlesztése a gyógypedagógiai gyakorlat egyik legösszetettebb és legnagyobb szakmai kihívást jelentő területe. A kognitív, szociális és kommunikációs nehézségek sokszor olyan komplex módon fonódnak össze, hogy a tanulási folyamat csak speciálisan kialakított, strukturált, célzott és egyénre szabott intervenciós módszerekkel válik eredményessé.

Jelen tanulmány célja kettős: egyrészt áttekinti az autizmus spektrum zavarral diagnosztizált és súlyosan, halmozottan sérült gyermekek fejlesztésére vonatkozó nemzetközi és hazai szakirodalom módszertani megközelítéseit, másrészt bemutatja, hogy

ezek az elvek hogyan valósulnak meg egy konkrét hazai intézmény, a Szegedi Bárczi Gusztáv Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda és Általános Iskola komplex fejlesztési gyakorlatában.

A korai felismerés és a személyre szabott fejlesztési tervek kidolgozása kulcsfontosságú annak érdekében, hogy a gyermek a lehető legnagyobb mértékben bontakoztathassa ki képességeit, és megtapasztalhassa az önkifejezés, az interakció és a kapcsolódás élményét. *Temple Grandin* (2006) gondolatai rávilágítanak arra, hogyan érzékeli a világot egy autizmussal élő személy: „Egy autizmussal élő számára a valóság egy csomó esemény, személy, hang, látvány és helyszín zűrzavaros elegye... A szigorú rutinok és megszokott útvonalak segítenek rendet találni egy kaotikus világban” (Grandin, 2006. 106. o.). Ez az idézet jól szemlélteti, hogy a strukturáltság, a kiszámíthatóság és az egyértelműség nem korlátozzák, hanem támogatják az autizmussal élő gyermek fejlődését, biztonságérzetét és tanulási motivációját.

A tanulmány módszertani kereteként narratív irodalomáttekintést alkalmaztunk, amely a TEACCH-program, az augmentatív és alternatív kommunikáció (AAK) és a tiflopedagógiai elvek empirikus és elméleti forrásaira támaszkodik. Az intézményi gyakorlat bemutatása esettanulmány-jellegű leírás formájában történik, amelynek alapját a szerzők közvetlen szakmai tapasztalata képezi.

A tanulmány első fejezete az autizmus spektrum zavar fejlesztésének elméleti alapjait és a szociális-kommunikációs intervenciók módszereit tárgyalja. A második fejezet a halmozottan sérült, értelmileg akadályozott és látássérült, autizmussal élő gyermekek komplex fejlesztési folyamatát mutatja be az intézményi kontextusban. Az összegzés a két szál szintézisét kínálja a gyógypedagógiai gyakorlat számára.

Az autizmus spektrum zavar és fejlesztésének alapelvei

Az autizmus spektrum zavar neurokognitív fejlődési zavar, amely heterogén etiológiai és viselkedési megjelenési formákat mutat. A diagnosztikai kritériumok két fő terület köré rendeződnek: a kommunikációs és szociális interakciók minőségi zavara, valamint a repetitív, sztereotip viselkedésminták jelenléte.¹ Az autizmus spektrum elnevezés a tünetek változatosságát, a fejlődési utak sokféleségét és a különböző súlyossági szinteket is jelzi. Az autizmussal élő személy fejlődését tehát nem csupán hiányosságok, hanem eltérő kognitív feldolgozási mintázatok, egyéni tanulási stílusok és kiemelkedő részkompetenciák határozzák meg. A modern pedagógiai és pszichológiai intervenciók alapelve, hogy az egyén erősségeire építve, komplex, eklektikus módszertannal teremtenek lehetőséget a fejlődésre (Eikeseth, 2011).

A szakirodalom egyértelműen az intenzív, strukturált és személyre szabott beavatkozások hatékonyságát támasztja alá. A TEACCH-program (Treatment and Education

¹ Az Emberi Erőforrások Minisztériuma egészségügyi szakmai irányelve az autizmusról/autizmus spektrum zavarokról (2020). *Egészségügyi Közlöny*. 70. 12. sz. 1709-1758. o.

of Autistic and Related Communication-handicapped Children), amelyet Eric Schopler és munkatársai dolgoztak ki, világszerte az egyik legismertebb, evidenciaalapú autizmus-specifikus oktatási rendszer. A TEACCH nem pusztán módszertan, hanem holisztikus szemlélet: a tanulás és a viselkedés fejlesztését a környezet strukturalásán, a vizuális támpontokon és az egyéni kompetenciákra építő tanulási folyamatokon keresztül valósítja meg (Mesibov, Shea és Schopler, 2008). Sanz-Cervera és munkatársai (2018) metaanalízise kimutatta, hogy a TEACCH-alapú beavatkozások szignifikáns fejlődést eredményeznek a kommunikációs, önellátási és szociális készségek területén, különösen akkor, ha a fejlesztés folyamatos, hosszú távú és családi együttműködésen alapul (Sanz-Cervera, Fernández-Andrés, Pastor-Cerezuela és Tárraga-Mínguez, 2018).

Szociális és kommunikációs készségek fejlesztése

A TEACCH-megközelítés alapelvei közé tartozik a folyamatos, célzott felmérés, amely kiterjed a kommunikációra, az önellátásra, a szociális kapcsolatokra és a tanulási képességekre. Az intervenció mindig a gyermek erősségeire épít, legyen az vizuális memória, rajztehetség, zenei érzék vagy szenzoros érzékenység. Kiemelt szerepet kap a családdal való szoros együttműködés, hiszen a pedagógiai környezet csak akkor válhat igazán hatékonná, ha a gyermek otthoni környezetében is hasonló struktúrák és rutinok jelennek meg. A tanulási folyamat alapját a kiszámíthatóság, a vizuális szervezés és az egyértelmű kommunikáció képezi. A strukturált tanítás elemei között szerepel a fizikai környezet vizuális elrendezése, a napirend és tevékenységek vizuális megjelenítése, az önálló munkarendszerek és a vizuális instrukciók használata (Mesibov, Shea és Schopler, 2008).

A kommunikációs és szociális készségek fejlesztése központi szerepet tölt be az autizmus specifikus intervenciókban. A kommunikáció kölcsönös, dinamikus folyamat, amely a szociális ismeretek, kapcsolatok és az énkép fejlődésének motorja (Quill, 2009). Autizmus spektrum zavar esetén azonban gyakori, hogy a nyelv és a kommunikáció funkcionális használata szétválik: a gyermek elsajátíthatja a beszéd formáit, de annak interakciós célját csak explicit tanítás révén képes megérteni (Jordan és Powell, 2009). A TEACCH kommunikációs megközelítése a pszicholingvisztikai elvekre épít: a személyre szabott kommunikációs programok mellett a fokozatos tanulást támogató állványozás (scaffolding) elve, a preverbális készségek megerősítése és a spontán, jelentésteremtő kommunikáció ösztönzése mind részei a fejlesztési folyamatnak (Mesibov, Shea és Schopler, 2008).

A szociális készségek fejlesztése a rugalmasság tanítását is jelenti, hiszen az autizmussal élő gyermekek számára a változó szociális helyzetekben való alkalmazkodás különösen nehéz feladat (Quill, 2009). A strukturált, de természetes szociális helyzetek – például kiscsoportos foglalkozások, közös játékok, közösségi tevékenységek – lehetőséget teremtenek az interakciók gyakorlására. A gyakorlatban alkalmazott módszerek közül kiemelkedik a Babzsák fejlesztő program (Havasi és Őszi, 2015), amely térben

és időben strukturált szociális-kommunikációs tréninget biztosít, segítve az érzelmi megértés és a társas együttműködés fejlődését. *Carol Gray* (1993) szociális történetei a társas helyzetek megértését és az adekvát viselkedés kialakítását támogatják vizuális és verbális támpontok révén.

A mentalizációs képességek tanításának célja, hogy a gyermek képes legyen mások érzéseinek, gondolatainak és szándékainak megértésére. *Patricia Howlin*, *Simon Baron-Cohen* és *Julie Hadwin* elmélete alapján az elmeolvasás tanítása fokozatosan épül fel: az érzelmek felismerésétől a nézőpontváltáson át a hamis vélekedések megértéséig. A vizuális segédeszközök, mint a gondolatbuborékok vagy beszéd-buborékok, segítik a tanulót abban, hogy konkrét, vizuális formában értelmezze a társas helyzeteket (*Howlin, Baron-Cohen és Hadwin, 2005*).

A súlyosan és halmozottan sérült gyermekek esetében a kommunikáció és tanulás támogatásában az augmentatív és alternatív kommunikáció (AAK) módszerei nélkülözhetetlenek. A vizuális, taktilis és auditív csatornák kombinált alkalmazása – például tárgykommunikáció, hangjelzés, képtáblák, kommunikációs könyvek – lehetővé teszi, hogy a gyermek aktívan részt vegyen a tanulási folyamatban.

Az AAK nem helyettesíti a verbális beszédet, hanem annak kiegészítője, amely a kommunikációs szándék és a társas kapcsolódás megtapasztalását segíti elő.

Az intervenció sikerességét alapvetően meghatározza a környezet. A pedagógiai beavatkozás csak akkor hoz tartós eredményt, ha beágyazódik a családi és intézményi kontextusba. A multidiszciplináris együttműködés – gyógypedagógus, pszichológus, terapeuta, asszisztens, szülő közös munkája – biztosítja a fejlesztés folytonosságát és az egységes szemléletet.

Összegzésképpen megállapítható, hogy az autizmussal diagnosztizált és súlyosan, halmozottan sérült gyermekek fejlesztése nem csupán kihívásokkal teli, hanem pedagógiai lehetőségeket is rejt. A strukturált, biztonságos, érzelmileg támogató környezet és az egyénre szabott intervenciók nemcsak a készségek fejlődését segítik, hanem az identitás és az önértékelés formálását is. A gyógypedagógiai cél nem a normalizálás, hanem az egyéni fejlődési utak támogatása – hogy minden gyermek megtalálhassa a saját kommunikációs, szociális és érzelmi egyensúlyát. A fentiekben ismertetett elvek konkrét megvalósulását a következőkben a Szegedi Bárczi Gusztáv EGYMI, Óvoda és Általános Iskola fejlesztési gyakorlatán keresztül mutatjuk be.

Kihívásokból lehetőségek

Komplex intervenciók a Szegedi Bárczi Gusztáv Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda és Általános Iskolájában, halmozottan sérült, értelmileg akadályozott, látássérült és autizmussal élő gyermekek fejlesztésében

A halmozottan sérült, értelmileg akadályozott, látássérült és autizmussal élő gyermekek fejlesztése az egyik legösszetettebb feladat a gyógypedagógiai ellátásban. A fentiekben leírt diagnózisokkal rendelkező tanulók esetében az idegrendszeri fejlődés

sajátos útja, a szenzoros feldolgozás zavara, a kommunikációs és szociális kapcsolatok nehézségei, valamint a látásfunkciók korlátozottsága egymást erősítve határozzák meg a fejlődési mintázatot.

A Szegedi Bárczi Gusztáv Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda és Általános Iskolája ebben a folyamatban kiemelt szerepet játszik, hiszen olyan multidiszciplináris és komplex környezetet teremt, amelyben az egyénre szabott pedagógiai, pszichológiai és terápiás intervenciók összehangoltan valósulhatnak meg. A halmazott sérülés pedagógiai értelmezése szerint legalább két primer fogyatékoság együttes előfordulása figyelhető meg, ami a fejlődési lehetőségeket alapvetően befolyásolja. A gyengénlátás és az autizmus spektrum-zavar együttes fennállása különösen komplex helyzetet teremt, mivel mindkettő a szenzoros információfeldolgozás eltéréseivel, a környezeti strukturálás iránti fokozott igényvel és a kommunikációs nehézségekkel jár együtt.

A fejlesztés célja nem a normalizálás, hanem a funkcionális képességek maximális kibontakoztatása, a meglévő érzékszervi, kognitív és szociális kapacitásokra építve (Schalock és Buntinx, 2010).

Ennek elérése érdekében a gyógypedagógus tevékenysége a gyermek aktuális állapotának pontos, multidiszciplináris diagnosztikájával kezdődik. A funkcionális látásvizsgálat és a kommunikációs profil elkészítése elengedhetetlen, hiszen ezek információt nyújtanak arról, hogy a gyermek milyen módon képes a vizuális, auditív és taktilis ingerek feldolgozására, és milyen kommunikációs csatornákat tud hatékonyan használni. A kommunikációs viselkedés megfigyelése során a szakember az autizmusra jellemző mintázatokat – például az echoláliát, eltérő gesztus és szemkontaktus használatát – is feltérképezi (Jordan és Powell, 2009). A fejlesztés pedagógiai alapelvei közé tartozik a strukturált tanítás elve, amely a TEACCH-program alapján kiszámítható tér-idő-tevékenység rendszert biztosít (Mesibov, Shea és Schopler, 2008).

A tiflopedagógiai szemlélet szerint a fejlesztés multiszenzoros megközelítésre épül, ahol a látásmaradvány, a hallás, a tapintás és a mozgás integráltan vesz részt a tanulásban. A pedagógiai folyamat lényege a funkcionális tanulás, amely az önellátás, az önkifejezés és az adaptív viselkedés fejlesztését célozza az életkorhoz igazodó módon. A vizualitás és tapintás egyensúlya kulcsfontosságú, mivel a vizuális információk korlátozottsága miatt a tapintási és mozgásos csatornák is szerepet kapnak. Mindezt a kommunikációs partnerség elve kíséri, amelyben a pedagógus nem utasító, hanem facilitáló szerepet tölt be.

Az óvodáskorú, értelmileg akadályozott, gyengénlátó és autizmussal élő gyermek fejlesztése a szenzoros integráció, az észlelés és a mozgás egységére épül. A cél a biztonságérzet és a kiszámítható interakciós tér megteremtése, ahol a gyermek megtapasztalhatja a kapcsolódás élményét. A szenzoros integrációs fejlesztés során (Ayres, 2005) a vizuális, auditív és taktilis ingerek szelektív feldolgozása és összehangolása történik. A testtudat, a téri tájékozódás és az irányfogalmak fejlesztése tapintási alapú játékokon, mozgásos gyakorlatokon és taktilis útvonalakon keresztül valósul meg. A kommunikáció fejlesztése hangjelzésekkel, egyszerű szimbólumokkal támogatott választási

helyzetekben történik. A szociális interakciókat a közös figyelem, az utánzás és a várakozás képességének fejlesztésével alapozzuk meg. A PECS (Picture Exchange Communication System) adaptált változata tapintási és vizuális kombinációk alkalmazásával segítheti a kommunikációs szándék megjelenését (*Bondy és Frost, 2002*).

Iskoláskorban a fejlesztés középpontjába a funkcionális tudás és az önálló életvezetés képességeinek fejlesztése kerül. A tanulási folyamat strukturált, kis lépésekre bontott és vizuálisan-taktilisan támogatott módon szerveződik.

A kognitív funkciók – mint a figyelem, a szerialitás, a logikai gondolkodás és az asszociációs képesség – fejlesztése mellett a kommunikációs készségek fejlesztése AAK (augmentatív és alternatív kommunikációs) eszközök segítségével történik. A kommunikációs táblák, valamint digitális alkalmazások a választás, a preferencia és a szükségletek kifejezését támogatják.

A szociális helyzetek tanítása szociális történetekkel, vizuális forgatókönyvekkel, valamint érzelmkártyákkal történik. Az érzelmi szabályozás támogatása elengedhetetlen: a hangulatjelző skálák, a biztonságot adó rutinok mind hozzájárulnak a viselkedés stabilizálásához (*Gray, 1993*).

Az önellátás tanítása lépésről lépésre, verbális és vizuális támogatással zajlik, a pedagógus minden esetben figyelembe veszi a gyermek aktuális szenzoros és figyelmi terhelhetőségét.

A kommunikációs fejlesztés az autizmus és látássérülés kontextusában különleges kihívás, mivel a vizuális támogatásokat auditív eszközökkel kell kiegészíteni. A preverbális kommunikációs szint fejlesztése során a tekintet, a gesztus, a testtartás és a taktilis jelek jelentik az interakció alapját. Az augmentatív és alternatív kommunikációs eszközök nem a verbális beszéd helyettesítését szolgálják, hanem az önkifejezés és az interakciós motiváció erősítését (*Light és McNaughton, 2014*). A pedagógus feladata az, hogy az adott gyermek számára leginkább érthető modalitásban tegye hozzáférhetővé az üzenetet.

A halmozottan sérült gyermekek gyakran mutatnak hyperszenzitív vagy hiposzenzitív reakciókat, amelyek viselkedésproblémákhoz vezethetnek. A pedagógus feladata a szenzoros környezet adaptálása: tompított fények, csökkentett vizuális háttér, zajszűrés és a biztonságot nyújtó tárgyak használata segíti az önszabályozást. A viselkedésproblémák kezelésében a funkcionális viselkedéselemzés és a pozitív viselkedést támogató stratégiák bizonyultak hatékonynak (*Horner, Sugai és Anderson, 2010*).

A család szerepe meghatározó a fejlesztés folyamatában. A Szegedi Bárczi Gusztáv Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda és Általános Iskolájában folyó intervenciók csak akkor válnak hatékonnyá, ha az otthoni környezet is támogatja azokat. A szülők bevonása a célkitűzésekbe, a strukturált környezet otthoni adaptálása, valamint az AAK-eszközök közös használata biztosítja a transzferhatást és az általánosítást. A fejlesztés így nemcsak terápiás, hanem életviteli kompetenciafejlesztési folyamat is. A komplex fejlesztés csak multidiszciplináris együttműködésben valósulhat meg. A szakmai team – gyógypedagógus, pszichológus, logopédus és asszisztens – összehangolt munkája biztosítja, hogy a gyermek fejlődési szükségletei

minden területen támogatást kapjanak. A fejlesztési terv folyamatos értékelése és módosítása elengedhetetlen, hiszen a fejlődési folyamat nem lineáris, hanem ciklikus és dinamikus.

Összegzés

Megállapítható, hogy az értelmileg akadályozott, látássérült és autizmussal élő gyermek fejlesztése nem hierarchikus, hanem integratív pedagógiai folyamat. A cél az önállóság, a kommunikáció és a személyes kompetencia maximalizálása, nem pedig a hiányosságok „kijavitása”. A Szegedi Bárczi Gusztáv Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda és Általános Iskolájában zajló fejlesztés a gyermekek számára egy értelmes, biztonságos és kiszámítható világ megteremtését szolgálja, amelyben megélhetik saját kompetenciáikat és méltóságukat. Ez a komplex gyógypedagógiai szemlélet teszi lehetővé, hogy a kihívásokból valódi fejlődési lehetőségek szülessenek.

Irodalom

- Ayres, A. J. (2005): *Sensory Integration and the Child: Understanding Hidden Sensory Challenges*. Western Psychological Services, Los Angeles.
- Bondy, A. és Frost, L. (2002): *The Picture Exchange Communication System: Training Manual*. Pyramid Educational Products, Inc., Newark.
- Eikeseth, S. (2011): Intensive Early Intervention. In: Mason, J. L. és Sturmey, P. (szerk.): *International Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders. Autism and Child Psychopathology Series*. Springer Science+Business Media, LLC. 321-338.
- Grandin, T. (2006): *Képekben gondolkodom. Életem az autizmussal*. Park Könyvkiadó, Budapest.
- Gray, C. (1993): *The Original Social Story Book*. Future Horizons Inc., Arlington.
- Havasi Ágnes és Őszi Tamásné (2015): *Babzsák Fejlesztő Program. Felmérési és tervezési kézikönyv autizmus-specifikus kiscsoportos szociális-kommunikációs fejlesztő foglalkozáshoz*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Horner, R. H., Sugai, G. és Anderson, C. M. (2010): Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children* **42**. 8. sz. 2-14. https://dropoutprevention.org/wp-content/uploads/2015/05/horner_sugai_anderson_2010_evidence.pdf (2025.10.02.)
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. és Hadwin, J. (2005): *Miként tanítsuk az elme olvasását autizmussal élő gyermekeknek? Gyakorlati kalauz tanároknak és szülőknek*. Kapocs Kiadó, Budapest.
- Jordan, R. és Powell, S. (2009): *Autizmussal élő gyermekek megismerése és tanítása*. Kapocs Kiadó, Budapest.
- Light, J. és McNaughton, D. (2014): Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication? *Augmentative and Alternative Communication*. **30**. 1. sz. 1-18.

- Mesibov, G. B., Shea, V. és Schopler, E. (2008): *Az autizmus spektrum zavarok TEACCH szemléletű megközelítése*. Kapocs Kiadó, Budapest.
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G. és Tárraga-Mínguez, R. (2018): The effectiveness of TEACCH Intervention in autism spectrum disorder: a review study. *Papeles del Psicólogo* 39. 1. sz. 40-50. <https://www.papelesdelpsicologo.es/English/2851.pdf> (2025.10.02.)
- Schalock, R. L. és Buntinx, W. H. E. (2010): Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports: Implications for Professional Practice in Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 7. 4. sz. 283-294.
- Quill, K. A. (2009): *Tedd – nézd – hallgasd – mondd*. Kapocs Kiadó, Budapest.

Neurodiverzitás a felsőoktatásban: Útmutató autizmuspektrum- állapotban érintett egyetemi hallgatók támogatásához

Ladányi Lili

ladanyi.lili@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Jelen útmutató célja, hogy átfogó elméleti és gyakorlati támogatást nyújtson felsőoktatási oktatók és egyetemi munkatársak számára az autizmuspektrum-állapotban érintett hallgatók hatékony pedagógiai támogatásához. A dokumentum bemutatja az autizmuspektrum-állapot neurológiai, kommunikációs és érzékszervi jellemzőit, különös tekintettel a felsőoktatási környezetben megjelenő kihívásokra.

Az útmutató három fő tematikus egységre épül: (1) az autizmuspektrum-állapot definíciója és főbb jellemzői, (2) a speciális képzési igények részletes bemutatása, valamint (3) a leggyakrabban felmerülő nehézségek és azok kezelési stratégiái. Kitérünk a kommunikációs és szociális nehézségekre, a rugalmatlan gondolkodásból eredő akadályokra, az érzékszervi túlterhelés jelenségére, valamint az agresszió és autoagresszió pedagógiai kezelésére.

Minden témakör esetén konkrét példákon keresztül mutatjuk be a kihívást jelentő helyzeteket, majd evidenciaalapú intervenciók stratégiákat kínálunk azok megelőzésére és kezelésére. Az útmutató hangsúlyozza az inkluzív pedagógiai gyakorlat fontosságát, a személyre szabott támogatási formák alkalmazását, valamint a rugalmas oktatói hozzáállás szükségességét. A dokumentum számos, nemzetközi kutatási eredményekre épülő ajánlást tartalmaz, amelyek segítik a neurodiverzitás elfogadását és az egyenlő hozzáférés biztosítását a felsőoktatásban.

Kulcsszavak: *autizmuspektrum-állapot, felsőoktatási inklúzió, speciális képzési igény, neurodiverzitás*



Autizmuspektrum-állapot

Az autizmuspektrum-állapot (ASA) egy neurológiai fejlődési rendellenesség, amely az élet több területét érintheti, különösen a kommunikáció, a szociális interakciók és az érzékszervi feldolgozás terén. Az „autizmuspektrum” kifejezés arra utal, hogy az állapot széles skálán mozoghat, az enyhe, alig észrevehető tünetektől a súlyos, jelentős támogatást igénylő formákig. Az autizmusban érintett emberek jellemzően másképp dolgozzák fel a világot, és egyedi gondolkodásmódjuk, érdeklődésük

lehet. Az állapot nem betegség, hanem az emberi neurodiverzitás egy formája¹ (Hees, Moyson és Roeyers, 2015).

Főbb jellemzők

Szociális és kommunikációs nehézségek:

Az autizmusban érintett személyek nehezen érthetik meg a szociális helyzetek szabályait, például a szemkontaktus fenntartását, az arckifejezések értelmezését vagy a beszélgetések dinamikáját. Egyesek szívesen beszélnek, néha leállíthatatlannak tűnnek, mások viszont verbálisan kevésbé aktívak. Gyakran nehezen értik meg mások érzelmeit a hagyományos szociális jelek alapján, például arckifejezések, testbeszéd vagy hanghordozás. Emiatt előfordulhat, hogy nem reagálnak úgy, ahogy a környezetük elvárná, vagy nem veszik észre az érzelmi helyzeteket azonnal. Nem csak az érzelmi empátia ütközhet nehézségekbe, az autizmusban érintett emberek gyakran küzdenek azzal, hogy intuitívan felismerjék mások nézőpontját vagy motivációit, ezért sokszor nem értik csoporttársaik vagy oktatóik nyíltan nem közölt szándékait, cselekedeteik mögöttes tartalmát (Attwood, 2008; Grandin, 2014).

Rugalmatlan gondolkodási minták, rutinokhoz való ragaszkodás:

Az autizmusban érintett hallgatók gondolkodása gyakran kevésbé rugalmas, ami a megszokott rutinokhoz, szabályokhoz és eljárásokhoz való erős ragaszkodásban nyilvánulhat meg. A változások – például az órarend módosulása, a tanterem megváltoztatása vagy egy váratlan feladat – fokozott szorongást, bizonytalanságérzetet és akár viselkedési reakciókat is kiválthatnak. A kiszámítható struktúrák és az előre jelzett események ezért kiemelten fontosak számukra (Attwood, 2008). Észlelhetünk esetükben ismétlődő mozgásokat vagy viselkedéseket (sztereotípiák), például kezek csapkodását, hintázó mozdulatokat vagy tárgyak pörgetését, amely megnyugtató lehet számukra egy-egy stresszes helyzetben (Lei és Russell, 2021; Hees és mtsai., 2015).

Végrehajtó funkciók zavara:

Az autizmuspektrum-állapot gyakran együtt jár a végrehajtó funkciók eltérő működésével is. A végrehajtó funkciók közé tartozik többek között a tervezés, a szervezés, az időgazdálkodás, a feladatok elkezdése és fenntartása, valamint a rugalmas alkalmazkodás a változó helyzetekhez (Hill, 2004; Gilotty, Kenworthy, Sirian, Black és Wagner, 2002). Felsőoktatási környezetben ezek a nehézségek különösen hangsúlyosan jelenhetnek meg, mivel az egyetemi tanulmányok nagy fokú önállóságot, hosszú

1 2020. EüK. 12. szám EMMI irányelv, Az Emberi Erőforrások Minisztériuma egészségügyi szakmai irányelve az autizmusról/autizmus spektrum zavarokról. https://www.hbcs.hu/uploads/jogszabaly/3171/fajlok/2020_EuK_12_szam_EMMI_iranyelv_3.pdf (2026.01.06.)

távú tervezést és implicit elvárásokhoz való alkalmazkodást feltételeznek. Az autizmusban érintett hallgatók esetében előfordulhat, hogy pontosan értik a feladat tartalmát és követelményeit, mégis nehézséget okoz számukra a feladat elkezdése, a munkaforma strukturálása vagy az időkeretek betartása. Fontos hangsúlyozni, hogy ezek a nehézségek nem a motiváció vagy az együttműködési szándék hiányából fakadnak, hanem az információfeldolgozás és a végrehajtó működések eltérő szerveződéséből. Az oktatói támogatás akkor lehet hatékony, ha ezek a sajátosságok felismerésre kerülnek, és a tanulásszervezés során tudatosan figyelembe vesszük őket (Hill, 2004; Gilotty és mtsai., 2002).

Érzékszervi érzékenység:

Az autizmusspektrum-állapot egyik gyakori jellemzője az érzékszervi ingerekre adott atipikus reakció. Egyes érintettek túlérzékenyek lehetnek a hangokra, fényekre, érintésre vagy szagokra, míg mások alulérzékenységet mutathatnak, és erősebb ingerekre van szükségük az észleléshez. Az egyetemi környezetben ez különösen megterhelő lehet, mivel a zajos előadók, az erős világítás vagy a zsúfolt terek fokozhatják a stresszt és csökkenthetik a koncentrációs képességet² (Hees és mtsai., 2015).

Speciális érdeklődési körök és fókuszált figyelem:

Az autizmusban érintett személyek gyakran rendelkeznek intenzív, szűk érdeklődési területekkel, amelyekben mély és részletes tudásra tehetnek szert. Ezek az érdeklődési körök az egyetemi tanulmányok során erőforrásként is megjelenhetnek, különösen akkor, ha a képzés kapcsolódik ezekhez a területekhez. A tartós, fókuszált figyelem és a részletek iránti érzékenység előnyt jelenthet a kutatási, elemző vagy rendszerező feladatokban (Grandin, 2014; Cheriyan, Shevchuk-Hill, Riccio, Vincent, Kapp, Cage, Dwyer, Kofner, Attwood és Gillespie-Lynch, 2021).

Kognitív sajátosságok és információfeldolgozás:

Az információfeldolgozás módja autizmusban eltérhet a neurotipikus mintáktól. Gyakori a vizuális információk előnyben részesítése, valamint az absztrakt fogalmak értelmezésének nehézsége. Egyes hallgatók inkább részletekben gondolkodnak, míg mások az összefüggések felismerésében erősek. Ezek a különbségek indokolják a többszörös, rugalmas oktatási módszerek alkalmazását a felsőoktatásban (Fabri, Andrews és Pukki, 2016; Kardos és Kálmán, 2023).

2 2020. EüK. 12. szám EMMI irányelv, Az Emberi Erőforrások Minisztériuma egészségügyi szakmai irányelve az autizmusról/autizmus spektrum zavarokról. https://www.hbcs.hu/uploads/jogszabaly/3171/fajlok/2020_EuK_12_szam_EMMI_iranyelv_3.pdf (2026.01.06.)

Speciális képzési igény autizmuspektrum-állapot esetén

Az autizmusban érintett hallgatók speciális képzési igényei olyan sajátos szükségleteket és támogatásokat jelentenek, amelyek segíthetnek számukra abban, hogy sikeresen részt vegyenek az egyetemi oktatásban. Mivel az autizmuspektrum-zavarral élő személyek különböző mértékben és formákban tapasztalják a tanulási, szociális és érzékszervi kihívásokat, fontos, hogy az oktatásuk során figyelembe vegyünk ezeket az egyedi igényeket (Hees és mtsai., 2015; Fabri és mtsai., 2016).

Kommunikációs és szociális támogatás:

Az autizmusban érintett hallgatók esetében gyakoriak a kommunikációs nehézségek, különösen a nem egyértelmű instrukciók, az implicit elvárások és a gyors tempójú szóbeli információátadás terén. Az oktató részéről alkalmazott világos, konkrét és egyértelmű megfogalmazás, valamint az írásos kiegészítések (például e-mailben összefoglalt feladatok, óravázlatok) jelentősen csökkenthetik a félreértések számát és a hallgatók szorongását. A szociális helyzetek strukturálása – például csoportmunka esetén szerepek kijelölése – szintén támogató hatású lehet (Őszi, Simó és Vigh, 2020; Fabri és mtsai., 2016).

Tanulásszervezés támogatása:

Az autizmuspektrum-állapotban érintett hallgatók speciális képzési igényei nem kizárólag a kommunikációs és szociális sajátosságokból fakadnak, hanem gyakran összefüggenek a végrehajtó funkciók eltérő működésével is. A felsőoktatási tanulmányok során elvárt magas fokú önállóság, hosszú távú tervezés és párhuzamos feladatkezelés különösen megerhelő lehet azok számára, akiknél a feladatindítás, az időgazdálkodás, a priorizálás vagy a rugalmas alkalmazkodás nehézséget okoz. A speciális képzési igény ebben az esetben nem a tananyag tartalmi egyszerűsítését jelenti, hanem a tanulásszervezés és a követelmények strukturáltabb, átláthatóbb megfogalmazását. Az autizmusban érintett hallgatók számára kiemelten fontos az egyértelmű elvárások közlése, a feladatok lépésekre bontása, valamint a határidők és értékelési szempontok világos, előre kiszámítható keretezése. Gyakori tapasztalat, hogy a feladatok feltorlódása, a határidők átláthatatlansága vagy a több párhuzamos elvárás egyszerre történő megjelenése fokozott szorongást vált ki, ami halogatáshoz, késésekhez vagy a feladatok teljes elkerüléséhez vezethet.

Az oktatói támogatás – például köztes határidők kijelölésével, rendszeres visszajelzéssel, valamint alternatív számonkérési formák biztosításával – hozzájárulhat ahhoz, hogy az autizmusban érintett hallgatók a saját működésükhöz illeszkedő módon teljesíthessék a képzési követelményeket. Ezek az intézkedések nem kivételezést jelentenek, hanem a felsőoktatási környezet akadálymentesítését szolgálják (Hill, 2004; Gilotty és mtsai., 2002).

Érzékszervi túlterhelés kezelése:

Az egyetemi tanulási környezet számos olyan szenzoros inger tartalmazhat, amelyek az autizmusban érintett hallgatók számára túlterhelőek. A zajos előadók, az erős vagy vibráló fények, a zsúfolt terek mind hozzájárulhatnak a fokozott stresszhez és a koncentráció csökkenéséhez. Az oktató támogató hozzáállása, a rugalmas ülésrend, valamint az egyéni megküzdési eszközök használatának engedélyezése segítheti a hallgatók részvételét az oktatásban³ (Hees és mtsai., 2015).

Személyre szabott tanulási segédletek:

Az autizmusban érintett hallgatók tanulási stílusa jelentősen eltérhet, ezért különösen fontos a tananyagok személyre szabott, rugalmas formában történő biztosítása. Sok hallgató számára a vizuális támogatások – például vázlatok, ábrák, infografikák, strukturált diasorok – megkönnyítik az információ feldolgozását és az összefüggések megértését. Mások számára az írásos összefoglalók, lépésről lépésre felépített útmutatók vagy előre elérhető tananyagok jelentik a legnagyobb segítséget. A többcsatornás tananyag-bemutató (például írott szöveg, vizuális elemek, hanganyag) lehetővé teszi, hogy a hallgatók a saját erősségeikhez igazodva dolgozzák fel az információt. Ez nemcsak a megértést és az emlékezetbe vésést támogatja, hanem csökkenti a szorongást is, amely az információk gyors, kizárólag szóbeli közléséből fakadhat (Fabri és mtsai., 2016; Hees és mtsai., 2015; Kardos és Kálmán, 2023).

Felkészítés és előrejelzés:

Az autizmusban érintett hallgatók gyakran nehezen alkalmazkodnak a váratlan változásokhoz, ezért számukra kiemelten fontos a kiszámíthatóság. Az órák menetének, a feladatoknak és az értékelési szempontoknak az előzetes, írásos kommunikációja segíti a tervezést és csökkenti a bizonytalanságból fakadó stresszt (Lei és Russell, 2021; Hees és mtsai., 2015).

Támogatott tanulási környezet:

A tanulási környezet rugalmas alakítása – például csendesebb helyszínek biztosítása, kisebb csoportlétszám, online részvételi lehetőségek – elősegítheti az autizmusban érintett hallgatók hatékony tanulását. Az oktató nyitott, elfogadó hozzáállása kulcsszerpet játszik abban, hogy a hallgatók biztonságban érezzék magukat az oktatási helyzettekben⁴ (Fabri és mtsai., 2016).

3 2020 EüK. 12. szám EMMI irányelv, Az Emberi Erőforrások Minisztériuma egészségügyi szakmai irányelve az autizmusról/autizmus spektrum zavarokról. https://www.hbcs.hu/uploads/jogszabaly/3171/fajlok/2020_EuK_12_szam_EMMI_iranyelv_3.pdf (2026.01.06.)

4 2020 EüK. 12. szám EMMI irányelv, Az Emberi Erőforrások Minisztériuma egészségügyi szakmai irányelve az autizmusról/autizmus spektrum zavarokról. https://www.hbcs.hu/uploads/jogszabaly/3171/fajlok/2020_EuK_12_szam_EMMI_iranyelv_3.pdf (2026.01.06.)

Mentálhigiénés és szociális támogatás:

A felsőoktatás kihívásai, a szociális elvárások és a teljesítménykényszer fokozott mentális terhelést jelenthetnek az autizmusban érintett hallgatók számára. A mentálhigiénés szolgáltatásokhoz való hozzáférés, valamint az oktatók támogató, empátikus hozzáállása csökkentheti a szorongást és a lemorzsolódás kockázatát (Cage és Howes, 2020; Kardos és Kálmán, 2023).

Rugalmasság az értékelési módszerekben:

Az értékelési módszerek rugalmas alkalmazása – például a szóbeli vizsgák alternatíváinak biztosítása, hosszabb felkészülési idő vagy írásos vizsgaformák – lehetőséget teremt arra, hogy a hallgatók valódi tudásukat mutathassák meg. Az ilyen megoldások nem jelentenek kedvezményt, hanem az esélyegyenlőség megvalósítását szolgálják (Barnhill, 2016; Fabri és mtsai., 2016).

Az autizmusban érintett hallgatók speciális képzési igényei azt jelentik, hogy az egyetemi oktatóknak rugalmasan kell reagálniuk a tanulási és szociális nehézségekre, és olyan környezetet kell biztosítaniuk, amely támogatja őket abban, hogy sikeresen vegyenek részt az oktatásban. Az oktatók számára fontos, hogy megértsék, milyen speciális igényekkel rendelkeznek ezek a hallgatók, és milyen módon tudják őket segíteni abban, hogy fejlődjenek és hogy teljes mértékben kihasználhassák a lehetőségeiket.

Gyakran felmerülő nehézségek

A felsőoktatásban tanuló, autizmusban érintett hallgatók számos olyan nehézséggel találkozhatnak, amelyek nem a képességeikből, hanem a környezet és az elvárások nem megfelelő illeszkedéséből fakadnak. Ezek felismerése és kezelése alapvető feltétele az inkluzív oktatási gyakorlatnak (Hees és mtsai., 2015).

1. Kommunikációs és szociális nehézségek

Az autizmuspektrum-állapotban érintett hallgatók kommunikációs és szociális nehézségei több, egymástól jól elkülöníthető területen jelenhetnek meg. Ezek a nehézségek nem az együttműködési szándék hiányából fakadnak, hanem abból, hogy az implicit szabályokra épülő egyetemi kommunikáció sok esetben nehezen értelmezhető számukra (Attwood, 2008; Fabri és mtsai., 2016). Az alábbi alpontok az egyes területeket külön-külön mutatják be, konkrét példákkal és oktatói megoldási lehetőségekkel.

1.1. Testbeszéd és nonverbális jelek értelmezése

- Nehezen értelmezik mások arckifejezéseit, testbeszédét vagy hanglejtését, és ezek alapján nem mindig tudják megítélni a helyzetet.
- Gondot okozhat számukra, hogy felismerjék az iróniát, szarkazmust vagy a nem kimondott érzelmeket.

Példa: Ha az oktató dicsérő szavakat mond, de közben szarkasztikus hanglejtést használ, a hallgató ezt félreértheti, és azt gondolhatja, hogy nem teljesített jól.

Hogyan előzzük meg az ebből fakadó félreértéseket?

1. Használjunk egyértelmű visszajelzést: A dicséret legyen egyértelmű és szó szerinti. Például: *„Jól strukturalta a prezentációját, különösen a bevezető volt hatásos.”*
2. Kerüljük a szarkazmust és iróniát: Ezek a kommunikációs formák könnyen félreérthetők lehetnek.
3. Adjunk írásos visszajelzést: Ha lehetséges, az oktató a hallgatók értékelését támassza alá konkrét írásos megjegyzésekkel, amelyek pontosabb iránymutatást nyújtanak.

Az ilyen megközelítéssel elkerülhetők a felesleges félreértések, és támogatható a hallgató önbizalma és fejlődése.

1.2. Saját testbeszédük használata

- Az autizmusban érintett hallgatók testbeszéde gyakran kevésbé kifejező vagy a szokásostól eltérő lehet, ami miatt mások félreérthetik őket.
- Nem mindig tartanak szemkontaktust, ami zavarba ejtheti a beszélgetőpartnert.

Példa: Egy hallgató kérdez valamit az oktatótól, és közben elkerüli a szemkontaktust, amit az oktató érdektelenségnek, „sumákolásnak” értelmezhet.

Hogyan kezelheti az oktató ezt a helyzetet?

1. Értsük meg a háttérben lévő okokat: Tudatosítsuk, hogy a szemkontaktus hiánya nem a figyelmetlenség, hazugság jele, hanem az autizmusban érintett hallgatók saját kommunikációs módjának része.
2. Ne követeljük a szemkontaktust: Ne kérjük meg a hallgatót, hogy *„nézzen a szemünkbe”*, mivel ez kellemetlen vagy zavaró lehet számára.
3. Figyeljünk más jelekre: A hallgató testtartása, hangja vagy kérdései arra utalhatnak, hogy érdeklődő és figyelmes, még ha nem is tart szemkontaktust.
4. Visszajelzésekérés: Nyugodtan kérdezzünk vissza: *„Ez segített tisztázni a kérdést?”* Így biztosak lehetünk benne, hogy a kommunikáció sikeres volt.

Az oktató elfogadó hozzáállása segíthet csökkenteni a hallgató szorongását és erősíteni a kapcsolatot. Ha az oktató felismeri, hogy a szemkontaktus elkerülése nem a figyelmetlenség vagy tiszteletlenség jele, az segít abban, hogy az autizmusban érintett hallgató nyugodtabban és magabiztosabban kommunikáljon.

1.3. Konfliktuskezelés

- A társas helyzetekben fellépő konfliktusokat vagy kritikát szó szerint vagy személyesként értelmezhetik, és nem megfelelően reagálnak ezekre.
- Nem mindig ismerik fel, hogy egy adott viselkedésük zavart vagy félreértést okozott másokban.

Példa: Egy csoportos beszélgetés során az autizmusban érintett hallgató lelkesen beszél a saját kutatási területéről, részletesen bemutatva annak minden aspektusát. Miközben beszél, a többiek egymás között inkább új, más témájú beszélgetésbe fognak, ő azonban nem veszi észre ezt a jelet, és továbbra is magyaráz, nem figyelve arra, hogy a többiek már másra fókuszálnak. Ez frusztrációt okozhat a csoport többi tagjában, akik nem tudják, hogyan térjenek át a kívánt témára.

Hogyan támogatja az oktató az ilyen helyzetek kezelését?

1. Téma átvezetése finom jelekkel: Az oktató jelezheti finoman, ha ideje lenne más témára áttérni: *„Látom, hogy mindannyian érdeklődtek a kutatás iránt, de most, hogy már sok információt hallottunk, próbáljunk meg más irányba is beszélgetni.”*
2. Segítségnyújtás a szociális interakciók megértésében: Az oktató támogatja az autizmusban érintett hallgatót abban, hogy jobban megértse a szociális jeleket, amikor az ilyen helyzetek előfordulnak: *„Ha észreveszi, hogy mások kevesebb figyelmet fordítanak Önre vagy a témájára, vegye ezt jelzésnek, hogy ideje témát váltani, és kínáljon fel másnak is a felszólalás lehetőségét!”*

Ha az oktató támogatja az autizmusban érintett hallgatót a beszélgetésben való aktív részvételben, és segít neki a szociális jelek értelmezésében, a hallgató jobban megértheti, mikor és hogyan változtassa meg a beszélgetés irányát. Ez javítja a csoportdinamikát, és lehetőséget biztosít a hallgatónak arra, hogy a saját kutatásán kívül más témákban is aktívan részt vegyen, miközben elkerülhetők a félreértések és frusztrációk.

1.4. Pontosság és egyértelműség igénye

- Az autizmusban érintett hallgatók sokszor szó szerint értik, amit hallanak, és nehezen kezelik a metaforákat, hasonlatokat vagy körülírásokat.
- Nem mindig értik a rejtett utalásokat vagy kétértelmű megjegyzéseket.

Példa: Egy hallgató, akinek azt mondják, hogy „szálljon be egy csoportba,” nem biztos, hogy megérti, mit várnak tőle pontosan, például hogyan kezdjen hozzá a csoportmunkához, hogyan kell valójában bekapcsolódni, mi lesz a csoportban betöltött szerepe stb.

Hogyan segíthet az oktató?

1. Pontos és részletes utasítások megadása, ahol az utasításokat érdemes konkrét lépésekre bontani: „*Csatlakozzon a X csoporthoz, ahol Y és Z lesznek a tagok.*”; „*Kérem, vitassák meg a következő kérdéseket...*”; „*A csoportmunka első lépése, hogy mindenki bemutatkozik, és megosztja, hogy milyen erősségei vannak a témában.*”
2. Szerepek kijelölése: ha lehetséges, ossza ki a csoporttagok konkrét feladatait, például: „*Ön lesz felelős az anyaggyűjtésért*” vagy „*Ön fogja megszerkeszteni a bemutatót.*”
3. Rendszeres visszajelzés biztosítása: Az oktató vagy a csoportvezető rendszeresen ellenőrizze, hogy a hallgató érti-e a feladatot, és halad-e a munkával.

Példa: A „rövid beadandó” megfogalmazás a követelmények leírásában bizonytalanságot okoz a terjedelem és a tartalom tekintetében.

Megoldási lehetőség: Pontos terjedelem, formai és tartalmi szempontok megadása.

A részletes, támogató utasítások és a világos struktúra nemcsak az autizmusban érintett hallgatók, hanem az egész csoport számára megkönnyítik a hatékony együttműködést. Ez a megközelítés segít csökkenteni a hallgató stresszét, erősíti az önbizalmát, és lehetővé teszi, hogy aktívan járuljon hozzá a közös munkához.

1.5. Kifejezőképesség

- Az érzelmeik és gondolataik megfogalmazása nehézséget okozhat, különösen szóbeli helyzetekben, például csoportos vitákban vagy vizsgákon.
- Egyes autizmusban érintett hallgatók túl sok részletbe bocsátkozhatnak, vagy éppen túl szűkszavúak lehetnek.

Példa: Egy szóbeli vizsgán a hallgató a kérdés egy részletére összpontosít, miközben a teljes képre vonatkozó válasz elmarad. Ennek oka gyakran a szűk fókuszáltság vagy a mély érdeklődés egy adott aspektus iránt, ami miatt nem veszik észre, hogy a válaszuk nem tartalmazza a kérdés teljes spektrumát.

Hogyan támogathatja az oktató?

1. Világos és részletes kérdésfeltevés: Az oktatók tisztázhatják a kérdéseket úgy, hogy felhívják a figyelmet arra, hogy a válasz tartalmazza a teljes képet: „*Kérem, válaszoljon az elméletek főbb jellemzőire, de említse meg, hogy hogyan kapcsolódnak ezek a modern társadalomhoz!*”
2. Visszajelzés a teljes válasz szükségességéről: Ha a hallgató túlzottan részletekbe merül, az oktató finoman rámutathat, hogy a válasz nem teljes körű, és

javasolhatja, hogy a hallgató vegye figyelembe a kérdés más aspektusait is: *„Nagyszerűen részletezte a példát, de mi van az elméleti háttérrel?”*

3. Strukturált válaszadás segítése: Az oktatók segíthetnek abban, hogy a hallgató hogyan építse fel válaszát. Például ha a hallgatónak problémája van a válaszok összefoglalásával, az oktató segíthet egy kérdésekkel támogatott vázlatot adni: *„Mi a kérdés? Mi a válasz kulcsfontosságú eleme?”*; *„Mi a kapcsolat az adott részlet és a nagyobb összefüggések között?”*
4. Szóbeli vizsgák utáni visszajelzés: A vizsga után az oktató segíthet a hallgatónak visszajelzéssel, hogy hol hagyott ki fontos elemeket, és hogyan javíthatja a válaszadási struktúráját a jövőben.

Az oktatók által adott konkrét, támogató visszajelzések és a válaszadásra vonatkozó egyértelmű iránymutatások segíthetnek az autizmusban érintett hallgatóknak abban, hogy a teljes kérdésre válaszoljanak, és csökkentsék a szorongást a vizsga során. Ha az oktató segít a hallgatónak jobban átlátni a kérdéseket és a válaszokat, az növelheti a hallgató magabiztosságát, és javíthatja a vizsgateljesítményét.

1.6. Kérdésfeltevés

- Nehézséget jelenthet számukra, hogy megfelelően fogalmazzák meg a kérdéseiket, különösen, ha az oktató gyorsan halad az anyaggal.
- Félhetnek attól, hogy „rossz” kérdést tesznek fel, és emiatt inkább nem szólnak.

Példa: Egy hallgató az előadás végén még mindig nem érti az anyagot, de nem mer kérdezni, mert nem biztos benne, hogy a kérdése releváns.

Hogyan támogathatja az oktató az ilyen helyzetek kezelését?

1. Biztosítani a kérdezés biztonságos környezetét: Az oktató segíthet abban, hogy a hallgató biztonságban érezze magát a kérdezés során. Fontos, hogy az oktató jelezze, hogy minden kérdés releváns, és bátorítja a hallgatókat arra, hogy félelem nélkül kérdezzenek, még akkor is, ha úgy érzik, hogy a kérdésük nem teljesen pontos: *„Ne féljenek kérdezni, ha valami nem világos. Minden kérdés fontos, és nekem is információval szolgál arról, hogy mindenki megértette-e a tananyagot.”*
2. Különböző lehetőségek biztosítása a kérdezésre: Az oktató megfontolhatja, hogy ne csak az előadás során, hanem más módon is lehetőséget biztosítson a kérdések felvetésére. Például e-mailben, online fórumokon vagy egyéni konzultációkon keresztül is lehetőség van a kérdések felvetésére, ami csökkentheti a szociális szorongást: *„Ha bármilyen kérdése van, amit nem szeretne az órán feltenni, küldhet egy e-mailt, vagy beszélhetünk a konzultációs időpontokban.”*
3. Pozitív visszajelzés a kérdésekre: Az oktató biztosíthatja a hallgatót, hogy minden kérdés értékes, és pozitívan reagálhat a felvetett kérdésekre, hogy megerősítse a hallgatókat abban, hogy kérdéseik teljesen jogosak és fontosak.

Ha az oktató megteremti a kérdészés biztonságos és támogató légkörét, segíthet a hallgatónak abban, hogy jobban megértse az anyagot, és növeli az önállóságát a tanulás során. A nyílt, támogató kommunikációs környezet csökkenti a szociális szorongást és megerősíti a hallgató tanulási élményét.

1.7. Szóbeli vizsgák és előadások

- Stresszt okozhat a nyilvános szereplés, különösen akkor, ha az értékelés szóbeli előadás formájában történik.
- Gyakran előfordul, hogy írásban könnyebben fejezik ki magukat, mint szóban.

Példa: Egy szóbeli feleletnél a hallgató leblokkolhat, mert nem tudja azonnal össze-szedni a gondolatait, pedig írásban kiválóan tudna válaszolni. Mivel az előadó várja a választ, a hallgatóban tovább fokozódik a szorongás, és végül úgy érzi, hogy nem tudja megfelelően kifejezni magát. Ez blokkolja a további válaszadást, és emiatt az egész felelet zavarttá válik.

Hogyan támogathatja az oktató az ilyen helyzetek kezelését?

1. Nyugodt légkör, türelmes, támogató hozzáállás biztosítása: Az oktató segíthet csökkenteni a szorongást azzal, hogy bátorítja a hallgatót, és biztosítja arról, hogy senki sem vár el azonnali, tökéletes választ, így a hallgatónak van ideje össze-szedni a gondolatait: *„Ne aggódj, van időnk. Gondolja át, esetleg jegyzetelje le a választát, és feleljen a kérdésre, amikor készen áll.”*
2. Kérdések tisztázása: Ha a hallgató bizonytalan a kérdésben, vagy úgy érzi, hogy nem érti teljesen, az oktató segíthet abban, hogy a kérdést világosabban fogalmazza meg. Ezzel csökkentheti a válaszadással kapcsolatos szorongást: *„Ha nem teljesen világos a kérdés, kérlek, jelezze, és szívesen segítek.”*
3. Alternatív számonkérési formák: Az oktató fontolóra veheti, hogy a hallgatóknak biztosítson alternatív számonkérési lehetőségeket, mint például a szóbeli felelet mellé egy írásbeli kiegészítést. Ez segíthet abban, hogy a hallgató jobban kifejezhesse tudását anélkül, hogy a szóbeli felelet okozta stressz gátolná őt.

Ha az oktató biztosítja a hallgató számára a szóbeli felelet során a biztonságos és támogató légkört, a hallgató jobban ki tudja fejezni a tudását, és csökkenhet a szorongás, ami segíthet neki a leblokkolás leküzdésében. Továbbá az alternatív értékelési formák alkalmazása hozzájárulhat ahhoz, hogy a hallgató a saját tempójában, írásbeli formában adja elő a tudását, ami segíthet az akadályok leküzdésében.

1.8. E-mailes és online kommunikáció

- Az írásos kommunikáció során túlságosan hivatalosak vagy éppen túlságosan informálisak lehetnek.
- Nehezükre eshet értelmezni az e-mailek hangnemét, különösen, ha az nem egyértelmű.

Példa: Egy hallgató félreértheti az oktató rövid, lényegre törő válaszát, és azt gondolhatja, hogy az oktató dühös vagy csalódott vele kapcsolatban.

Hogyan támogathatja az oktató az ilyen helyzetek kezelését?

1. Visszajelzés adása: Az oktátónak fontos, hogy világosan és egyértelműen adjon visszajelzést, hogy elkerülje a félreértéseket. Ha az oktató rövid választ ad, akkor érdemes követni azt egy megerősítéssel, hogy a hallgató biztosan tudja, hogy helyesen értelmezte az oktató szándékát: *„Igen, jól értette, pont erről van szó. Ha bármi nem világos, nyugodtan kérdezzen.”* Így az oktató nemcsak a választ erősíti meg, hanem bátorítja a hallgatót is, hogy kérdezzen, ha szükséges.

Ha az oktató világosan és érzékenyen reagál, az autizmusban érintett hallgató kevésbé fogja félreérteni a szándékokat, így magabiztosabban és nyugodtabban végezheti a tanulmányait.

2. A rugalmatlan gondolkodásból adódó nehézségek

2.1. Óra/vizsga időpontjának vagy helyszínének változása

- A környezet változása – akár kisebb, akár nagyobb mértékű – szorongást válthat ki, mivel az új körülményekhez való alkalmazkodás nehézséget jelenthet számukra:
- Elmaradó órák vagy helyettesítés: Ha az előadó az utolsó pillanatban jelzi, hogy egy óra elmarad, vagy más oktató tartja meg azt.
- Helyszínváltozás: Az előadóterem vagy tanterem váratlan megváltoztatása, különösen, ha erről nem értesítik őket előre.
- Órakezdési időpont módosítása: Egy óra korábban vagy később kezdődik, mint azt eredetileg tervezték.

Példa: Egy hallgató megszokott egy bizonyos helyet és időpontot az óránál. Ha az oktató váratlanul más helyszínre helyezi át az előadást, vagy más időpontban tartja az órát, a hallgató zűrzavart élhet át, és akár el is tévedhet. Mivel számára a rutin és a helyszínnek fontossága kiemelkedő, a változások megzavarhatják a tanulási folyamatot, és szorongást vagy frusztrációt válthatnak ki.

Hogyan támogathatja az oktató az autizmusban érintett hallgatót?

1. Korai értesítés a változásokról: Az oktatóknak előre kell tájékoztatniuk a hallgatókat minden várható változásról. Ha például az óra helyszíne vagy időpontja változik, az érintett hallgatókat minél hamarabb, lehetőleg írásban, kell értesíteni.
2. Új helyszínek előzetes bemutatása: Ha a helyszín változik, az oktató előzetesen biztosíthatja a hallgatók számára a tér elrendezését vagy információkat a navigálásról, hogy ne érezzék elveszettnek magukat az új környezetben: „A következő óránk a 101-es teremben lesz. Itt van egy térkép, hogy könnyebben megtalálják a helyet. Ha bárki nem találja, kérem, jelezzék, és segíték.”
3. Személyre szabott megoldások: Ha a hallgató kényelmetlenül érzi magát egy új helyszínen, az oktató biztosíthat számára egy kényelmesebb alternatívát, ha szükséges. Például ha a hallgató valamilyen okból nem tudja elfogadni a változásokat, az oktató lehetőséget adhat arra, hogy az adott órán más módon, például online vegyen részt.

Az oktató proaktív hozzáállásával és figyelmes kommunikációjával az autizmusban érintett hallgató könnyebben tud alkalmazkodni a változásokhoz. A biztonságos és támogató környezet segít csökkenteni a szorongást, így a hallgató magabiztosabban és nyugodtabban vehet részt az előadásokon, és hatékonyabban kezelheti a váratlan helyzeteket.

2.2. Váratlan feladatok az órán

- Mivel az autizmusban érintett hallgatók gyakran erőteljesen támaszkodnak a tervezhetőségre, bármilyen hirtelen, szokatlan vagy nem előre meghatározott feladat komoly stresszt és szorongást válthat ki.
- Az ilyen típusú helyzetekben nehezen találják meg a feladatokhoz való alkalmazkodás megfelelő módját.
- Nehézséget jelenthet még a változó oktatói stílus is, amikor egy oktató hirtelen másfajta oktatási módszert alkalmaz (például frontális oktatás helyett interaktív csoportmunka).

Példa: Egy szeminárium során a hallgató hozzászólt, hogy az előadó mindig egy előre meghatározott feladatot oszt ki a csoportnak. Egyik alkalommal azonban az oktató váratlanul új típusú feladatot ad, amelyre a hallgató nincs felkészülve. Az új típusú feladat lehet egy csoportos vita vagy egy kreatív, szabadon választott témájú előadás. A hallgató számára ez a hirtelen változás stresszt okozhat, mivel nem tudja alkalmazni a jól megszokott stratégiákat, és nehezen kezdi el az új típusú feladatot.

Hogyan támogathatja az oktató az autizmusban érintett hallgatót a váratlan feladatok során?

1. Előzetes tájékoztatás: Az oktatóknak érdemes előre figyelmeztetniük a hallgatókat, ha bármilyen nem szokványos feladatot adnak. Ez csökkentheti a zavart, és segíthet a hallgatónak felkészülni. Az előre bejelentett változások lehetővé teszik, hogy a hallgató mentálisan is felkészüljön: *„A következő szeminárium alkalmával nemcsak előadást tartok, hanem mindenki részt vesz egy kiscsoportos megbeszélésben is, ahol közösen dolgoznak a feladaton. Kérem, gondolják át, hogyan szeretnék a munkát megszervezni.”*
2. Lépésről lépésre történő magyarázat: Ha a feladat váratlanul változik, az oktatónak segítenie kell abban, hogy a hallgatók könnyen navigálhassanak az új feladatban. Ha lehetséges, az oktató lépésről lépésre bemutathatja, hogy mi szükséges a feladat végrehajtásához: *„Most, hogy csoportos feladatot kapnak, először osszák meg az ötleteiket, majd írjanak fel néhány kulcsfontosságú pontot, amelyek mentén a továbbiakban haladni fognak.”*
3. Alternatív megoldások biztosítása: Ha egy hallgató nem tud gyorsan alkalmazkodni egy váratlan feladathoz, az oktató biztosíthat számára alternatív módot a feladat teljesítésére. Ez különösen akkor hasznos, ha az adott feladat hirtelen változása szorongást vagy teljesítménykényszert okoz: *„Ha nem érzi magát kényelmesen ebben a feladatban, jelezze, és biztosítok alternatív feladatot, amellyel könnyebben tud dolgozni.”*

A váratlan feladatok előre történő bejelentésével, struktúrájának tisztázásával és megfelelő támogatás biztosításával az oktató segítheti az autizmusban érintett hallgatót a szorongás csökkentésében.

2.3. Szociális interakciók, új emberek megismerése

- A hallgató erőteljesen ragaszkodik a megszokott, kényelmes társasághoz, amelyel együtt szokott dolgozni, gyakorlaton részt venni.
- Az új emberekkel való együttműködés szociálisan megterhelő lehet, mivel a szociális interakciók számára kiszámíthatatlanok, és a szituációt nem tudják előre megtervezni.

Példa: Az autizmusban érintett hallgató mindig ugyanazokkal a társakkal dolgozik, mivel kényelmes számára a megszokott csoport. Ha az oktató egy csoportos feladatra egy új csapatot alakít ki, a hallgató esetleg nehezen találja meg a közös hangot az új emberekkel. Az új személyekhez való alkalmazkodás, az interakciók kezdete és fenntartása számára nehézséget okozhat, mivel nem tudja előre megtervezni a kommunikációt és a szociális interakciókat.

Hogyan támogathatja az oktató az autizmusban érintett hallgatót az új csoportokhoz való alkalmazkodásban?

1. Előzetes tájékoztatás és felkészítés: Az oktató segíthet a hallgatónak abban, hogy előre felkészülhessen a csoportos munkára, különösen, ha új csoportokat hoz létre. Érdemes lehet előre tájékoztatni a hallgatót arról, hogy új csapatot fognak alkotni, és hogy mi lesz a munka célja.
2. Támogatás a csoportdinamika megértésében: Az oktatónak segítenie kell a hallgatónak abban, hogy jobban megértse a csoportdinamikát. Az új társas kapcsolatok kialakítása szorongást okozhat, így az oktató segíthet a hallgatónak abban, hogy megértse, hogyan működnek a társas interakciók az adott helyzetben: *„Amikor elkezdi a beszélgetést a csoportjával, próbálja meg először tisztázni, hogy ki mit gondol a feladatról. Ne féljen kérdéseket feltenni, ha nem érti, hogy mi lesz a következő lépés.”*
3. Egyéni figyelem biztosítása: Ha az oktató észleli, hogy a hallgató nehezen alkalmazkodik az új csoporthoz, érdemes lehet egyéni figyelmet biztosítani számára. Az oktató beszélhet a hallgatóval a csoportdinamikáról, és megoszthat vele tippeket arról, hogyan kezdeményezhet beszélgetést, vagy hogyan hozhatja be saját ötleteit: *„Ha úgy érzi, hogy nehéz elkezdeni beszélgetni a többiekkel, próbáljon meg egy kis információt megosztani velük a saját munkájáról, és kérdezze meg, hogy mit gondolnak róla.”*
4. Rugalmasság az oktató részéről: Amennyiben teljes elveszettséget és tanácstalanságot látunk a hallgatón, kompromisszumként helyezzünk egy már megszokott személyt mellé, aki segíthet neki az új csoporttal való interakciókban: *„Látom, hogy kicsit kényelmetlenül érzi magát ebben a csoportban. Mit szólna hozzá, ha [XY] segítene Önnek az elején, hogy könnyebben beilleszkedjen? Ő már ismeri Önt, és segíthet abban, hogy megszokja az új helyzetet.”*

Az itt felsoroltakkal az oktató segíthet a hallgatónak abban, hogy a társas interakciók ne tűnjenek olyan kiszámíthatatlannak és stresszesnek, és hogy így könnyebben vegye az új helyzeteket, és aktívan vegyen részt a csoportos munkában.

2.4. Késedelmes információk

- Mivel az autizmus spektrum-zavarban élők gyakran érzékenyebbek a változásokra, a szoros időkeretekre, kiszámíthatóságra van szükségük a sikeres tanuláshoz.
- Ha a tananyag, a vizsgaanyag vagy egyéb fontos információk késlekednek, az stresszt és szorongást okozhat, mivel nem tudják előre megtervezni a felkészülést, és a bizonytalanság fokozza a zűrzavart.

Példa: Az oktató nem osztja meg időben a következő előadás anyagát, és az autizmusban érintett hallgató nem tud rá készülni. Mivel az anyagot nem kapja meg előre, az

elmaradása miatt a hallgató szorongani kezd, és nem biztos abban, hogy elég időt tud fordítani a tanulásra. Az ilyen helyzetekben a hallgató könnyen elveszítheti a motivációját, és nem tudja maximálisan kihasználni a tanulási lehetőségeket.

Hogyan támogathatja az oktató az autizmusban érintett hallgatót?

1. Időben történő tájékoztatás: Az oktátónak érdemes minden szükséges információt időben biztosítani, hogy az autizmusban érintett hallgatók elegendő idővel felkészülhessenek. Az információk kiszámítható módon, előre közölt formában történő biztosítása segíthet csökkenteni a szorongást.
2. Rugalmas határidők: Ha az oktató tudja, hogy késlekedés történt az anyagok megosztásában, rugalmasan kezelheti a határidőket, hogy a hallgatók, különösen az autizmusban érintett hallgatók, elegendő idővel rendelkezzenek a felkészüléshez.

Ezek a lépések biztosíthatják, hogy az autizmusban érintett hallgatók képesek legyenek a számukra megfelelő ütemben felkészülni, minimalizálva a szorongást és a túlterheltséget.

3. Végrehajtó funkciókhoz kapcsolódó nehézségek

A végrehajtó funkciók – mint a tervezés, az időgazdálkodás, a feladatok prioritizálása és a kognitív rugalmasság – kulcsszerepet játszanak a sikeres egyetemi tanulmányokban. Az autizmusban érintett hallgatók esetében ezeken a területeken gyakran jelentkeznek specifikus nehézségek, amelyek a felsőoktatás kontextusában különösen nagy kihívást jelenthetnek (Hees és mtsai., 2015). Amikor több határidő, több kurzus követelménye és párhuzamos feladatok jelennek meg egyszerre, a hallgató könnyen túlterheltté válhat, ami szorongáshoz, halogatáshoz vagy akár a feladatok teljes elkerüléséhez vezethet (Hill, 2004).

3.1. Feladatok prioritizálása és tervezés

- Az autizmusban érintett hallgatók számára nehézséget okozhat annak eldöntése, hogy mely feladatokat kell először elvégezniük, és hogyan osszák be az időt a különböző kurzusok és követelmények között.
- Gyakran minden feladat egyformán sürgősnek és fontosnak tűnik számukra, ami túlterheléshez és döntésképtelenséghez vezethet.

Példa: Egy hallgatónak három különböző kurzusból van házi feladata, amelyek mind két héten belül esedékesek. Emellett egy prezentációra is készülnie kell, és közeledik a vizsgaidőszak. A hallgató nem tudja eldönteni, hogy melyik feladattal kezdje, és ennek következtében egyik feladattal sem foglalkozik, inkább paralizált állapotba kerül. A határidők közeledtével egyre nő a szorongása, de még mindig nem tud hozzákezdni

egyik feladathoz sem. Végül az utolsó pillanatban, kapkodva próbál mindent befejezni, ami rossz minőségű munkához vagy be nem adott feladatokhoz vezet.

Hogyan segíthet az oktató?

1. Világos prioritizálási keret biztosítása: Segítsen a hallgatónak megérteni, hogy mely feladatok a legsürgősebbek és legfontosabbak. Például: *„Először a prezentációra készüljön, mert az holnapután van. Utána a matematika házi következik, mert az pénteken esedékes.”*
2. Bontsa le a nagyobb feladatokat kisebb lépésekre: például egy esszé esetében: *„Először gyűjtsön forrásokat (hétfőig), majd készítsen vázlatot (szerdáiig), végül írja meg az első változatot (péntekig).”*
3. Köztes határidőket jelöljön ki: A nagy projekt helyett hetente ellenőrizze, hogy hol tart a hallgató, és adjon visszajelzést. Ez segít a hallgatónak strukturálni a munkát és megelőzni a feladatok feltorlódását. Vizuális segédeszközöket ajánljon: például egy táblázatot vagy naptárat, ahol a hallgató egyszerre láthatja az összes feladatot és határidőt.

3.2. Időgazdálkodás és határidők

- Az autizmusban érintett hallgatók gyakran küzdenek az idő érzékelésével és a reális időbecslésekkel.
- Egy feladat elvégzése számukra sokkal több vagy kevesebb időt vehet igénybe, mint amennyit ők előre becsülnek. Ez azzal a következménnyel járhat, hogy vagy túl sok időt töltenek el egy egyszerű feladattal, vagy alábecsülik egy komplex feladat időigényét.

Példa: Egy hallgatónak meg kell írnia egy 10 oldalas esszét. Úgy gondolja, hogy ezt egy délután alatt meg tudja csinálni, ezért az utolsó napra hagyja. Amikor hozzákezd, rájön, hogy a kutatás, az olvasás, a vázlat készítése és a megírás együttesen sokkal több időt igényel. Pánikba esik, és az esszét végül késve vagy hiányosan adja be.

Másik példa: egy hallgató egy rövid összefoglaló megírásával órákig perfekcionista módon dolgozik, minden mondatot újra és újra átfogalmaz, miközben más, fontosabb feladatokat hagy figyelmen kívül.

Hogyan segíthet az oktató?

1. Segítsen reális időbecslések kialakításában: *„Egy 10 oldalas esszé általában 15-20 óra munkát igényel, beleértve a kutatást is. Tervezzon legalább egy hetet rá.”*
2. Rugalmas határidőket biztosítson: Ha a hallgató kéri, engedjen extra időt a feladatok leadására, különösen akkor, ha más kurzusokon is nagy a terhelés. Ez nem kivételezés, hanem a sajátos működésmód figyelembevétele.
3. Rendszeres check-in pontokat építsen be: Kérdezze meg a hallgatót hetente, hogy hol tart a feladattal, mennyi időt töltött vele, és mennyi van még hátra. Ez segít a hallgatónak reálisabban látni a saját haladását.

4. Időzített feladatokat adjon: *„Dolgozzon ezen a feladaton 30 percig, majd álljunk meg, és beszéljük meg, hol tart.”* Ez segít elkerülni a perfekcionizmust és az idő-pazarlást.

3.3. Többfeladatos helyzetek és párhuzamos elvárások

- Az autizmusban érintett hallgatók számára rendkívül megterhelő lehet, amikor egyszerre több kurzus, több feladat, szociális elvárás és személyes kötelezettség jelenik meg.
- A többféle irányból érkező információ és elvárás feldolgozása túlterheléshez, kiégéshez vagy teljes visszahúzóódáshoz vezethet.

Példa: Egy hallgatónak egy héten belül három vizsgája van, két házi feladata esedékes, és emellett részt kellene vennie egy csoportos projekten is. Ezenfelül a családja elvárja, hogy hazalátogasson egy családi eseményre. A hallgató úgy érzi, hogy mindenki egyszerre követel tőle valamit, és képtelen eldönteni, hogy melyik prioritás a fontosabb. Szorongása olyan mértékűvé válik, hogy ágyban marad, nem megy be az egyetemre, és elkezdi elkerülni a feladatokat. A vizsgákon nem jelenik meg, a házi feladatokat nem adja be, és a csoporttársai is frusztráltak, mert nem vesz részt a projektben.

Hogyan segíthet az oktató?

1. Csökkentse a párhuzamos terheket: Ha lehetséges, ossza el egyenletesebben a félév során a nagyobb feladatokat és vizsgákat. Ne halmozzon egy hétre túl sok vizsgát vagy beadandót.
2. Egyértelmű kommunikációt folytasson a többi oktatóval: Egy intézményi szintű koordináció segíthet abban, hogy a hallgatók ne legyenek túlterhelve egy időben.
3. Biztosítson alternatív teljesítési lehetőségeket: Például ha a hallgató nem tud megjeleni egy vizsgán az extrém túlterhelés miatt, engedélyezzen pótló időpontot vagy alternatív számonkérési formát (írásbeli teszt szóbeli helyett, házi feladat vizsga helyett).
4. Empátiával kezelje a krízishelyzeteket: Ha a hallgató jelzi, hogy túlterhelt, és nem tud megfelelni a követelményeknek, ne büntesse, hanem segítsen neki priorizálni és alternatív megoldást találni. Ezt ne gyengeségként, hanem a hallgató önismerete és segítségkérési képessége megnyilvánulásaként értékelje.

3.4. Feladatok befejezésének nehézsége és perfekcionizmus

- Az autizmusban érintett hallgatók gyakran küzdenek azzal, hogy mikor tekintsek a feladatot befejezettnek.

- A perfekcionizmus és a részletekre való túlzott fókuszálás miatt folyamatosan finomítják, átdolgozzák a munkájukat, és nehezen tudják elengedni. Ez azzal a következménnyel járhat, hogy a feladatot túl későn vagy egyáltalán nem adják be.

Példa: Egy hallgató dolgozatot ír, és többször újraírja a bevezetést, mert úgy érzi, hogy még nem „tökéletes”. Miközben a bevezetésen dolgozik, nem jut el a dolgozat többi részének megírásához. A határidő lejár, de a hallgató úgy érzi, hogy a munka még mindig nincs készen, ezért inkább nem adja be, mint hogy „befejezetlen” munkát nyújtson be.

Másik példa: egy hallgató egy grafikont készít egy prezentációhoz, és órákig állítgatja a színeket és a betűméretet, miközben a prezentáció tartalmi része hiányos marad.

Hogyan segíthet az oktató?

1. Világos „elég jó” kritériumokat fogalmazzon meg: Magyarázza el a hallgatónak, hogy mi számít elfogadható teljesítménynek, és mi az, ami túlmutat az elvárton: *„A bevezetésnek 200-300 szó hosszúnak kell lennie, és be kell mutatnia a témát. Nem kell tökéletesnek lennie.”*
2. Köztes beadási pontokat építsen be: Már a határidő előtt két héttel kérje be a dolgozat első változatát. Így a hallgató visszajelzést kap arról, hogy jó irányba halad-e, ezáltal nem fog a végtelenségig finomítani.
3. Korlátozza a revíziók számát: például: *„Kétszer átdolgozhatja a szöveget, de utána el kell engednie.”* Ez segít a hallgatónak megtanulni, hogy nem kell mindent tökéletesre csiszolni.
4. Pozitívan értékelje a beadott munkát: Még ha nem is tökéletes, ismerje el a hallgató erőfeszítését és fejlődését. Kerülje az olyan visszajelzéseket, amelyek még több perfekcionizmusra ösztönöznek.

4. Fokozott ingerérzékenységből fakadó nehézségek

4.1. Zajos előadás

- Ha az előadás során sokan beszélgetnek, vagy háttérzaj van, az autizmusban érintett hallgató számára ez megnehezítheti a figyelem fenntartását.
- Ha az oktató nem tart szünetet, és a zaj folyamatosan jelen van, az könnyen túlstimulálhatja a hallgatót.
- Az ilyen helyzetekben szorongás, frusztráció és akár szóbeli vagy fizikai reakciók (önbántalmazás) is előfordulhatnak.

Példa: Az autizmusban érintett hallgató számára nehezen követhetővé válik az előadás, mivel az ablakok mellett diákok beszélgetnek. A hallgató feszültté válik, mert nem tud koncentrálni a tananyagra, és elveszíti a fonalat.

Hogyan támogathatja az oktató?

1. Csendes környezet biztosítása: Az oktató segíthet abban, hogy a zajos környezetet minimalizálja, például igyekszik olyan helyen tartani az előadást, ahol a zavaró tényező minimális, például az ablakoknál nem ülnek sokan, és figyel arra, hogy a beszédesebb hallgatók ne üljenek a hallgató közelébe. Ha az autizmusban érintett hallgatót a társak folyamatos közbeszólása, kérdésfeltevései zavarják, kérjük meg őket, hogy jegyzeteljék le kérdéseiket, megjegyzéseiket, és az órán biztosítsunk 2-3 időpontot, amikor azokat mindenki szabadon elmondhatja.
2. Fókuszált figyelem segítése: Az oktató támogathatja a hallgatót azzal, hogy egyéni konzultációs lehetőséget ad számára, hogy kérdéseit négy szemközt is feltehesse, ha a csoportos interakció zavarja a koncentrációját.
3. Zajcsökkentő eszközök: Biztosítsunk lehetőséget zajcsökkentő eszközök használatára, például fülhallgatókra, fültokokra, amelyek lehetővé teszik a tanulásra való összpontosítást.

Ezekkel a stratégiákkal az oktató segíthet abban, hogy az autizmusban érintett hallgató jobban tudjon összpontosítani az órákon, és hatékonyan kövesse az előadott anyagot, még akkor is, ha a zajos környezet kihívást jelent számára.

4.2. Erős fények

- Az előadóterem túl erős világítása miatt az autizmusban érintett hallgató fejfájást, szemfáradtságot vagy diszkomfortot érezhet.
- Az erős fények mellett nem tudja követni az előadást, mivel a kellemetlenség elvonja a figyelmét, és csökkenti a koncentrációs képességét.

Példa: Az autizmusban érintett hallgató panaszkodik, hogy a fluoreszkáló lámpák alatt fáradtnak érzi magát, és koncentrálni is képtelenség. A fények olyan mértékben zavarják, hogy nem tudja követni az előadás anyagát.

Hogyan támogathatja az oktató?

1. Alternatív világítás biztosítása: Ha lehetséges, érdemes olyan tanteremben tartani az órát, ahol nem fluoreszkáló lámpák világítanak, vagy tudjuk, hogy napközben bőséges fény áramlik be az ablakokon. Az oktató kiemelheti, hogy a hallgató szükség szerint választhat más ülőhelyet, ahol a fény kevésbé zavarja őt.
2. Fénycsökkentő eszközök és fénykorlátozás: Az oktató ajánlhat olyan alternatív megoldásokat, mint a színes lencsés szemüvegek használata (például narancs vagy sárga). Ezek csökkenthetik a fluoreszkáló fények hatását, és segíthetnek abban, hogy a hallgató jobban tudjon fókuszálni a tananyagra. Ezenkívül sötétítő fóliát, függönyt stb. helyezhetünk az ablakokra, hogy csökkentsük a kintől jövő zavaró fényhatásokat.

3. Szociális támogatás és megértés: A hallgató számára adjunk lehetőséget arra, hogy beszéljen az érzékszervi kihívásairól, és segítséget kérjen, ha szüksége van rá.
4. Személyre szabott támogatás: Az előadás anyagának előzetes elküldésével biztosíthatjuk, hogy a hallgató a zavaró környezet ellenére is fel tudjon készülni, és ne kelljen teljesen függenie az órán elhangzottaktól és látottaktól.

Ezekkel a támogatási módszerekkel az oktató segíthet abban, hogy az autizmusban érintett hallgatók kényelmesebben és hatékonyabban tudjanak részt venni az órákon, még akkor is, ha a fények és egyéb környezeti ingerek problémát okoznak számukra.

4.3. Textúrák

- A székek anyaga, keménysége, az asztalok simasága vagy akár az előadói mikrofonnal való érintkezés mind olyan dolgok, amelyek érzékszervi túlterhelést jelenthetnek az autizmusban érintett hallgató számára.
- Az ilyen ingerek, bár mások számára aprónak tűnhetnek, komoly kényelmetlenséget okozhatnak.

Példa: A hallgató a tanórán az asztal érintésétől vagy a szék textúrájától zavarba jön, mivel az erős érzékelési ingerek miatt képtelen megfelelően figyelni az előadásra. Az ilyen érzékszervi problémák miatt a hallgató szorongást tapasztal.

Hogyan segíthet az oktató?

1. Rugalmasság a helyváltoztatásban: Ha a hallgató számára kényelmetlen az asztal vagy a szék textúrája, lehetőséget biztosíthatunk arra, hogy a hallgató olyan helyet válasszon, amely kevésbé stimuláló.
2. Kényelmesebb ülőhelyek biztosítása: Biztosíthatunk kényelmesebb, puhább párnázottságú székeket, amelyek kevésbé zavarják a hallgatót.
3. Takaró, könyöklő, ülőpárnák stb. biztosítása: Ha a hallgatót a szék vagy asztal textúrája zavarja, párnák, takarók vagy papíranszövetek segíthetnek az érzékszervi túlterheltség enyhítésében.
4. Fókuszálószerkeszközök: Biztosíthatunk vagy engedélyezhetünk segédeszközöket, például stresszlabdákat, fidget eszközöket, amelyek segíthetnek a hallgatónak, hogy jobban kezelje az érzékszervi túlterhelést. Ezek az eszközök lehetővé teszik, hogy a hallgató fizikailag is levelezze a feszültséget, miközben figyel a tananyagra.

Az oktató segíthet abban, hogy az autizmusban érintett hallgató tanulási környezete támogató és kényelmes legyen, minimalizálva az érzékszervi terhelést és szorongást, miközben figyelembe veszi a hallgató egyéni igényeit. A legfontosabb, hogy az oktató nyitottan és rugalmasan reagáljon a hallgató igényeire, lehetőséget adva ezzel számára a tanulásban való sikeres részvételre.

4.4. Túl közeli személyek

- Egy csoportos munka során az autizmusban érintett hallgató nem érzi jól magát, ha a csoporttársak túl közel ülnek hozzá.
- A túl közeli érintkezés megzavarhatja őt, és akadályozhatja a megfelelő interakciókat a csoportban.

Példa: Az autizmusban érintett hallgató stresszes állapotba kerül, amikor a csoporttársak közel ülnek hozzá, és ez nehézséget okoz a koncentrációjában. A szorongás és a kényelmetlenség miatt nem tud figyelni az előadásra, és nem képes aktívan részt venni a tanulásban.

Hogyan támogathatja az oktató?

1. Rugalmasság az ülésrendben: Az oktatónak érdemes biztosítania, hogy az autizmusban érintett hallgatók kényelmes helyet választhassanak az órákon, lehetőség szerint elkerülve a zsúfolt helyeket.
2. Szociális interakciók szabályozása: Az oktató segíthet abban, hogy a csoportos feladatok során a hallgatók ne legyenek kényszerítve túl közeli interakciókra. Biztosíthat olyan alternatívákat, mint például az online együttműködés vagy a kisebb csoportos munkák, amelyekben az autizmusban érintett hallgatók komfortosabban dolgozhatnak.
3. Nyílt kommunikáció és figyelem: Az oktatónak támogató és nyitott kommunikációval kell biztosítania a hallgatók számára, hogy jelezhetik, ha kényelmetlenül érzik magukat a helyzetben. Az oktató érzékenyen reagálhat, és megpróbálhat segíteni abban, hogy a hallgatók jobban érezzék magukat a tanulási környezetben.
4. Előzetes tájékoztatás a csoportmunkáról: Az oktató előre tájékoztathatja a hallgatókat a csoportos munka menetéről, hogy az autizmusban érintett hallgatók előre felkészülhessenek a helyzetekre, és tudják, hogy mit várnak tőlük. Az ilyen előzetes információk csökkenthetik a szociális interakciókkal kapcsolatos szorongást.

Ezekkel a megoldásokkal segíthetünk az autizmusban érintett hallgatóknak abban, hogy kényelmesebben érezzék magukat a kialakított tanulási környezetben, és képesek legyenek aktívan részt venni a tanulmányi és szociális interakciókban anélkül, hogy a személyes tér inváziója túlzottan zavaró lenne számukra.

5. Agresszió és autoagresszió

5.1. Agresszió

Az autizmus spektrum-zavarral élő hallgatóknál az agresszió, amely másokkal szembeni fizikai vagy verbális agressziót jelenthet, gyakran a frusztráció, a szorongás vagy a környezeti ingerek túlterhelése következtében alakulhat ki. Az agresszió igen kevés autizmusban érintett hallgatónál jelenik meg, de ha előfordul, az lehet a kommunikációs nehézségek, az érzelmi túlfeszültség vagy a környezetből származó zavaró ingerek eredménye.

Mások felé irányuló agresszió megnyilvánulásai:

- Verbális agresszió: A hallgató kiabálhat, szidalmazhat vagy sértő megjegyzéseket tehet, fenyegetőzhet, ha nem képes megfelelően kifejezni a frusztrációját vagy szorongását.
- Fizikai agresszió: Erőszakos cselekedetek, mint például mások megütése, lökdösés vagy akár tárgyak eldobálása, rongálása is előfordulhat, ha a hallgató nem talál más módot a feszültségei levezetésére.

Mi válthatja ki az agressziót?

- Túlzott érzékszervi ingerek: Ha a hallgató túl sok vizuális, akusztikai vagy fizikai ingert kap (például zajos környezet, túl erős fények, sok ember, nyomás a térben), könnyen frusztrálttá válhat, ami agresszív reakcióhoz vezethet.
- Kommunikációs akadályok: Ha a hallgató nem tudja kifejezni, hogy mit érez, vagy nem ért meg egy szituációt, az szorongáshoz és agresszióhoz vezethet. Ez különösen igaz, ha nem ért valamit, amit mások mondanak, vagy nem tudja elmondani a problémáját.
- Változások a rutinban: Az autizmusban élő hallgatóknál gyakori a merevség a napi rutinban, így bármilyen váratlan változás, például a kurzus helyszínének vagy időpontjának módosulása, agresszív reakciókat válthat ki.
- Túlterheltség vagy stressz: Ha a hallgató túl sok elvárásnak próbál megfelelni egyszerre (például szóbeli vizsga, csoportmunka, napi feladatok), könnyen elérheti azt a pontot, ahol úgy érzi, nem képes mindent teljesíteni, és agresszív viselkedést mutathat.
- Szociális interakciók zűrzavara: Azok a szociális helyzetek, amelyekben az autizmusban érintett hallgató nem érti, hogyan kell reagálnia, vagy nem érzi magát biztonságban, szorongást és agressziót válthatnak ki.

Hogyan segíthetünk az agresszió kezelésében?

1. Nyugodt és támogató környezet biztosítása:
 - Megelőzőképpen biztosítsunk olyan tanulási környezetet, amely minimalizálja a bizonytalanságot és a túlzott érzékszervi ingereket.

- Kezelésképpen biztosítsunk és kínáljunk egy nyugodt, szeparált helyet, ahol szükség esetén kicsit elszigetelődhet, amíg visszanyeri a nyugalmát.
- 2. Kommunikációs stratégiák:
 - Az oktató segíthet az autizmusban érintett hallgatónak abban, hogy alternatív módon fejezze ki a frusztrációit. Előre egyeztetethetünk egy nem túl feltűnő jelzést (például 2 integetés, 2 kézzel jelentkezés), amivel kommunikálhatja éppen kialakuló frusztrációját, nekünk pedig időben van lehetőségünk a beavatkozásra.
- 3. Páros vagy egyéni támogatás:
 - Ha a hallgató agresszióval reagál egy szituációra, segíthet, ha egy támogató személy (például egy mentor, egy társ vagy az oktató) közelében van, aki segítséget nyújthat neki a helyzet kezelésében. Ez segíthet csökkenteni a feszültséget, és biztosíthatja, hogy a hallgató érezze, nem maradt egyedül a problémával.
- 4. Szorongás és stressz kezelése:
 - Az oktatónak lehetőséget kell adnia a hallgatónak arra, hogy szünetet tartson, ha úgy érzi, hogy túlterhelt. A pihenőidő segíthet a feszültség oldásában.
- 5. Mentális egészség támogatása:
 - Az oktató irányíthatja a hallgatót olyan pszichológiai támogatáshoz, amely segíthet a szorongás és a frusztráció kezelésében (pszichológiai tanácsadás, pszichiátriai ambulancia). Biztosítanunk kell a lehetőséget, hogy beszéljen a problémáiról egy bizalmas beszélgetés során.
- 6. Viselkedésformálás és pozitív megerősítés:
 - Az oktató dicsérheti a hallgatót, amikor sikeresen kezeli a frusztrációt vagy a stresszt anélkül, hogy agresszív viselkedéshez folyamodna. A pozitív visszajelzés erősítheti a megfelelő viselkedési mintákat.

Az agresszió kezelése autizmussal élő hallgatóknál türelmet, figyelmet és empátiát igényel. A környezet megfelelő szabályozása, a kommunikációs nehézségek leküzdése és a megfelelő érzelmi támogatás segíthet a frusztráció és a szorongás kezelésében, amely az agresszióhoz vezethet. Az oktató szerepe kulcsfontosságú abban, hogy támogató és biztonságos légkört biztosítson, amely segíti a hallgatókat abban, hogy kezeljék a stresszes helyzeteket anélkül, hogy agresszív viselkedéssel reagálnának.

5.2. Autoagresszió

Az autizmusspektrum-zavarral élő hallgatók esetében az autoagresszió, vagyis a saját maguk elleni agresszió különböző formákban jelenhet meg. Az ilyen viselkedés gyakran válasz lehet a szorongásra, a túlterheltségre, a frusztrációra vagy az érzékszervi ingerekre, amelyek nehezen kezelhetők.

Autoagresszió megnyilvánulásai:

- Bántalmazás, ütés, harapás: A hallgató magát veri, üti vagy harapja, amikor nem képes megbirkózni a stresszel, frusztrációval vagy zűrzavarral.
- Szorítás vagy karmolás: A hallgató saját testét szoríthatja vagy karmolhatja, ha az érzékszervi túlterhelés miatt nem tudja kezelni a helyzetet.
- Haj vagy szőrzet ismétlődő kitépése (trichotillománia): A hallgató leküzdhetetlen vágyat érez a hajtépésre (vagy más szőrzetének – szemöldök, szempilla, test- és fanszőrzet – tépkedésére). Ez a viselkedés foltokban történő, látható kopaszodáshoz vezet, leggyakrabban a homlok felett, halántéktájon, a szemöldök és a szempilla területén.
- Pánikrohamok és szorongás során fellépő autoagresszió: Ha a hallgató szorongásos vagy pánikrohamot él át, akkor előfordulhat, hogy dühöt és frusztrációt irányít saját magára, ami autoagresszióban nyilvánulhat meg.

Mi válthatja ki az autoagressziót?

- Túlzott érzékszervi ingerek: Zajok, fények, érintés, illatok vagy egyéb környezeti tényezők, amelyek túlterhelik az érzékszervi rendszert, gyakran válthatják ki az autoagressziót.
- Szociális interakciók: Ha a hallgató nem érzi magát biztonságban a csoportban, nem érti meg a szociális normákat, vagy nem képes kapcsolatba lépni a többiekkel, akkor szorongást és frusztrációt élhet át, ami autoagresszióhoz vezethet.
- Változások vagy nem várt események: Az új helyzetek, változó órák, váratlan feladatok vagy a napi rutin megszakadása szorongást és frusztrációt okozhat, ami autoagresszióval járhat.
- Kommunikációs nehézségek: Ha a hallgató nem képes megfelelően kifejezni a szükségleteit, érzéseit vagy frusztrációját, autoagresszióval próbálhatja kezelni a belső feszültséget.

Hogyan segíthet az oktató?

1. Nyugodt, támogató környezet biztosítása
 - Biztosítsunk olyan tanulási környezetet, amely csökkenti az érzékszervi terhelést.
 - Ha a hallgató túlterhelt, biztosítsunk lehetőséget a számára egy csendesebb helyiségben történő pihenésre, ahol visszanyerheti a saját maga feletti kontrollt.
2. Szociális interakciók megkönnyítése:
 - Tájékoztassuk előre a hallgatót a szociális helyzetekről, illetve szükség esetén biztosítsunk számára egy támogató, megértő csoportot, amely segíthet a szociális interakciókban.
3. Frusztráció és szorongás kezelésének segítése:

- Az oktató segíthet a hallgatónak nyugtató technikák elsajátításában, együttes alkalmazásában, például mély lélegzetvételek, vizualizációs gyakorlatok végzése közösen.
 - Támogatás és dicséret: Ha a hallgató szorongást vagy frusztrációt él át, az oktató támogató, empátikus visszajelzései és bátorításai segíthetnek csökkenteni a feszültséget.
4. Alternatív kommunikációs lehetőségek biztosítása:
- Az oktató megfontolhatja az alternatív kommunikációs módszereket, mint a vizuális segédeszközök, írásos kérdések vagy a jelek használata, hogy a hallgató könnyebben fejezhesse ki magát.
 - Rugalmas válaszadási lehetőségek: Ha a hallgató képtelen szóbeli választ adni, az oktató lehetőséget biztosíthat írásbeli válaszadásra vagy egyéni időpont egyeztetésére a kérdések megválaszolására.
5. Pszichológiai támogatás:
- Szoros együttműködés pszichológussal: Az oktátónak érdemes együttműködnie az egyetem pszichológusaival, hogy a hallgató számára megfelelő mentális támogatást biztosítsanak.
 - Ha szükséges, az oktató irányíthatja a hallgatót mentálhigiénés szakemberhez, ahol segítséget kaphat a szorongás és a frusztráció kezelésében.

Az autoagresszió kezelése az autizmusban érintett hallgatók esetében figyelmet, rugalmasságot és türelmet igényel. Az oktató szerepe kulcsfontosságú a megfelelő tanulási környezet biztosításában és az érzékszervi, szociális vagy kommunikációs akadályok kezelésében. A támogató és megértő hozzáállás, valamint a környezet és a tanulási módok rugalmas kezelése jelentősen csökkentheti a szorongást, és segíthet a hallgatóknak abban, hogy sikeresen vegyék az akadályokat.

Irodalom

- Attwood, T. (2008): *Különös gyerekek – Kalauz az Asperger szindrómáról szülőknél és nevelőknek*. Animus Kiadó, Budapest.
- Barnhill, G. P. (2016): Supporting students with Asperger syndrome on college campuses: Current practices. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, **31**. 1. sz. 3–15. <https://doi.org/10.1177/1088357614523121> (2026.01.06.)
- Cage, E. és Howes, J. (2020): Dropping out and moving on: a qualitative study of autistic people's experiences of university. *Autism*, **24**. 7. sz. 1664–1675. <https://doi.org/10.1177/1362361320918750> (2026.01.06.)
- Cheriyian, C., Shevchuk-Hill, S., Riccio, A., Vincent, J., Kapp, S. K., Cage, E., Dwyer, P., Kofner, B., Attwood, H. és Gillespie-Lynch, K. (2021): Exploring the career motivations, strengths, and challenges of autistic and non-autistic university students: insights from a participatory study. *Frontiers in Psychology*, **12**. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719827> (2026.01.06.)

- Fabri, M., Andrews, P. C. S. és Pukki, H. (2016): *A guide to best practice in supporting higher education students on the autism spectrum. Best practice for professionals within and outside of HE Institutions.*
https://www.researchgate.net/publication/299775401_A_guide_to_best_practice_in_supporting_higher_education_students_on_the_autism_spectrum_-_for_professionals_within_and_outside_of_HE (2026.01.06.)
- Gilotty, L., Kenworthy, L., Sirian, L., Black, D. O. és Wagner, A. E. (2002): Adaptive skills and executive function in autism spectrum disorders. *Child Neuropsychology*, **8**. 4. sz. 241–248. DOI: [10.1076/chin.8.4.241.13504](https://doi.org/10.1076/chin.8.4.241.13504) (2026.01.06.)
- Grandin, T. (2014): *Képekben gondolkodom. Életem az autizmussal.* Park Könyvkiadó, Budapest.
- Hees, V., Moyson, T., és Roeyers, H. (2015): Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **45**. 6. sz. 1673–1688. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2> (2026.01.06.)
- Hill, E. (2004): Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review*, **24**. 2. sz. 189–233., <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.01.001>. (2026.01.06.)
- Kardos Dorottya és Kálmán Orsolya (2023): Több, mint oktatás. Inkluzív oktatói gyakorlat a felsőoktatásban. *Neveléstudomány*, **11**. 4. sz. 31–44. <https://doi.org/10.21549/ntny.43.2023.4.2> (2026.01.06.)
- Lei, J. és Russell, A. (2021): Understanding the role of self-determination in shaping university experiences for autistic and typically developing students in the United Kingdom. *Autism*, **25**. 5. sz. 1262–1278. <https://doi.org/10.1177/1362361320984897> (2026.01.06.)
- Őszi Tamásné, Simó Judit dr. és Vigh Katalin (2020): *Autizmus – belépés a felnőttkorba. Protokoll az átmenet támogatásához.* NFSZK Nonprofit Kft., Budapest. <https://www.efiportal.hu/wp-content/uploads/2021/07/Autizmus-%E2%80%93-belepes-a-felnottkorba.pdf> (2026.01.06.)

A mesterséges intelligencia használata a felsőoktatásban

Sonkodi Rita

pillerne.sonkodi.rita@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Piller Gábor

gaborpillerdr@gmail.com

SZTE GTK Üzleti Tudományok Intézete

A mesterséges intelligencia (MI) a felsőoktatásban már több mint egy évtizede segíti a hallgatói élmény fokozását és az ismeretek elsajátításának és begyakorlásának hatékonyabbá tételét. Természetesen a ChatGPT által okozott elsöprő MI-„áradás” fontos kérdéseket vet fel a felsőoktatásban: 1. Hogyan támogathatjuk az oktatást, az előadók órai munkára való felkészülését MI-vel? 2. Milyen álláspontot foglaljunk el az MI használatával kapcsolatban a felsőoktatásban? Milyen módon segíthetjük hozzá a hallgatókat az MI használatának begyakorlásához, különösen a tanárképzésben?

Az MI berobbanásának nyomán természetesen itthon és a nemzetközi médiumokban és platformokon is születnek diskurzusok és tanulmányok arról, hogy mit is jelent a mindennapjainkra, a közeljövőre és a kicsit távolabbi jövőre nézve. A tanulmány röviden bemutatja az MI-t, néhány nemzetközi példán keresztül megmutatja, hogy az MI alkalmazása már több mint egy évtizede az oktatást is szolgálja. Van-e lehetőség az MI használatának ellenőrzésére, milyen ajánlások fogalmazhatók meg az MI használatával kapcsolatban a felsőoktatásban?

Kulcsszavak: ChatGPT, mesterséges intelligencia a felsőoktatásban, személyre szabott tanulási út, mesterségesintelligencia-támogatás tanároknak



A mesterséges intelligencia használata a felsőoktatásban

A mesterséges intelligencia (MI) hosszú évek óta egyre dinamikusabban fejlődő része az információtechnológiának, a gépi tanulás pedig a ChatGPT és kisebb mértékben a DALL-E 2022 végi kereskedelmi méretű megjelenésével exponenciális növekedést regisztrált mind a felhasználók, mind a médiamegjelenések és –diskurzusok tekintetében.

A mesterséges intelligenciáról röviden

Mi az a mesterséges intelligencia? Erre nincs egységesen elfogadott definíció, az UNESCO tanulmánya szerint: „Az MI-n alapuló gépek potenciálisan képesek az emberi

kognitív képességek utánzására vagy akár meghaladására is, beleértve az érzékelést, a nyelvi interakciót, az érvelést és elemzést, a problémamegoldást és még a kreativitást is” (Sabzalieva és Valentini, 2023).

A mesterséges intelligenciának 3 fajtáját különböztetjük meg:

- Szűk Mesterséges Intelligencia – Artificial Narrow Intelligence (ANI): Egy feladat megoldására specializált, például sakk, go játék.
- Általános Mesterséges Intelligencia – Artificial General Intelligence (AGI): Emberi szint, azaz számos területen olyan (Mucharraz y Cano, Venuti és Herrera Martinez, 2023) „okos” tud lenni, mint az ember. Úgy tud viselkedni, mint az ember. Ilyen például Sophia, a beszélő robot¹, „aki” szaudi állampolgárságot is kapott és természetesen átment az ún. Turing-teszten. (A Turing-teszt azt mutatja meg, hogy egy MI-vel beszélgetve az ember meg tudja-e állapítani, hogy emberrel vagy MI-vel beszél. Ha ez nem felfedhető, akkor az MI „átment” a Turing-teszten.)
- Mesterséges Szuperintelligencia – Artificial Superintelligence (ASI): A topszint, mely minden műveletet gyorsabban, jobban meg tud oldani, mint az ember. Jelenleg csak sci-fi-filmekben, -regényekben létezik.

A jelenleg „forradalmat író” ChatGPT, Gemini, Bard és társai például az ún. nagy nyelvi modellt (Large Language Model – későbbiekben LLM) használja. A mesterséges szuperintelligencia (AGI) megérkezését (más néven szingularitást, amikor a gépek képességei és gondolkodása meghaladhatja az emberét) a kutatók változó időpontra jósolják, ennek fogalmi elnevezése azonban biztosan Neumann János nevéhez fog fűződni, aki egy kutatói interjúban 1958-ban említi meg először a szingularitást.

MI az oktatásban

Az MI oktatásban való használata már több mint két évtizede létezik (Beck, Stern és Haugsjaa, 1996). Megkülönböztettek:

Diák modellt, mely az egyes diákok tanulmányi eredményeit tárolja, előrehaladását a tananyagban rögzíti, és szükség esetén a javítandó területeket tárja fel.

Pedagógiai modult, mely a tanítási folyamat előrehaladásának egyes lépéseit rögzíti: az ismeret-ellenőrző számonkérések ütemezését, az új tananyagrészek bemutatásának időzítését.

Szakterületi ismeretanyagot, mely a legfontosabb rész, hiszen ez rögzíti a hallgatónak oktatandó tananyagot.

Kommunikációs modellt, mely a hallgatóval való kapcsolattartás részleteit rögzíti: képernyőképeket, szövegparancsokat.

1 Sophia az intelligens humanoid robot (2023). <https://www.robotvilag.hu/sophia> (2026.02.26).

Szakértő modellt, mely az ismeretanyagot egy más struktúrában és bővebben is tartalmazza, segítve ezzel a tanár munkáját és felkészülését.

Az oktatás számos területén komoly előrehaladás történt, leginkább a legutóbbi évtizedben:

Tanárokat és tanítást támogató robotok, cobotok, melyek rutinszerű feladatokban segítik a tanárokat (pl. kiejtés begyakorlása, nyelvtan és nyelvi helyes írás begyakorlása), és alkalmazkodnak a tanuló képességeihez (*Chen, Chen és Lin, 2020*).

Tanulást segítő, MI-támogatású válaszadó felületek öntanuló módon tökéletesítve a választást (pl. A.I.D.E. (Artificial Intelligence for Digital Education – UNSW)).

Optimális tanulási útvonalat, testreszabott tanmenetet biztosító megoldások.

Tananyag-digitalizáló megoldások.

Oktatás értékelését és hatékonyságát segítő megoldások.

Oktatást kiegészítő és színesítő megoldások (pl. ChatGPT, DALL.E) (*Acar, 2023*).

Az MI befolyása a felsőoktatásra napjainkban

Az MI már most sem hagyta érintetlenül a felsőoktatást. Először a ChatGPT megjelenésével indult meg 2022 végén az MI alkalmazási lehetőségeinek megértése széles körben a világ és Magyarország egyetemlein. Jóllehet, már a 2010-es évek végén több szakértői cikk vetette fel a (felső)oktatásban való használat lehetőségét és annak lehetséges hatását, mégsem történt jelentős elmozdulás ebben a tekintetben (*Popenici és Kerr, 2017; Zeide, 2019; Kuleto, Ilić, Dumangiu, Ranković, Martins, Păun és Mihoreanu, 2021*). Az oktatók túlnyomó többsége csupán az elmúlt néhány hónapban kezdett el tudomást szerezni, megismerkedni az MI nyújtotta lehetőségekkel és kezdte el rohamosan felismerni a kihívásokat is (*Memarian és Doleck, 2023*). Mindazonáltal szinte alig van olyan egyetem akár nemzetközi szinten is, ahol transzparens módon valamilyen szinten szabályozták volna az MI használatának kereteit a felsőoktatásban, akár a lehetőségek, akár a korlátok szintjén.

Az egyik ilyen ritka egyetem a krakkói Kozminski Egyetem, mely kifejezetten a ChatGPT használatával kapcsolatban adott ki ajánlásokat. Az ajánlások figyelembe veszik, hogy az LLM-technológiák – akár a képalkotó, hangfelismerő és hangszintetizáló technológiákkal együtt – életünk részévé váltak, széles körben (demokratizálódva) elérhetők, és etikus és intuitív használatuk jelentős segítséget nyújthat a felsőoktatásban. Hangsúlyt helyeznek az MI kutatásban való használatának elősegítésére, azonban kifejezetten megkövetelik a hallgatóktól és oktatóktól az LLM eszközök használata tudományos korlátainak ismeretét (hallucináció, pontatlanság, a modell felépítéséből adódó hibák lehetőségének ismerete). Hangsúlyozzák a hallgatói tudás és teljesítmény integritásának fontosságát és az ezt biztosító ellenőrzési módszerek sokszínű alkalmazásának lehetőségét (*Mazurek, 2023*).

Az MI alkalmazásának „jó gyakorlatai” a felsőoktatásban

Az MI számtalan lehetőséget kínál már napjainkban is a felsőoktatás színvonalának emelésére, az oktatás színesebbé tételére. A teljesség igénye nélkül mutatjuk be, melyek lehetnek azok a módszerek, melyekkel az MI-t közelebb hozhatjuk a hallgatókhoz. Azt gondoljuk, annak szükségességéről nem érdemes értekezni, hogy esetleg ne foglalkozunk az MI adta lehetőségekkel – különösen a tanító- vagy tanárképzésben.

Az MI megismertetése

- A hozzáférhető keretrendszerek bemutatása: a ChatGPT, a Bard, a DALL.E, a Deep Dream Generator, a Microsoft Copilot már most hozzáférhetők, különösen az akadémiai közösség számára. Lényeges, hogy az oktatók és hallgatók ne kizárólag a szöveggenerálás módszerére lássanak rá felhasználói szinten, hanem a különféle kép- és hangalkotó rendszerekre is.
- A hozzáférhető keretrendszerek hátrányainak, kockázatainak bemutatása: hibás adatok generálása, hallucináció, nem létező irodalmi hivatkozások, ténybeli tévedések. Nem elhanyagolható a személyes adatok védelmének szinte teljes hiánya a használatkor (a beírt információk, kérdések tárolása, továbbítása és felhasználása teljességgel követhetetlen még).
- Az LLM kínálta lehetőségek közös feltárása: struktúrát tud ajánlani a rendszer, olyan aspektusokat is feltárhat, melyekre a használó nem feltétlenül gondol. Használat során valamilyen módon jelölni azt, hogy milyen kérdezéssel (promptalással) milyen választ kapott – hasonlóan a szakirodalom idézéséhez.

Az MI használatának ellenőrzése

- Az MI használatának ellenőrzésére léteznek digitális megoldások, azonban száz százalékot közelítő bizonyossággal (a plágiumvizsgálathoz hasonlóan) nem tudják a jelenleg rendelkezésre álló detektorrendszerek beazonosítani az MI generálta szövegeket. Különösen igaz ez, ha az egyik rendszerben (pl. ChatGPT) generált szöveget egy vagy több másik rendszert kérdezve átíratunk.
- A hallgatói tudás ellenőrzésénél alkalmazni lehet (kell) a szóbeli vagy hallgatói jelenléttel együtt létrejövő tudásellenőrzést (szóbeli, személyes jelenlétes írásbeli számonkérések).
- A képpalkotó rendszerek által létrehozott „alkotások” esetében ugyanúgy fontos a valós tudás ellenőrzés, hiszen pl. képi ábrázolás vagy rajz szakon nem kizárólag a digitális rendszerek használatának ismerete képezi az oktatás célját.

Állandóan és széles körben hozzáférhető tudásbázis közreadása

- Egy tantárgy oktatásánál mind az oktató, mind a hallgató számára segítséget ad egy automatizált felület (pl. csevegőrobot) létrehozása és használata, mely akár a kurzusadminisztráció ismétlődő diskurzusait (pl. hány dolgozatot kell és mikorra beadni stb.), akár a tudásanyaghoz kapcsolódó kérdéseket foglalja az MI által

üzemeltetett válaszadó rendszerbe. Kiváló példa erre az ausztrál UNSW egyetem David Kellermann professzor által létrehozott és továbbfejlesztett oktatástámogató ökoszisztémája, mely chatbotokkal válaszolja meg a kurzus „fogós”, bonyolultabb kérdéseit, minden hallgató számára hozzáférhetően. Fórum-szerűen a hallgatók is beküldhetik a rendszerbe egyedi válaszaikat és megoldásaikat, így a különböző jegyzetek és vázlatok nem Messenger-csoportokban vagy fénymásolva keringenek, hanem mindenki által hozzáférhetők.

Egyedi tanmenetek, tanulási útvonalak

- A hallgatók vizsga- és tudásfelmérő eredményeinek elemzésével az MI be tud azonosítani olyan tanulási útvonalakat, melyek egy adott hallgató képességei, tanulmányi előrehaladása alapján korábbi hallgatók statisztikai adatainak elemzésével mutat hatékony irányokat. A UNSW esetében 300 egyedi tanulási sorrendet hoztak létre, pl. az aerodinamika tantárgy oktatásánál.²

Óratervek és egyedi feladatok létrehozása az oktatás hatékonyságának és sokszínűségének növelésére

- Az LLM-ek sokszínű ötleteket tudnak generálni akár egy óra csoportfeladatainak kialakításában, egy adott témakörhöz kapcsolódóan. Természetesen promptolási képességek elsajátítására van szükség, hogy az MI az optimálishoz közelítő szcenáriókat hozzon létre.
- Egy adott témakör felmérésének kérdéseit is át tudja fogalmazni többféle módon, hogy ugyanannak a tudásanyagnak az ellenőrzésére különféle kérdéseket rakjon össze. Ehhez kapcsolódóan a válaszok értékelése, előértékelése is rábízható az MI-re.

Végezetül: átveszi-e az MI a hatalmat a felsőoktatásban?

Erre számos elmélet létezik, azonban a legvalószínűbbnek a következő menetrend látszik:

Az MI kiegészíti a jelenlegi felsőoktatási rendszert

- Korábban is létrejöttek digitális oktatási megoldások, melyek elfoglalták méltó helyüket napjaink oktatásában, de alapjaiban nem forgatták fel oktatási struktúránkat. Elég, ha csak a különféle digitális tananyagokra és távoktatási rendszerekre gondolunk. Az MI sok területen tudja jelentősen növelni az oktatás hatékonyságát, szélesebb körű hozzáférhetőségét. Folyamatos a különféle megoldások implementációja ezen a területen (Li, Xing és Leite, 2022).

² *Leading the way in hybrid learning: Dr David Kellermann.* <https://www.unsw.edu.au/news/2021/09/leading-the-way-in-hybrid-learning--dr-david-kellermann> (2026.02.26.); *Start Digital To Get Ahead: Hybrid Learning At UNSW - YouTube.* <https://www.youtube.com/watch?v=wtfncVn-p7uA> (2026.02.26.).

Egyes részterületek közel teljes körű kiszervezése az MI számára

- Az MI egyes speciális szűk területek tekintetében hatékonyan és megbízhatóan nyerhet teret a felsőoktatásban. Ilyen lehet például a személyzeti adminisztráció, a toborzás alapfeladatai és az előszűrés, a munkaköri leírások generálása, álláshirdetések megírása.

A tanulási és oktatási folyamat teljes körű digitalizálása bizonyos területeken

- Létrejöhetnek olyan speciális, szűkebb tudományterületek, melyek oktatása gyakorlatilag rábízható lehet az MI-re. Ezek nyilván költséghatékonyság szempontjából adhatnak némi motivációt, azonban nagyon ritkán tekintik át az MI alkalmazásának költségeit holisztikus módon, tehát a létrehozás, az adatbiztonság és az üzemeltetés szakmai és biztonsági költségeit is figyelembe véve.

Irodalom

- Acar, O. A. (2023): Are Your Students Ready for AI? A Four-Step Framework to Prepare Learners for a ChatGPT World. Cambridge, *Harvard Business Publishing Education*. <https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/are-your-students-ready-for-ai> (2026.02.25.).
- Beck, J., Stern, M. és Haugsjaa, E. (1996): Applications of AI in education. *XRDS: Crossroads, The ACM Magazine for Students*, 3. 1. sz. 11–15. <https://doi.org/10.1145/332148.332153>
- Chen, L., Chen, P. és Lin, Z. (2020): Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access* 8 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Mazurek, Grzegorz (2023): *Kozminski University with Recommendations Regarding the Use of ChatGPT. (Rektori nyilatkozat)* <https://www.kozminski.edu.pl/en/review/kozminski-university-recommendations-regarding-use-chatgpt> (2025.10.29.).
- Kuleto, V., Ilić, M., Dumangiu, M., Ranković, M., Martins, O. M. D., Păun, D. és Mihoreanu, L. (2021): Exploring Opportunities and Challenges of Artificial Intelligence and Machine Learning in Higher Education Institutions. *Sustainability* 13. 18. sz. 10424. <https://doi.org/10.3390/SU131810424>
- Li, C., Xing, W. és Leite, W. (2022): Using fair AI to predict students' math learning outcomes in an online platform. *Interactive Learning Environments*, 32. 3. sz. 1117–1136. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2115076>
- Memarian, B. és Doleck, T. (2023): Fairness, Accountability, Transparency, and Ethics (FATE) in Artificial Intelligence (AI), and higher education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5. 100152. <https://doi.org/10.1016/J.CAEAI.2023.100152>
- Mucharray y Cano, Y., Venuti, F. és Herrera Martinez, R. (2023): ChatGPT and AI Text Generators: Should Academia Adapt or Resist? Cambridge, *Harvard Business Publishing Education*. <https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/chatgpt-and-ai-text-generators-should-academia-adapt-or-resist> (2026.02.25.).
- Popenici, S. A. D. és Kerr, S. (2017): Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning* 12. 1. sz. 22. <https://doi.org/10.1186/S41039-017-0062-8>

- Sabzalieva, E. és Valentini, A. (2023): *ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education Quick start guide*. UNESCO. https://web.archive.org/web/20230712132426/https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide_EN_FINAL.pdf (2026.02.25.)
- Zeide, E. (2019): Artificial Intelligence in Higher Education: Applications, Promise and Perils, and Ethical Questions. *EDUCAUSE Review*, 54. 3. sz. <https://er.educause.edu/articles/2019/8/artificial-intelligence-in-higher-education-applications-promise-and-perils-and-ethical-questions>(2025.10.29.).

A rock mint szubkultúra és hatásai

Szokol Mariann

marcsiszokol99@gmail.com

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A tanulmány a rockszubkultúrát vizsgálja, különös tekintettel az egyéni identitásra, a közösségi élményekre és a társadalmi percepciókra. Kvantitatív kérdőívek és kvalitatív, félig strukturált interjúk segítségével feltárja a szubkultúra belső dinamikáit, valamint a kívülállók által alkotott képet. Az eredmények szerint a rockerek számára a szubkultúrához való tartozás identitásformáló, közösségépítő és érzelmi dimenziókat hordoz, miközben a társadalmi előítéletek és sztereotípiák jelenléte tovább árnyalja a szubkulturális élményt. A tanulmány hozzájárul a rockszubkultúra és az ifjúsági szubkultúrák megértéséhez.

Kulcsszavak: rockszubkultúra, identitás, ifjúsági szubkultúrák, társadalmi előítéletek



Bevezetés

A szubkultúrák mindig is fontos és sokszínű részei voltak a társadalom kulturális térképének. Ezek a közösségek – legyenek zenei, ideológiai, vallási vagy életmódbeli jellegűek – az egyének azon igényéből fakadnak, hogy elfogadó közeghez tartozzanak, amely támogatja az önkifejezést és az identitás formálódását (Andorka, 2006; Giddens, 2008; Szapu, 2002). Különösen az ifjúsági szubkultúrákban fontos szerepet kap az autonómia, a stílus és a világnézet kialakítása. A szubkultúrák nem csupán az egyéni identitás terei, hanem társadalmi üzeneteket is közvetítenek. Külső jegyeik, mint az öltözködés, zenei ízlés, viselkedés, sokszor „ellenbeszédként” értelmezhetők a mainstream normákkal szemben, így a tagok gyakran előítéletekkel és megfélemlítéssel szembesülnek (Wicke, 1990; Szapu, 2002). A rockszubkultúra esetében ezek a feszültségek különösen jól megfigyelhetők, a rock nem csupán zenei irányzat, hanem életérzés, önkifejezés, lázadás és közösségi hovatartozás is (Reidmar, 2004). Bár a társadalom gyakran negatív sztereotípiákat társít a rockerekhez, például deviáns viselkedést, alkohol- vagy drogfogyasztást, antiszociális attitűdöt, ezek a megítélések sok esetben felszínesek, és nem tükrözik a közösség valódi értékeit (Neguț és Sârbescu, 2014). Tanulmányomban a rockszubkultúrát komplex társadalmi jelenségként vizsgálom, különös tekintettel az identitásra, a társas kapcsolatokra és a csoporthoz tartozás pszichológiai és szociálpszichológiai aspektusaira (Bakacsi, 2010; Cohen, 1972). A közösségi élmény, a kortárskapcsolatok és a szubkulturális normák erős identitásképzést teremtenek, miközben a csoporthoz való alkalmazkodás kényszerei és a külső elvárások újfajta kötöttségeket is eredményezhetnek. A téma relevanciáját egyrészt személyes tapasztalataim indokolják, másrészt társadalmi szempontból is aktuális:

a gyors változások, digitalizáció és tömegkultúra közepette különösen értékesek azok a közösségek, amelyek alternatív értékrendet és stabil identitást kínálnak. Tanulmányom célja bemutatni a rockszubkultúra társadalmi szerepét, a közösségi élmény hatását az identitásra, a társadalmi előítéletek és sztereotípiák megjelenését, valamint a csoportnyomás szerepét a szubkulturális élményben. A kutatás során kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmazok, hogy mind a tagok, mind a kívülállók nézőpontját feltárjam. Összességében a tanulmány azt kívánja bemutatni, hogy a rockszubkultúra nem csupán zenei irányzat, hanem identitás, közösség és értékvilág, amely alternatív perspektívát kínál a társadalom által gyakran figyelmen kívül hagyott kérdések megválaszolásához, és támogatja a tagok önazonosságának, önkifejezésének és társadalmi beilleszkedésének fejlődését.

Kultúra és szubkultúra

Elsősorban fontos tisztázni a szakirodalomban használt fogalmi hátteret. A kultúra fogalmának egységes meghatározása nehéz, mivel a különböző tudományok, történelmi korszakok és nyelvek másképp értelmezik (Kondor, 2003). A magyar értelmező kéziszótár szerint a kultúra jelentheti az emberiség által létrehozott anyagi és szellemi javakat, az egyéni műveltséget, valamint eredeti jelentése alapján a művelést és gondozást is (Pusztai, 2008). A kulturális antropológia a nevelési módszereket, értékrendszereket, viselkedési mintákat és az inkulturáció folyamatát is a kultúrához sorolja (Mead, 1949). A szociológia tágabban értelmezi: nemcsak a művészeteket és az emberi alkotásokat foglalja magában, hanem a társadalmi szabályokat, normákat, hiedelmeket, tudományos és hétköznapi ismereteket, a nyelvet és a vallást is, miközben a kultúra alkalmazkodási eszközként is szolgál (Andorka, 2006). Csepeli György a kultúra identitásképző szerepét hangsúlyozza, amely elősegíti az egyéni és közösségi önazonosság kialakulását, valamint segít értelmet és célt találni az életben (Csepeli, 2001). Pierre Bourdieu a kultúrát tőkeformaként értelmezi. Megkülönbözteti az inkorporált tőkét, amely személyes részvételhez és időhöz kötött tudás, a tárgyasult tőkét, amely átruházható, de speciális tudást igényel, valamint az intézményesült tőkét, amely például a végzettséget igazoló okmányokban jelenik meg (Bourdieu, 1999). Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor szerint a kultúra szellemi dimenzió, amely áthatja a társadalmi életet és a tárgyi világot. Egyes részei önállóan is értelmezhetők, elsősorban az irodalom, a művészetek, a média és a szórakozás világában, míg az ipar, a politika vagy más társadalmi szférák nem tartoznak ide (Kapitány és Kapitány, 2009). A szubkultúra fogalma a tanulmány szempontjából szintén lényeges. A Blackwell Encyclopedia of Sociology című könyv úgy határozza meg, mint egy csoport sajátos kultúráját, amely lehetővé teszi, hogy megkülönböztesse magát a többségi társadalomtól (Ritzer, 2007). Anthony Giddens és Andorka Rudolf hasonlóképpen írják le: a szubkultúra a népesség azon szegmense, amely kulturális mintáival eltér a domináns társadalomtól, például etnikai, vallási vagy nyelvi alapon (Giddens, 2008; Andorka, 2006). Kacsuk Zoltán többféle

értelmezést kínál, részkultúráként, alárendelt kultúráként vagy speciális csoportok kultúrájaként (Kacsuk, 2005). A Szociológiai szótár definíciója szerint pedig a „Szubkultúrán olyan önálló társadalmi szubkultúrát értünk, amely intézményeiben, értékeiben, normáiban, szükségleteiben, viselkedésében és szimbólumaiban eltér a társadalmilag domináns kultúrától (pl. a középosztály kultúrájától)” (Reinhold, 2017. 661. o.).

Szubkultúra-elméletek

A fentiekben taglalt szubkultúra klasszikus megközelítésben a társadalom sokféleségét tükröző elemként jelenik meg, amelynek saját normái eltérnek a többségi társadalom általánosan elfogadott szabályaitól. Ezek a csoportok sajátos értékrenddel és az ehhez illeszkedő életmóddal rendelkeznek, anélkül, hogy feltétlenül szembeszegülnének a többségi normákkal, tehát így nem minden szubkultúra tekinthető ellenkultúrának. Egyes, jól működő szubkultúrák, például vallási, etnikai vagy nemzeti közösségek, kifejezetten hozzájárulhatnak a társadalmi sokszínűséghez, ellentétben a deviáns szubkultúrákkal, amelyek gyakran tudatosan szemben állnak a többségi normarendszerrel. Az ilyen csoportok már a múlt század közepén is a szociológia és a kriminológia figyelmének középpontjába kerültek, különösen az 1950-es évektől kezdve Nagy-Britanniában és az Egyesült Államokban. A korszak új, normaszegő ifjúsági csoportjai az elméletalkotók kutatásainak megalkotásához vezettek. Ezen kiemelkedő elméletek között megtalálható Albert Cohen klasszikus szubkultúra-elmélete, Miller központipróblémák-elmélete, a neutralizáció és sodródás elmélete, az erőszak szubkultúrája, az eltérő lehetőségek elmélete és a kulturális konfliktusok elmélete (Barabás, 2023). A továbbiakban ezen szubkultúra-elméleteket mutatom be röviden.

Cohen „klasszikus” szubkultúra-elmélete

Albert Cohen amerikai szociológus kutatásai alapozták meg a szubkultúra-elméleteket, elsősorban a fiatalkori deviáns csoportok viselkedésének magyarázatával. Szerinte a társadalomban uralkodó, középosztályhoz kötődő értékek az alsóbb rétegek fiataljai számára gyakran elérhetetlenek. Bár ismerik ezeket a normákat, élethelyzetük miatt nem tudják követni őket, ami frusztrációt szül. Ennek feloldására olyan csoportokat hoznak létre, amelyek alternatív értékeket és viselkedési mintákat képviselnek. Az úgynevezett galeri saját szabályrendszerrel működik, sokszor tudatosan szembefordulva a társadalmi elvárásokkal. A csoporthoz tartozás védelmet, identitást és elismerést ad, különösen azoknak a fiataloknak, akik ezeket családi vagy iskolai környezetükben nem találják meg. A normaszegő magatartás, például a vandalizmus vagy a rendfenntartókkal szembeni ellenségesség így nem pusztán lázadás, hanem válaszreakció arra, hogy a fiatalok nem képesek megfelelni a domináns társadalmi normáknak (Gönczöl, Kerecsi, Korinek és Lévy, 2016; Barabás, 2023).

Miller központipróblémák-elmélete

Walter B. Miller más szemszögből közelítette meg a szubkultúrák kialakulását. A bostoni bandák vizsgálata során arra jutott, hogy a szubkulturális viselkedés nem a középosztály normáira adott reakció, hanem egy önálló, alsóosztálybeli kultúrából fakad. Megfigyelései szerint az alacsonyabb társadalmi státuszú fiatal férfiak önképét hat maskulin érték határozza meg: a konfliktusvállalás, a testi-lelki erő, az ügyesség, a kalandkeresés, a szerencse szerepe és a függetlenség. Ez az értékrend eltér a domináns társadalmi normáktól, és a csoporttagok presztízsét, státuszát nagyrészt ezek megléte vagy hiánya befolyásolja. Mivel a társadalmi felemelkedés számukra korlátozott, sokan a bűnözést tekintik az elismerés megszerzése eszközének. Ez azonban nem jelenti feltétlenül a középosztály céljainak teljes elutasítását, inkább azok elérésének más útját jelenti (Gönczöl és mtsai., 2016).

Az eltérő lehetőségek elmélete

Cloward és Ohlin azt vizsgálták, miért alakulnak ki eltérő deviáns szubkultúrák, és milyen tényezők határozzák meg szerveződésüket. Szerintük nemcsak a társadalmi státusz miatti frusztráció, hanem a hozzáférhető lehetőségek (legális vagy illegális) is befolyásolják a normaszegést. Elméletük szerint a deviáns közösségekben hierarchiák és „sikerutak” alakulnak ki, tehát a bűnözői környezetben karrierépítés, a kaotikus közegben erőszak, míg a visszahúzódó szubkultúrákban a normákhoz való alkalmazkodás hiánya gyakran szenvedélybetegségekhez vezet. Ezzel hangsúlyozzák, hogy a deviancia nem csupán értékütközés, hanem a társadalmi lehetőségek hiánya miatt is kialakul (Barabás, 2023).

Neutralizáció és sodródás

Gresham Sykes és David Matza kritikai szemlélettel közelített a szubkultúra-elméletekhez, hangsúlyozva, hogy a deviáns fiatalok alapvetően osztják a társadalom értékeit, de bizonyos helyzetekben áthághatják azokat. Központi fogalmuk a neutralizációs technikáké, amelyek révén erkölcsi igazolást keresnek normaszegő viselkedésükhöz, például az áldozat hibáztatásával vagy magasabb célokra hivatkozva. Matza a „sodródás” (drift) fogalmát vezette be, amely szerint a fiatalkori bűnözés átmeneti állapot, az egyén ingadozik a normakövetés és normaszegés között. A fiatalok tehát nem szakítanak teljesen a domináns társadalmi értékekkel, de a kortárs hatások és a neutralizációs technikák révén megszeghetik azokat. Hagedorn és Knox vizsgálatai szerint a bandatagok többsége hosszú távon a konvencionális élethez, például családhoz vagy munkához kötődik, és sokan igyekeznek kilépni a bandákból, amint erre lehetőségük nyílik (Borbíró, Gönczöl, Kerecsi és Lévy, 2020).

A kulturális konfliktusok elmélete

Thorsten Sellin amerikai kutató a kulturális konfliktusok elméletében abból indult ki, hogy minden közösség saját normarendszert alakít ki, amely meghatározza tagjai viselkedését, értékrendjét és identitását. Ez a normaképzés nemcsak a többségi társadalomra, hanem a szubkultúrákra is érvényes. Amikor az eltérő normák találkoznak, feszültségek vagy nyílt konfliktusok keletkezhetnek. Sellin két típust különített el: az elsődleges kulturális konfliktus különböző társadalmi háttérrel rendelkező csoportok, például a domináns kultúra és egy bevándorló közösség között jelenik meg, míg a másodlagos kulturális konfliktus egyazon társadalmon belül alakul ki, a többségi kultúra és egy szubkultúra között. Ezek az ütközések leginkább érték- és normakonfliktusok, amelyek társadalmi feszültségeket szülnek. Az elmélet hangsúlyozza, hogy a szubkultúrák nem pusztán belső fejlődés eredményei, hanem sok esetben válaszreakciók a domináns normarendszerre, amely nem kínál számukra elegendő mozgásteret vagy elfogadást. Ezt a gondolatot kapcsolhatjuk Walter Miller központipróblémák-elméletéhez is (Barabás, 2023).

Az erőszak szubkultúrája

Marvin Wolfgang amerikai szociológus és Franco Ferracuti olasz kriminológus 1967-ben dolgozták ki az erőszak szubkultúrájának elméletét. Eszerint bizonyos szubkultúrákban az erőszak nem kivétel, hanem a mindennapi élet természetes része, amely a konfliktuskezelés, az önkifejezés és az érdekérvényesítés eszközeként működik. A közösség tagjai már gyermekkoruktól olyan mintákkal találkoznak, ahol a problémákat erőszakos módon oldják meg, legyen szó családi nevelésről vagy a helyi környezetről. Ezáltal az erőszak normái és értékei generációról generációra öröklődnek és kollektív viselkedési mintává válnak. Az elmélet hangsúlyozza, hogy a bűnelkövető magatartás nem csupán egyéni döntés, hanem nagymértékben a társadalmi közeg és a kulturális háttér hatásának eredménye (Gönczöl és mtsai., 2016).

Szubkultúra-kutatások

Ahogy a fentiekben láthattuk, a legtöbb szubkultúra-elmélet a fiatalkori szubkultúrákra ad különböző magyarázatot. Ebből a szempontból fontos figyelmet szentelnünk a nemzetközi szubkultúra-kutatásokra is, amelyeket a fiatalok szubkulturális, esetlegesen már deviáns viselkedése alapján három csoportra oszthatunk fel: a klasszikus hullám, az új hullám, illetve a posztmodern hullám kutatásaira. A továbbiakban a három szubkultúra-kutatás hullámait, valamint a hozzájuk fűződő, de a tanulmányom szempontjából is releváns eredményeket, elméleteket fogom bemutatni.

A klasszikus hullám – A chicagói iskola

A szubkultúrák kutatásának első hullámát az 1950-es évek Amerikájában a chicagói iskola indította el, amely a devianciát nem pszichológiai, hanem társadalmi és rétegbeli különbségek alapján vizsgálta (Piczil, 2002; Kacsuk, 2005). A fiatalok szubkulturális csoportokat gyakran azért hoznak létre, mert nem férnek hozzá a domináns kultúra értékeihez (Rácz, 1990). Ide sorolható Albert Cohen klasszikus elmélete, valamint Howard Becker címkézéselmélete, amely szerint a deviancia nem önmagában a szabályszegésben rejlik, hanem a társadalmi reakciókban, és a kirekesztés önbeteljesítő folyamatként működhet (Becker, 1963; Kacsuk, 2005). A klasszikus hullám kritikája, hogy determinisztikus, mivel a devianciát főként az alsóbb osztályok életmódjával magyarázza (Piczil, 2002).

Az új hullám – A birminghami iskola

Az 1960-as években az Egyesült Királyságban bontakozott ki az új hullám, a birminghami iskola képviselőiben, amely a fiatalok kulturális önkifejezésére, stílusára és identitáskeresésére koncentrált, nem a bűnözésre (Piczil, 2002; Kacsuk, 2005). A szubkultúrák tagjai öltözködésük, zenei ízlésük és viselkedésük révén fejezték ki kritikájukat a többségi társadalommal szemben, a punkmozgalom különösen jelentős szerepet játszott ebben (Piczil, 2002). A birminghami iskola és Stanley Cohen kutatásai – például a moráispánik-elmélet – alapvető elméleti keretet adtak a szubkultúrák vizsgálatához, amelyet a tanulmány szempontjából kiemelten fontos kifejtetni a modok és rockerek vonatkoztatásában (Kacsuk, 2005).

Stanley Cohen moráispánik-elmélete, azaz a modok és a rockerek megteremtése

Stanley Cohen moráispánik-elméletét a *Folk Devils and Moral Panics: The Creations of the Mods and Rockers* (1972) című művében dolgozta ki, a brit modok és rockerek példáján keresztül. Kiindulópontja Becker címkézéselmélete volt, amely szerint a társadalom bizonyos csoportokat viselkedésük vagy megjelenésük alapján deviánsnak bélyegez. Cohen szerint a média felnagyítja az ezekhez a csoportokhoz köthető konfliktusokat, így azok a közvélemény szemében fenyegetéssé válnak, ami a morális pánik jelenségét idézi elő. Ennek hatására nő a társadalmi kontroll, például a rendőri fellépés, ami tovább erősíti a média érdeklődését és a társadalom veszélyérzetét. Cohen kutatásai rámutattak, hogy a modok és rockerek közötti konfliktusok nem csupán stílusbeli különbségekből fakadtak, hanem a társadalmi reakciók és a média hatására konstruálódtak. A „mod” és „rocker” címkék is utólag, a média narratívája révén alakultak

ki, így váltak láthatóvá a társadalom és a csoportok tagjai számára is (*Kacsuk, 2005; Borbíró és mtsai., 2020*).

Posztmodern hullám

A szubkultúra-kutatások harmadik, posztmodern hulláma az 1980-as években jelent meg, és a modern világ komplexitására és bizonytalanságára reagált (*Piczil, 2002*). A posztmodern megközelítés szerint a társadalom laza hálózatokból áll, amelyek saját nyelvi és kulturális hagyományokkal rendelkeznek, így nehéz éles határt húzni domináns kultúra és szubkultúra között (*Lyotard, 1984; Rácz, 1998*). Kacsuk a klub- és posztklubkultúrákra helyezte a hangsúlyt, kiemelve a fiatalok stílusát, öltözködését, zenei ízlését és fogyasztási szokásait (*Kacsuk, 2005*). A posztmodern hullámhoz tartozik többek között Redhead és Thornton szubkulturális tőkével kapcsolatos munkája, Muggleton posztszubkultúra-elmélete, Bennett neotörzsei, valamint Hodgkinson szubkultúrák és kulturális szubsztancia koncepciója is (*Kacsuk, 2005*).

Szubkultúratípusok

A szubkultúrák tipizálása a szakirodalomban nem egységes, ahogy a kultúra vagy a szubkultúra fogalmának meghatározása sem, és többféle szempont alapján csoportosíthatók. Kialakulhatnak regionális, vallási, faji, életkori, ideológiai vagy zenei sajátosságok mentén. A regionális szubkultúrák olyan közösségeket jelentenek, amelyek bevándorlás révén kisebbségként jelennek meg egy társadalomban, így szubkulturális szerepet kapnak. Hasonló a helyzet a vallási szubkultúrákkal, ahol a domináns vallástól eltérő, kisebb követői csoportok szubkulturális jellegűek, míg a faji szubkultúrák az etnikai kisebbségek értékrendjét és normáit foglalják magukban. Az életkori szubkultúrák, például az ifjúsági csoportok, a felnőttek mintáinak el nem fogadásából születnek, az ideológiai és zenei szubkultúrák pedig a többségi ízléstől eltérő stílusban alakulnak ki, így jöttek létre például a punkok, hippik, gothok, metalheadek, illetve a tanulmány szempontjából releváns rockerek is (*Gelder, 2007*). Egy másik szempont szerint a szubkultúrák a vezetéssel való viszony alapján támogató, ellenkulturális vagy semleges csoportokra oszthatók. A támogató kultúrák erősítik a társadalom által képviselt normákat és értékeket, az ellenkultúrák szembenállást tanúsítanak a konvencionális elvárásokkal szemben, míg a semleges szubkultúrák egyik álláspontot sem képviselik, és nem befolyásolják a domináns kultúra normáit és értékrendjét (*Heidrich, 2017*).

Jelentősebb szubkultúrák bemutatása

A tanulmányom szempontjából fontosnak tartom, hogy a szubkultúra fogalma és a szubkultúra-kutatások, -elméletek mellett kicsit bővebb ismertetésre kerüljenek egyes szubkultúrák. Jelentősebb szubkultúrának tartom az ifjúsági szubkultúrákat, azon belül a rockszubkultúrát, valamint a devianciákhoz kötött szubkultúrákat, amelyeket az alábbiakban részletesebben bemutatok.

Ifjúsági szubkultúrák

A 90-es évek vizsgálatai rámutattak, hogy a hagyományos szocializációs színterek, mint a család és az iskola meggyengültek, miközben a kortárcsoportok és a média hatása erősödött, ami identitásválsághoz vezetett, így a fiatalokat fokozottan a kortársaik felé irányította (Gábor, Mátay, Kántor és Balog, 1994; Mészáros, 2003). Ezáltal az ifjúsági szubkultúrák közösségi terekké válnak, ahol a fiatalok elkülönülnek a felnőtt-társadalomtól, és közös értékeket, normákat, szokásokat és életstílust alakítanak ki, amelyek a zenében, öltözködésben, nyelvhasználatban és szórakozási formákban nyilvánulnak meg (Szapu, 2002; Nagy, 2003). A szubkultúrák jellemzője a domináns kultúrával való szembenállás és a generációs elkülönülés, miközben belső homogenitásuk sem teljes, mivel a tagok eltérő mértékben azonosulnak a csoport normáival. A szubkultúrához való tartozást befolyásolja a lakóhely, a családi háttér, a társas kapcsolatok, az iskolai környezet, az érdeklődés és a kedvelt zenei stílus. A zenei ízlés alapján elkülöníthetők például a rockerek, punkok, skinheadek, metálosok, alternatívok, raveerek, diszkósok és rapperek, akik között bizonyos csoportok közelebb állnak egymáshoz, míg mások markánsan elkülönülnek (Szapu, 2002). A tanulmány szempontjából kiemelten fontos a rockerek bemutatása, különös tekintettel a megjelenésükre, viselkedésükre, szabadidő-felhasználásukra és világnézetükre.

A rockerek bemutatása

A rockerek megjelenésükkel, viselkedésükkel és életfelfogásukkal is kifejezik, hogy eltérnek a többségi társadalom elvárásaitól. Öltözködésük egyszerű, de jellegzetes: gyakran viselnek farmert, pólót, kockás inget, hosszú bőrdzsekit vagy kabátot, lábbelinek bakancsot vagy tornacipőt választanak, és kedvelik a sötétebb színárnyalatokat, például a fekete, barna vagy a zöld árnyalatait. A hosszú haj mindkét nemnél elterjedt, sokan lófarokban hordják, ami szimbolikus kiállás a konformitás ellen. A férfiaknál gyakoriak a tetoválások, leginkább a karon vagy háton (Szapu, 2002). Szabadidejüket főként közösségben töltik, kocsmákban és bulikon, ahol a zenehallgatás, a beszélgetés, a tánc és alkalmanként az alkoholfogyasztás és a marihuána használata a fő

tevékenység. A diszkók világa távol áll tőlük, ha mégis elmennek, általában társuk kedvéért. Értékkrendjükben a lázadás nem pusztán romboló, hanem a megszokott, szabványos életformával szembeni elégedetlenséget, valamint a személyes célok és mélyebb értékek keresését jelenti. Nem vonzódnak az anyagi javakhoz vagy társadalmi státuszhoz, inkább az emberi kapcsolatokban, például barátságban vagy családban találják az értéket. A társas beszélgetések gyakran politikai témák köré csoportosulnak, különösen a hazai társadalmi és gazdasági viszonyokkal kapcsolatban, de a nemzeti értékekhez való kötődés is megfigyelhető (Reidmar, 2004).

Devianciákhoz kötött szubkultúrák

A tanulmány szempontjából kiemelt jelentőségűek a devianciához kötődő szubkultúrák. Ezek olyan közösségek, ahol a tagok a többségi társadalom normáitól eltérő értékeket és viselkedésformákat követnek. Ezen csoportok gyakran vonzzák azokat, akik a hagyományos társadalmi integrációs csatornákon nem találnak helyet maguknak. A deviancia itt nem csupán szabályszegést jelent, hanem alternatív normarendszert is, amely mentén a csoport tagjai értelmezik saját helyzetüket (Giddens, 2008; Mészáros, 2006). Korábban a szubkultúrákat főként deviánsnak tartott fiatalokra, elsősorban fiúkra értelmezték, később munkásosztálybeli közösségekre is kiterjedt a vizsgálat. Napjainkban elfogadott, hogy ezek a csoportok alternatív szocializációs terepként működnek, ahol a fiatalok sajátos nyelvezetet, értékrendet és viselkedési szabályokat tanulnak, ezáltal kapcsolódnak a társadalomhoz. E szemlélet lehetővé teszi, hogy a deviáns szubkultúrákat ne csupán problémaként, hanem a társadalmi helyzetre adott kulturális válaszként értelmezzük.

Csoport és egyén

A tanulmány szempontjából kiemelten fontos vizsgálni még, mi motiválja az egyéneket a csoportokhoz vagy szubkultúrákhoz való csatlakozásra, különösen a rockszubkultúra esetében. A válasz egyszerű. A tagság számos előnyt kínál, biztonságot nyújt, csökkenti az egyedüllétből fakadó bizonytalanságot, erősíti az önbecsülést és kompetenciaérzetet biztosít, valamint lehetőséget ad a közös célok elérésére és a státusz megszerzésére. A társas kapcsolatok, a hasonló értékrendű társak jelenléte, a kölcsönös támogatás és a közösségi élmények vonzóvá teszik a csoporttagságot, viszont ugyanakkor a részvétel személyes befektetést is igényel: időt, energiát és alkalmazkodást, miközben konfliktusok és ellentétek is felmerülhetnek. A tagság előnyei azonban gyakran felülmúlják a nehézségeket, így a részvétel hosszú távon megtérülő befektetésként értékelhető (Bakacsi, 2010).

Címkézés (Labeling-elmélet)

A címkézéselmélet (labeling theory) szintén kulcsfontosságú a szubkultúrák vizsgálatában, mivel a társadalom gyakran skatulyázza vagy megbélyegzi az egyént kinézete, stílusa vagy zenei ízlése alapján (Becker, 1963). A normaszegés önmagában nem tesz valakit deviánsná. A döntő tényező a társadalom reakciója, az egyénre ráragasztott címke. A negatív címkék idővel belsővé válhatnak, az egyén önazonosságát is befolyásolják, és gyakran önbeteljesítő jóslatként működnek. Ez a folyamat hozzájárulhat ahhoz, hogy valaki egy adott szubkultúra tagjává váljon. A címkézés elmélete rámutat, hogy a szubkultúrák működését nemcsak a csoport belső dinamikái, hanem a társadalmi környezet reakciói is formálják, így a deviáns viselkedés értelmezése komplex társadalmi folyamatként jelenik meg (Borbíró és mtsai., 2020).

Előítélet és sztereotípia

Ahogy egy csoporton belüli biztonság, a közös célok vagy a hatalom összetartja a tagokat, úgy az előítéletek és a sztereotípiák is jelentős szerepet játszanak a csoportok működésében. Az előítéletek irracionális, gyakran érzelmileg terhelt vélekedések, amelyek tények helyett feltételezéseken alapulnak. Ezzel szemben a sztereotípiák leegyszerűsített, általánosított képek egy adott csoportról (Allport, 1954; Csepeli, 2001; Bakacsi, 2010; Ritzer, 2007). A szubkultúrák, így a rockerek is, gyakran szembesülnek előítéletekkel, melyek az öltözködés, a zenei ízlés vagy a viselkedés eltérése miatt alakulnak ki, még akkor is, ha ezek nem utalnak negatív szándéokra. *Neguț és Sârbescu* a *Problem music or problem stereotypes? The dynamics of stereotypeactivation in rock and hip-hopmusic* című tanulmányban leírják, hogy a társadalmi sztereotípiák jelentősen befolyásolják a zene befogadását, például a rockzenét hallgatókat depresszívnek és sötétnek érzékeltették, amikor a velük kapcsolatos sztereotípiák aktiválódtak. Ezáltal az előítéletek és sztereotípiák nemcsak a társadalmi megítélést alakítják, hanem a csoporthatásokon keresztül befolyásolják a szubkultúrák gondolkodását, viselkedését és társas kapcsolatait is (Neguț és Sârbescu, 2014).

Csoporthatás

A csoporthatás kulcsfontosságú a rocker szubkultúrák vizsgálatában, mivel jelentősen formálja az egyének viselkedését és identitását (N. Kollár és Szabó, 2004). Az egyének a csoport normáihoz igazodhatnak, de el is utasíthatják azokat, miközben a csoportnyomás – a megfelelési vágy vagy alacsony önbizalom miatt – erősen befolyásolja döntéseiket. A normakövetők az elismerésért alkalmazkodnak, míg a normaszegők gyakran a hierarchia élén állva alakítanak vagy sértenek meg szabályokat. *Aksel Tjora* *The Social Rhythm of the Rock Music Festival* című tanulmánya szerint a rockszubkultúrákban a

csoporthatás különösen a fesztiválokon és kortárs közösségekben érvényesül. A közös zenehallgatás, tánc és életmód megerősíti az összetartozás érzését, miközben a rockzene és az öltözködési minták az identitás kialakulását is befolyásolják (Tjora, 2016). J. M. Pelayo a *The Influence of Rock Music of Adolescents: A Multiple Case Study* című kutatásában pedig a rockzene fiatalokra gyakorolt hatását vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy a csoportnyomás hatása az életmód, a zenei preferenciák és az öltözködés terén különösen erős, és gyakran konfliktushoz vezet az iskolai, családi vagy társadalmi normákkal szemben (Pelayo, 2013).

A rock mint szubkultúra

A kutatásom bemutatása előtt fontosnak érzem teljes egészében áttekinteni, hogy valójában kik is a rockerek, melyek a rockzene társadalmi és kulturális hátterének tényezői, hogy mi a rockzene esztétikája, és hogyan elemezhető a rock szociológiai szempontból.

Peter Wicke, német zenetudós a *Rock Music: Culture, Aesthetics and Sociology* című könyvében a rockereket, a rockzene kultúráját, esztétikáját és szociológiai vonatkozásait vizsgálja. A rockzenét nem csupán zenei stílusként, hanem komplex kulturális és társadalmi jelenségként értelmezi. A 20. század közepétől a rock szoros kapcsolatban állt a polgárjogi mozgalmakkal, a diáklázadásokkal és az ellenkultúrával, miközben lázadást és életérzést közvetített. A rockzene az ifjúsági szubkultúrák részeként identitásépítő eszközként fogalmazható meg, amely lehetővé teszi a fiatalok számára a domináns normáktól való elhatárolódást. A rocker identitás nem csupán zenei ízlés, hanem életmód, világnézet és megjelenés is, amelyben a bőrkabát, a hosszú haj és a tetoválások szimbolikus jelentéssel bírnak, a társadalmi normák elutasítását kifejezve. A rockerek közösségekbe szerveződnek, a rajongói klubok, koncertek és fesztiválok pedig lehetőséget biztosítanak a kollektív zenei identitás élményére. Wicke kiemeli, hogy a társadalom és a média gyakran sztereotipizálja a rockereket, erőszakosnak vagy deviánsnak bélyegezve őket, miközben a valóság ezzel sokszor ellentétes. A rockzene esztétikájában az elektromosság, a torzítás és a hangos megszólalás fontos szerepet kap, a dalszövegek pedig gyakran társadalmi kérdésekkel, lázadással, szerelemmel és kirekesztettséggel foglalkoznak. A rockkoncertek esztétikai események, ahol a hang, a fény, a mozgás és a közönségreakciók együttesen alakítják az élményt. Wicke szociológiai szempontból a zeneipar szerepét is elemzi, amely hozzájárul a rock kulturális elterjedéséhez, bár a kereskedelmi nyomás időnként torzíthatja a műfaj eredeti lázadó karakterét. Ugyanakkor a rock folyamatosan képes újjászülni és megőrizni kritikai hangját, például a mai rockban, a punkban és az alternatív rockban (Wicke, 1990).

Kutatás

Kutatási terv

A kutatás a rockzene és a hozzá kapcsolódó szubkultúra társadalmi megítélésére és a rockerek identitására összpontosít, külön figyelmet fordítva az előítéletekre és sztereotípiákra. A vizsgálat célja, hogy feltérképezze a rockerek szubkultúrához való kötődését, a társadalmi megítélést, valamint a csoporthatás és kortárskapcsolatok szerepét a közösségen belül.

A kutatás célja

A kutatás három fő célt szolgál: a rockerek szubkultúrához való tartozásának megértése, a társadalomban élő előítéletek és sztereotípiák feltérképezése, valamint a csoporthatás és kortárskapcsolatok vizsgálata.

A kutatás célcsoportja

A kutatás két fő célcsoportot érint: a kérdőíves felmérés a többségi társadalom tagjait, valamint részben rockerek véleményét vizsgálja; az interjúk célcsoportja kifejezetten a rock szubkultúrához tartozó személyek, különböző korosztályokból.

Hipotézisek

A kutatás három hipotézise: (1) a társadalom negatív sztereotípiákat társít a rockerekhez, (2) a rockerek a szubkultúrához való tartozást pozitív identitásforrásként élik meg, (3) a rockerek közötti kohézió erős, és a csoporthatás érvényesül.

Kutatási módszerek

A kvantitatív kérdőíves felmérés a többségi társadalom véleményét vizsgálta nagymintás mérésben, míg a kvalitatív, félig strukturált interjúk a rockerek személyes élményeit és véleményét gyűjtötték.

Eszközök

A kérdőív 12 kérdésből állt (8 zárt, 4 nyitott), demográfiai adatokat és véleményeket gyűjtve a rockszubkultúráról. Az interjú 8 saját kérdésből állt, fókuszálva a rockerek élményeire és identitására.

A kutatás körülményei

A kérdőívet online, önkéntesen és anonim módon töltötték ki 2024 szeptemberében–októberében. Az interjúk személyesen zajlottak 2025 márciusában–áprilisában.

Adatok elemzése

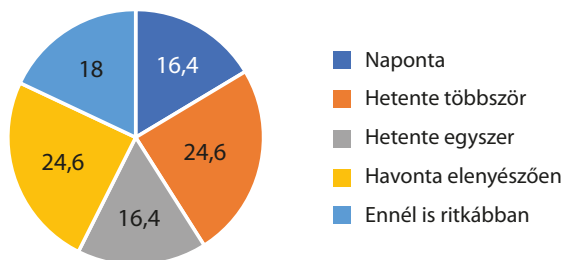
A kvantitatív adatokat strukturáltan, kérdések szerint dolgoztam fel, a nyitott válaszokat kategorizáltam és vizuálisan diagramokkal ábrázoltam. A kvalitatív interjúkat kérdésenként elemeztem, a kulcsmotívumokat kiemelve, így feltárva a generációs eltéréseket, az egyéni motivációkat és a szubkultúrához való kötődés hátterét.

Eredmények

A többségi társadalom rockerekkel kapcsolatos véleményét kutató kérdőívem összesen 61 kitöltőt ért el, amely 43 női (70,5%) és 18 férfi (29,5%) válaszadót jelent. A kitöltők többsége 18 és 29 év közötti, amely 54,1%-át teszi ki a válaszadóknak, 32,8%-a (20 fő) 30 és 49 év közötti, 9,8%-a 50 és 64 év közötti életkorú, 1-1 fő (1,6%-1,6%) pedig 18 évnél fiatalabb, illetve 65 évnél idősebb válaszadó volt. A legmagasabb iskolai végzettséget érintő kérdés válaszait illetően a megkérdezettek 36,1%-a (22 fő) szakmunkásképzőt vagy szakiskolát végzett, 31,1%-a (19 fő) gimnáziumi végzettséggel bír, 16 fő, amely a válaszadók 26,2%-a főiskolai vagy egyetemi végzettségű, 4,9%-a (3 fő) 8 általános iskolai osztályt fejezett be, 1 fő (1,6%) pedig 10 osztállyal rendelkezik. A kitöltők állandó lakhelyével kapcsolatban közel a fele a kisvárost jelölte meg válaszként, összesen 29 fő, azaz a válaszadók 47,5 %-a. Továbbá 19 fő (31,1%) falun él, 5-5 fő (8,2%-8,2%) él megyei jogú városban vagy nagyvárosban, illetve 3 főnek (4,9%) pedig a főváros az állandó lakhelye.

Arra a kérdésre, hogy „Ismer-e Ön rockszubkultúrához tartozó személyt?” a kérdőív kitöltőinek túlnyomó többsége, 73,8%-a (45 fő) igennel válaszolt, 16,4%-a (10 fő) nemmel, míg 6 fő (9,8%) pedig nem tudja, hogy ismer-e a szóban forgó szubkultúrához tartozó személyt. Azzal a kérdéssel kapcsolatban, hogy az adott válaszadó is a rockszubkultúrába sorolja-e önmagát, 70,5%-a (43 fő) a kitöltőknek nemleges, 19,7%-a (12 fő) igenlő, 9,8%-a (6 fő) pedig „nem tudom” válasszal felelt. A kérdőív következő kérdésére,

miszerint „Milyen gyakran találkozik rocker szubkultúrához tartozó személlyel (tv-ben, utcán, boltokban stb.)?” a legelterjedtebben válaszoltak a kitöltők (1. diagram).

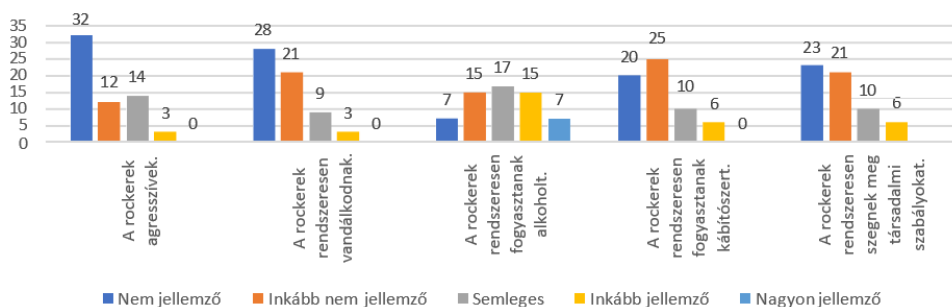


1. diagram: Milyen gyakran találkozik rocker szubkultúrához tartozó személlyel (tv-ben, utcán, boltokban stb.)? (N=61)

Naponta és hetente egyszer a válaszadók 16,4%-a (10-10 fő) találkozik rockerekkel, hetente többször és havonta elenyészően 15-15 fő, azaz 24,6%-24,6%-a lát az adott szubkultúrába tartozó személyt, még az űrlapot kitöltők 18%-a, tehát 11 fő ennél is ritkábban.

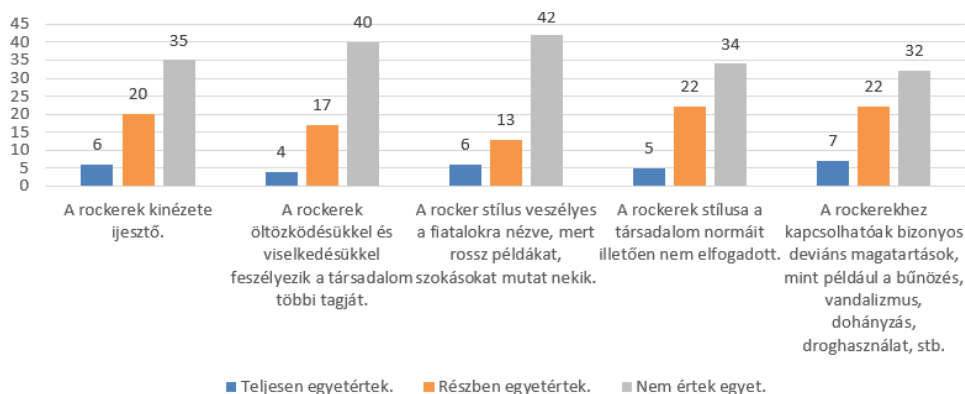
A kérdőív kitöltői érdekes és változatos válaszokat adtak arra a kérdésre, hogy szerintük milyen külsővel jellemezhető egy rocker férfi és egy rocker nő. A rocker férfiak megjelenésével kapcsolatban a legtöbben a sötét, fekete öltözetet, sötét farmert, hosszú haját, bandás pólókat, bőrkabátot, bakancsot, szegecsket, láncokat, valamint tetoválásokat, fülbevalókat és piercingeket említették. Többen hangsúlyozták azonban, hogy a kinézet egyéntől függ: „Nem feltétlenül kell ,tipikus, megszokott’ rocker külsővel rendelkeznie. Egy hétköznapi külsejű férfi is lehet rocker.” Emellett néhány válaszadó kiemelte az erős arcszörzetet, a vagány, egyedi megjelenést, illetve a kockás ing, a bőrkiegészítők, a felvarrók, a terepmintás nadrág és a festett körmök előfordulását is. A válaszok között ellentmondások is felmerültek, míg többen a hosszú hajhoz kötötték a rocker férfit, voltak, akik a kopasz vagy tarajos frizurát társították hozzájuk. A kinézet jellege szintén vegyes volt: a férfiak lehetnek elhanyagoltak, lazák vagy ijesztőek, de egyesek szerint tekintélyt parancsolók, határozott kiállásúak, igényesek és ápoltak is. A rocker nőkkel kapcsolatban hasonló válaszok születtek. A leggyakoribb jellemzők a sötét ruházat, bandás pólók, bőrkabát és -nadrág, bakancs, láncok, szegecs, tetoválások és piercingek, valamint az egyedi, vagány megjelenés volt. A női rockerek küllemét illetően többször említették a sötét, erős sminket, festett körmöket, bőr- és ékszer-kiegészítőket, kisebb arányban pedig felvarrókat, kockás inget vagy szoknyát. Hajviseletük változatos: hosszú, rövid vagy festett haj is előfordul. Negatív jelzők is felmerültek, például „nem igazán nőies”, „fiúsan öltözködő”, „lázadó”, „elhanyagolt” vagy „ízléstelen”, míg egyes válaszadók szerint a női rockerek megjelenése visszafogottabb lehet, valószínűleg a társadalmi stigmák és a szülői nyomás miatt: „Hasonló a rocker férfiakéhoz, de a rocker lányokra nagy általánosságban ’visszafogottabb’ öltözködés jellemző... kevésbé jelennek meg a kifejezőbb rocker jellegek, emiatt, ha mégis megjelenik, arra többen felfigyelnek.”

A kérdőív kitért a rockerek és a társadalmi normák közötti viszonyra is. A „Véleménye szerint köthető-e valamilyen deviáns, társadalmi normákhoz nem illeszkedő vagy társadalmilag nem elfogadott viselkedés a rockerekhez?” kérdésre a válaszadók 90,2%-a (55 fő) nemleges, 9,8%-a (6 fő) igenlő választ adott. Az igennel válaszolóknak többsége a szerhasználatot, az alkoholizmust és a részegen való üvöltözést említette, de többen hozzátették, hogy ezek a viselkedések más szubkultúrákhoz is köthetők: „Köthető hozzájuk, ahogy minden másik szubkultúrához is ugyanúgy köthető. Szerintem a társadalmi megbélyegzés legtöbbje banális alapokon nyugszik, de tény, a rock-kultúra, ahogy a punk és a metal szubkultúra, köthető deviáns viselkedési formákhoz, ahogy minden másik zenei szubkultúrához is, pl. a raphez a bandaharcok, a pophoz a droghasználat és a népszerűséggel és rajongókkal való visszaélés, a reggae-hez és a hippikultúrához a marihuána-fogyasztás, vagy ahogy a dél-amerikai ska-hoz a rendszerkritika.” A Likert-skálás kérdések eredményei alapján a kitöltők többsége nem tartotta jellemzőnek, hogy a rockerek agresszívek vagy rendszeresen vandálkodnak. Ugyanakkor az „A rockerek rendszeresen szegnek meg társadalmi szabályokat” állításnál 21 fő az „inkább nem jellemző”, 23 fő az „egyáltalán nem jellemző” választ adta, míg 1 fő teljes mértékben egyetértett. A kábítószert-fogyasztással kapcsolatban 25 fő az „inkább nem jellemző”, 20 fő az „egyáltalán nem jellemző” választ adta. Az alkoholfogyasztásnál a válaszok szétagoltabbak voltak, 7-7 fő az „egyáltalán nem jellemző” és a „teljes mértékben jellemző” opciót jelölte, 15-15 fő az „inkább nem jellemző” és „inkább jellemző” választ, míg 17 fő semleges álláspontot képviselt (2. diagram).



2. diagram: A rockerek és a társadalmi normák viszonya (N=61)

Továbbtaglalva a kérdőív eredményeit, az alábbi öt kijelentéssel kapcsolatban a válaszadóknak nagyjából egységes véleményük volt: „A rockerek kinézete ijesztő.”, „A rockerek öltözködésükkel és viselkedésükkel feszélyezik a társadalom többi tagját.”, „A rocker stílus veszélyes a fiatalokra nézve, mert rossz példákat, szokásokat mutat nekik.”, „A rockerek stílusa a társadalom normáit illetően nem elfogadott.” és „A rockerekhez kapcsolhatóak bizonyos deviáns magatartások, mint például a bűnözés, vandalizmus, dohányzás, droghasználat, stb.”. A kitöltők mindegyik kijelentésre a „nem értek egyet” választ jelölték legmagasabb számban, elenyészően pedig megjelenik a teljesen egyetértés is (3. diagram).



3. diagram: A rockerek és a társadalmi normák viszonya II. (N=61)

A kérdőív utolsó két kérdésére adott válaszok még figyelemfelkeltőbbek. Azon kérdésre, hogy „Mi a véleménye a rockerekről és az ő stílusukról?” sok különböző választ adtak a megkérdezettek. A válaszok közül kiemelkedő részben szerepel a rockerekkel szembeni elfogadás, az a vélemény, hogy bár a kitöltő nem azonosul ezzel a stílussal, még sincs problémája az adott stílust követőkkel, illetve sokan leírták, hogy mindenki maga dönti el, hogy milyen stílust követ, és hogy az embernek olyan stílust, szubkultúrát kell választania, amelyben boldog, jól érzi magát. Többen válaszolták azt, hogy a rocker szubkultúrába tartozó személyek barátságosak, egyediek, teljesen önmaguk tudnak lenni, illetve hogy semmivel sem különbek a többi embernél: „Van tehát persze olyan, aki esetleg ellentmond a társadalmi konvencióknak, és vannak, akik ezt inkriminált tartalommal, de nem ez a jellemző. Ma egyáltalán nem hozható közvetlen kapcsolatba a bűnözés és a rockzene.” Néhány kitöltőnek, attól függetlenül, hogy ő az adott szubkultúrába tartozónak vallja-e önmagát, még tetszik is ez a stílus, illetve voltak, akik a valahová tartozás jelképeként jellemezték a szóban forgó stílusú személyeket. Persze mindezek mellett olyan válaszok is érkeztek, amelyek a rockereket nem vonzóknak, ijesztőnek, túl agresszívnek, büdösnek és igénytelennek, az öltözködésüket meg feleslegesnek határozták meg, de egyértelmű, hogy azok az emberek, akik tagjai ennek a szubkultúrának, jó véleményt fogalmaztak meg róluk: „Mivel része vagyok, számomra érvénytelenek a rockerekről alkotott stigmák, és jó véleménnyel vagyok a szubkultúra hatásairól. Objektívebb szemmel nézve a rock és a hozzá tartozó alfajok szubkultúrái mind a társadalom elleni lázadást, a negatív érzelmek, traumák megzenésítését ünneplik, így érthető az eltérő öltözködés és attitűd a társadalmi normákhoz képest. A rocknak azonban nincsenek veszélyei: az emberi hülyeségnek van.” Végül az utolsó, „Ön milyen élményekkel, tapasztalatokkal rendelkezik a rockerekkel kapcsolatban?” kérdést illetően is széles körű válaszok olvashatóak, de összességében a legtöbben igazán pozitív vagy semmi negatívumot sem tartalmazó és semleges tapasztalatokat, élményeket írtak válaszként, valamint megjelennek alacsony számban a vegyes érzelmek is a rockerekkel kapcsolatban. Ezenfelül a kitöltők a rocker szubkultúrához tartozók esetében a segítőkészséget, az összetartozást

és a barátságosságot is megtapasztalták. Emellett a rossz élmények között megjelenik a rockerek túlzott alkoholfogyasztása, a pogó mint táncstílus nem kedvelése és az igénytelenség megléte is.

A kérdőíves kutatás eredményeinek összegzése

A kérdőív eredményei szerint a többségi társadalom véleménye a rockerekről nem függ a válaszadók nemétől, életkorától, iskolai végzettségétől vagy lakóhelyétől. Azok, akik nem ismernek rocker szubkultúrához tartozó személyt, általában semleges véleményt alkottak, negatív tapasztalataik inkább a stílusra vagy igénytelenségre vonatkoztak, nem devianciákra. Ezzel szemben azok, akik ismernek rockereket, és magukat is a szubkultúrához sorolják, túlnyomórészt pozitívan ítélték meg a közösséget: *„Ez egy olyan szubkultúra, ahol ebben a mai elbaszott világban még mindig van összetartás, szeretet, igaz barátság képmutatás nélkül. Rockernek, igazi rockernek lenni szóban el nem mondható érzés.”* A találkozások gyakorisága is befolyásolja a véleményt, mivel aki naponta vagy hetente többször találkozik rockerekkel, pozitívabb képet alakít ki, míg a ritkán találkozóknál inkább semlegesek. Az öltözködésről és megjelenésről alkotott vélemények változatosak, de ezek sem függenek a válaszadók demográfiai jellemzőitől. A devianciákhoz való kötődés alacsony, a legtöbben nem társítják a rockereket szabályszegéshez, viszont ha mégis, leginkább a dohányzás, alkoholfogyasztás vagy hangos viselkedés merül fel példaként. Többen kiemelték a sztereotípiák inkább negatív szerepét is *„Valószínűleg egy-két ember miatt van egy általános (tév)hit a viselkedésükről.”* Összességében a kitöltők nem kinézet vagy hovatartozás alapján ítélik meg a rockereket, hanem személyes tapasztalatokra alapoznak, amelyet nagyon jól leír ez a válasz: *„Ugyanúgy egy nem rocker ember is képes vandalizmusra, drogokat szedni vagy miegyebet. Azt megtanultam, hogy egy embert nem a kinézete, a hovatartozása, neme vagy egyéb alapján ítélünk meg. Ugyanúgy egy 'normális' ember is elkövetheti ugyan azokat a 'hibákat', vagy minek lehet ezt nevezni. A 'normális' szó is nézőpont kérdése, mivel minden embernek más a normális.”*

Az interjú kutatás eredményeinek összegzése

A kutatásom eredményeinek összegzése nem ér véget a kérdőív válaszainak elemzésével és összefoglalásával. A kutatásom legjelentősebb részét számomra azok a félig strukturált interjúk teszik ki, amelyek magukról a rockerekről, a rockerség megéléséről és magának a szubkultúrának a hatásáról szólnak. Az alábbiakban a válaszadók gondolatainak összehasonlító elemzését mutatom be, kérdésenként strukturálva, kulcsgondolatokat, hasonlóságokat és eltéréseket kiemelve.

Az interjú első kérdéséből kiderül, hogy az alanyok életkora és élethelyzete erősen befolyásolja a szubkultúrához való viszonyukat. G. A., 24 éves egyetemista így fogalmaz *„...Szegeden élek és ,alkotok' 2019. óta.”*, ezzel identitása alkotó jellegét hangsúlyozva.

G. K., 49 éves szobafestő-mázoló, Bajsán él, és úgy nyilatkozott: „...nem én lettem a szubkultúra része, hanem a szubkultúra lett az én részem”, ami a zenei ízlés és az aktív közösségi részvétel elkülönítését mutatja. V. J. a rockszubkultúrával fordított sorrendben találkozott: „...előbb találkoztam a szubkultúrával és utána jött a rockzene”, motivációja a közösséghez tartozás és a társadalmi háttérből fakadó cselekvési vágy volt: „...lett egy környezet, ahol lettek barátok... és minden bizonnyal valakik voltunk is, mert ez egy nagyon hosszú és összetartó közösségnek bizonyult.” A rockszubkultúra jelentése eltérő az alanyoknál. G. A. számára a „...teljes érzelmi spektrum autentikus és őszinte megélését, lázadó, tabudöntögető, meglepően toleráns életérzést jelent...”

G. K. visszafogottabban nyilatkozik: „...ma már ez lényegében elmúlt bennem... csak a DIY aspektusa maradt meg, lehetőleg szeretek mindent magamnak, magamtól megoldani, megcsinálni, minimális segítséggel.” V. J., aki aktív közösségformáló szerepet tölt be a szubkultúrában, válasza szerint nála a szubkultúra társadalmi funkciót is betölt: „...rengeteget tudtunk adni kifelé, ezáltal saját magunknak is... a 21. századi rockklubnak szerintem az iránya, hogy létezni is lehessen benne.” A rockerség a hétköznapiakban eltérő módon jelenik meg. G. A. mérsékelt rockos öltözködését és zenei ízlését hangsúlyozza: „...öltözékemben mérsékeltlen ugyan, de megjelenik, hiszen kétséget kizáróan a fekete képezi az általános öltözködésem színét...” G. K. elhagyva a rocker kinézet jegyeit, fiatalkori emlékeit idézi fel: „Régen acélbetétes bakancsban, bandás pólóban, katonatáskával jártam bulikba, vagy akár iskolába is.” V. J. különböző élethelyzetekhez igazítja rockerségét: „...más-más élethelyzetekben vagyok benne, akkor másként is gondolkodom, másként is élek... Van egy nagyon komoly média háttérünk... Olyankor én nem rocker vagyok...” A sztereotípiákkal kapcsolatban G. A. így fogalmazott: „Büdös, drogos, igénytelen, alkoholista, örült, bolond, agresszív... mindegyik olyan emberektől jött, akik alig ismerik a szubkultúra valódi arcát.” G. K. kevésbé találkozott előítéletekkel: „Nem találkoztam gyakran ilyesmivel... Leginkább a 'lázungó kölyök' és a 'mi ez a haj?' tengelyen mozogtak a közvélemények.” V. J. három időszakot különített el, majd az utolsóhoz hozzátette, hogy mára már annak ellenére, hogy élnek a sztereotípiák a rockerekkel kapcsolatban, nincsenek valódi alapjai: „...volt egy olyan, hogy több volt a titkos rendőr, mint a közönség. ... Nyilván az is a sztereotípiák miatt volt, hogy na, ha a rendszer ellenségeit keresed, akkor ott találsz meg a rock háza táján és ezért élénk mozgás volt e tekintetben. ...de igazából ez minket sosem bántott, mert nem bántottak minket...” Az interjúalanyok pozitív tapasztalataikat is kiemelték a közösséggel kapcsolatban. G. A. véleménye szerint: „...kedvesek és jóindulatúak voltak velem a közösség tagjai, bármikor is találkoztam velük, akár idegen tagokkal is.” G. K. válaszában szintén a közösségben szerzett szép emlékek dominálnak, annak ellenére, hogy számára ez már egy lezárt korszak: „...örömmel gondolok vissza rá, számos barátot, élményt, görbe estét, és egyéb pozitív tapasztalatot adott a szubkultúra, ameddig tartott.” V. J. pedig minden kérdés során hosszan idézte emlékeit, amelyek mind a mai napig is aktív, élő kapcsolatrendszerére utalnak a szubkultúrán belül: „...Nekem itt nagyon durva emlékeim vannak, úgy visszamenőleg, hogy kikkel töltöttem el itt időt közösen. És valószínűleg az is nagyon izgalmas lesz, hogy kikkel fogok eltölteni.” A szubkultúra jövője és a családi

hagyományok tekintetében G. K. a következőket mondta: *„Két fiam van, és amennyire tudom, mindketten szeretik a rockot és a csoport részeként jó véleménnyel vannak róla, de nem erőltettem sose, hogy vigyenek tovább bármiféle hagyományt is.”* G. A. mégis említést tesz a beszélgetés során arról, hogy *„édesapám számos zenekart bemutatott nekem, mint amilyen a Green Day, a Three Days Grace, a Billy Talent, vagy épp a Skillet.”*, ami arra utal, hogy az édesapa akarva vagy akaratlanul mégis hatást gyakorolt gyerekeire a szóban forgó hagyomány átadása során. Ezenfelül G. A., habár nincs még gyermeke, szintén úgy vélekedik, mint édesapja, semmiképpen sem szeretné erőltetni majd leendő gyermekének ezt a stílust, amit így fogalmazott meg a beszélgetés során: *„Ha lesz gyermekem, én azt szeretném, ha azt hallgatná, amit szeretne, én nem fogom forszírozni azt, hogy tovább vigyen bármilyen hagyományt vagy mintát a szubkultúrából, ha nem akar.”* V. J. esetében pedig nagyon érdekes, hogy bár ő is ráhatás nélkül, szabad választásként tekint a szubkultúrára és a stílusra, mégis családi életformaként adja át ezt a válaszában: *„...hát a lányos apához megfelelően gyakorlatilag semmilyen ráhatást nem tudtam gyakorolni rájuk. De a klub igen. ... Nekem az egész családom ebből él. Én a rock klubban ismertem meg a feleségemet, a rock klubba szocializálódtak a gyerekeink. Itt ültük meg az ezüstlakodalmunkat pár évvel ezelőtt, már az se most volt. Itt ment férjhez a nagyobbik lányom...”*

Összességében elmondható, hogy nagyon érdekes volt megnézni, miként hat a rock-szubkultúra egy apára és fiára, amiből lesűrhető, hogy bár vannak bizonyos megegyező pontok, mint például az öltözködési stílus vagy a hagyomány átadásában a csekély nyomásgyakorlás megjelenése, mégis sokkal különbözőbben élük meg az adott szubkultúrába való tartozás jellegzetességeit. Gondolok itt arra, hogy az apának a szubkultúra csak egy fiatalkori lázadás, szórakozás volt, miközben fiának mély érzelmei és jelenlegi baráti társasága is a szubkultúrához kapcsolódik. Ezenfelül azt is nagyon elgondolkodtató volt végighallgatni, hogy hogyan él át egy szubkultúrát, annak változásait, előnyeit és hátrányait egy nálam és a többi interjúalanynál sokkal idősebb személy. Összegezve, a kutatás során megtapasztaltam, hogy a rockszubkultúra nem pusztán zenei ízlést jelent, hanem szocializációs közeget, életérzést, és gyakran identitásképző szerepet is betölt. A fiatalabb alany inkább érzelmi, a középkorú inkább nosztalgikus, míg az idősebb generációból származó interjúalany már kulturális misszióként éli meg a rockszubkultúrához való tartozást. Ez a generációs és szemléleti különbség rendkívül tanulságos, és megerősítette azt a feltevésemet, hogy a szubkultúrák nem statikusak, hanem folyamatosan alakulnak a résztvevők élethelyzete, kora és egyéni motivációi szerint.

Összegzés

Tanulmányomban részletesen bemutatam a kultúra és a szubkultúra fogalmát, a szubkultúrákkal kapcsolatos elméleteket, valamint a rockzene és a rockerek világát. Céloom az volt, hogy feltárjam a rockszubkultúra társadalmi és szociálpszichológiai jelentőségét, valamint azt, hogy hogyan formálja a benne részt vevők identitását, viselkedését,

társas kapcsolatait és világlátását. A kutatás és az elméleti alapozás rámutatott, hogy a rockszubkultúra túlmutat egy zenei irányzaton: komplex társadalmi jelenség, amely a modern társadalom uniformizálódására és értékválságára adott válaszként is értelmezhető. A kutatás során világossá vált, hogy a rockerek közössége alternatív értékrendet képvisel, a szabadság, az önkifejezés, a társadalmi normák kritikája és a közösséghez tartozás kiemelkedő szerepet kap. Bár ezek az értékek gyakran szemben állnak a többségi társadalom konvencióival, a kitöltők és interjúalanyok tapasztalatai alapján a sztereotípiák és előítéletek csak részben érvényesülnek. Az interjúk rávilágítottak arra, hogy a rockszubkultúra identitásformáló és közösségteremtő szerepe kiemelkedő. A fiatalok számára az önkifejezést, az idősebbeknek a múlt és a hagyomány megélését jelenti. Továbbá a kutatásom – kérdőívek és interjúk segítségével – igazolta, hogy a rocker közösség tagjai számára a szubkultúra nem pusztán önkifejezés, hanem baráti kapcsolatok, identításkeret és menedék forrása is.

Mindezen felül a kérdőíves kutatás alapján a többségi társadalom véleményét nem befolyásolják jelentősen a demográfiai adatok, és a rockerekkel kapcsolatos deviáns sztereotípiák csak elenyészően jelennek meg. A hipotézisek közül beigazolódott, hogy a rockerek pozitív identitásforrásként élik meg a szubkultúrát, és a közösségen belüli kohézió, valamint a barátok és kortársak hatása erőteljes a zenei ízlés és az öltözködési stílus kialakulásában. A kutatás eredményei arra is rámutatnak, hogy a szubkultúrák társadalmilag értékesek és támogató közegként működhetnek, elősegítve a fiatalok önazonosságának kialakulását, a társadalmi normák újragondolását és egy nyitottabb, befogadóbb közösség létrejöttét. Ezzel szemben a társadalom részéről tanúsított előítéletes és kirekesztő attitűdök gyakran megalapozatlanok, és inkább a tudatlanságból, mintsem valós tapasztalatból fakadnak.

A kutatás ugyanakkor számos kérdést is nyitva hagyott. A vizsgálat egyik korlátja, hogy elsősorban egy szűkebb, önként jelentkező mintára támaszkodott, így nem biztos, hogy az eredmények általánosíthatók a teljes rocker közösségre, csakúgy, mint a többségi társadalomra sem. Emellett a társadalmi percepciók mélyebb elemzéséhez érdemes lenne longitudinális kutatást végezni a szubkulturális hovatartozás hosszú távú hatásairól vagy a társadalom rockerekkel kapcsolatos véleményének változásairól. További kutatási irányként megfontolandó a rockszubkultúra hatásának összevetése más, kortárs ifjúsági szubkultúrákkal, mint például a hip-hop, goth, elektronikus zenei irányzatok, valamint fontos lehet annak vizsgálata is, hogy a digitális térben, a közösségi médián keresztül hogyan alakulnak ezek az identitásformáló közösségek. A jövőre nézve fontos lenne, hogy a társadalom nyitottabban viszonyuljon a szubkultúrákhoz, és a megértés váltsa fel az ítélkezést. A pedagógia, a szociálpedagógia és a társadalmi szféra szereplőinek feladata is az lehet, hogy elősegítsék a párbeszédet a többségi társadalom és a különböző szubkultúrák – így a rockerek – között. Ez nemcsak a társadalmi kohéziót erősítené, hanem a fiatalok beilleszkedési esélyeit és személyes fejlődését is nagymértékben előmozdítaná.

Irodalom

- Allport, Gordon (1954): *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company, Cambridge.
- Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bakacsi Gyula (2010): *A szervezeti magatartás alapjai*. AULA Kiadó Kft., Budapest.
- Barabás A. Tünde (2023, szerk.): *Alkalmazott kriminológia*. Akadémiai Kiadó – Ludovika Egyetemi Kiadó, Budapest.
- Becker, Howard (1963): *Outsiders: Studies In The Sociology Of Deviance*. THE FREE PRESS, New York.
- Borbíró Andrea, Gönczöl Katalin, Kerecsi Klára és Lévay Miklós (2020, szerk.): *Kriminológia*. Wolters Kluwer Hungary Kft., Budapest.
- Bourdieu, Pierre (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 156–177.
- Cohen, Albert K. (1972): *Deviance and Control*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Csepeli György (2001): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó Kft., Budapest.
- Gábor Kálmán, Mátya Melinda, Kántor Zoltán és Balog Iván (1994): *Az ifjúság és az elit*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Gelder, Ken (2007): *Subcultures: Cultural Histories and Social Practice*. Routledge, London.
- Giddens, Anthony (2008): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gönczöl Katalin, Kerecsi Klára, Korinek László és Lévay Miklós (2016, szerk.): *Kriminológia – szakkriminológia*. Wolters Kluwer Hungary Kft., Budapest.
- Heidrich Balázs (2017): *Szervezeti kultúra és interkulturális menedzsment*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kacsuk Zoltán (2005): Szubkultúrák, poszt-szubkultúrák és neo-törzsek. *Replika*, 53. sz. 91–110.
- Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (2009): A kultúra változása – változások kultúrája. In: Antalóczy Tímea, Füstös László és Hankiss Elemér (szerk.): *(Vész)jelzések a kultúráról*. (Jelentés a magyar kultúra állapotáról, No.1). MTA-PTI, Budapest. 17–84.
- Kondor Zsuzsanna (2003): A kultúra fogalmának és tartalmának változása Cicerótól Carey-ig. In: Nyíri Kristóf és Kovács Gábor (szerk.): *Virtuális egyetem Magyarországon*. Typotex Kiadó, Budapest. 338–344.
- Lyotard, J. (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Mead, Margaret (1949): *Male and Female: A Study of the Sexes in a Changing World*. William Morrow and Company, United States.
- Mészáros György (2003): Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés. *Iskolakultúra*, 13. 9. sz. 3–63.
- Mészáros György (2006): Mindennek fonákja? – vagy tán nem is az – az ifjúsági szubkultúra jelenségéről. In: Trencsényi László (szerk.): *Iskolán kívüli nevelés – A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 61–66. <http://mek.niif.hu/05400/05462/05462.pdf> (2025.04.02.)
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Nagy Terézia (2003): The appearance of an underground electromusic subculture in the cultural sphere of the city. *Acta Ethnographica Hungarica*, **48**. 1–2. sz. 123–138.
- Neguț, Alexandra és Sârbescu, Paul. (2014): Problem music or problem stereotypes? The dynamics of stereotype activation in rock and hip-hop music. *Popular Music and Society. Musicae Scientiae*, **18**. 1. sz. 3–16. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1029864913499180> (2025.04.05.)
- Pelayo, Jose Maria (2013): *The influence of rock music on adolescents: A multiple case study*. Systems Plus College Foundation, Angeles City, Philippines. https://www.academia.edu/6561457/THE_INFLUENCE_OF_ROCK_MUSIC_ON_ADOLESCENTS_A_MULTIPLE_CASE_STUDY (2025.04.05.)
- Piczil Márta (2002): Kultúra és szubkultúra elméletek. In: Pikó Bettina (szerk.): *A deviáns magatartás szociológiai alapjai és megjelenési formái a modern társadalomban*. JATEPress, Szeged. 43–52.
- Pusztai Ferenc (2008, szerk.): *Magyar értelmező kéziszótár II. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Reidmar Linda (2004): Mai ifjúsági csoportkultúrák Pápán. In: Szapu Magda (szerk.): *Ifjúsági „szubkultúrák” Tanulmánykötet*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest. 41–117.
- Reinhold, Gerd (2017): *Szociológiai szótár*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, Berlin/ Boston.
- Ritzer, George (2007, szerk.): *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Blackwell Publishing Ltd, Malden.
- Rácz József (1990): A ‘80-as évek ifjúsági szubkultúrái Magyarországon. *Valóság*, **33**. 11. sz. 69–82.
- Rácz József (1998): *Ifjúsági (szub)kultúrák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Scientia Humana, Budapest.
- Szapu Magda (2002): *A zűrkorszak gyermekei*. Századvég, Budapest.
- Tjora, Aksel (2016): The social rhythm of the rock music festival. *Popular Music*, **35**. 1. sz., 64–83. https://www.researchgate.net/publication/285358874_The_social_rhythm_of_the_rock_music_festival (2025.04.05.)
- Wicke, Peter (1990): *Rock music: Culture, aesthetics and sociology*. Cambridge University Press, New York.

Egy hiánypótló útikalauz a család- és párterápiás segítő munka világába

Papp Zsuzsanna és Árkovits Amaryl

(2024, szerk.): Részből az egész – családterápiás esettanulmányok.

Magyar Családterápiás Egyesület, Budapest.

Varga Alexandra

varga.alexandra.04@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet



A segítő szakma egy rendkívül szép és egyben megpróbáltatásokkal és nehézségekkel teli hivatás. Segítőként egyszerre vívunk száz csatát – sokszor mindössze mélységes empátiánkkal és elkötelezettségünkkel felfegyverkezve – a klienseink problémájával, a rendszerrel, magukkal a kliensekkel, az információhiánnyal, egymással, de legfőképp önmagunkkal. Mindezt egy, talán soha véget nem érő küzdelem során tesszük, a segítségnyújtásért. Próbáljuk a részleteket és a „nagy képet” külön-külön és egyszerre is meglátni, összerakni klienseink szétvert lelki világának mozaikdarabkáit a közös munka folyamán. Azonban ez az út számtalan kihívást is rejt magában. Tanulmányaink, képzéseink, majd pályánk megkezdése során, sokszor a motivációtól, tudásszomjunktól vezérelve lelkesen keressük mindazokat az információkat, tanácsokat, szakirodalmat, amelyek mintegy kapaszkodóként nyújthatnak számunkra útmutatást. A „Részből az egész” című kötet épp egy ilyen jelentős hiányt hivatott pótolni a leendő családterapeuták és családokkal foglalkozó segítő szakmai életében. Ez a könyv egy olyan kapaszkodó, amely valódi, gyakorlati tapasztalatok, esetek mentén enged betekintést a segítő szakmába, annak minden kihívásával, nehézségével, mélységével és magasságával egyaránt, mindezt a rendszerszemlélet tükrében.

Kilenc történet nyomán járhatja be az olvasó a mai modern magyar társadalom család- és párterápiáinak reprezentatív kivonatát, ízelítőt adva annak sokszínűségéből is. A kötetben szereplő leírások valamennyien lezárt családterápiás munkák bemutatására szolgálnak, elismert és általam rendkívül nagyra becsült családterapeuták által végzett és véleményezett esetek formájában. A „Részből az egész” további erényének tartom, hogy az esetek reprezentatívnak tekinthetők a mai magyar társadalom vonatkozásában; találkozhatunk a válás, a függőség, az evészavar, a homoszexualitás témakörével is a család- és párterápiák leírásában, ami engem külön elégedettséggel töltött

el. A történetek, amelyek mind egy-egy család esetéről mesélnek, az olvasó számára nemcsak szakmailag, de önismereti szempontból is jelentősek lehetnek.

A „Részben az egész” kötet küllemét tekintve az alkotók a letisztultságra törekedtek. Modern, egyszerű megjelenés jellemzi, az illusztráció szimbolikájában igazodik a könyv címéhez és mondanivalójához. Személyesen én jobban preferálom, ha a színek erőteljesebben jelennek meg, nem csupán azért, mert dekoratívak és figyelemfelkeltők, de az érzelmekre, hangulatra gyakorolt hatásuk sem elhanyagolható. Mikor először megláttam a könyvet, első pillantásra semlegességet, „csak egy újabb könyv” hangulatát keltette bennem. Ahhoz, hogy igazán meglássam a borítót, meg kellett vizsgálnom közelebbről, tüzetesen el kellett mélyednem a címlapon szereplő szobor összes kis mintájában, fodrozatában, majd távolról, az „egészre” ránézve már egyfajta teljességérzésre és nyugalomra lettem figyelmes az érzéseimet illetően. Azt hiszem, talán ez a könyv valódi mondanivalója, amelyet már ez az aprócska élmény is jól jellemez, mindazonáltal – véleményem szerint – egy színesebb megjelenítés több melegséget, megközelíthetőséget kelthetne az érdeklődőkben.

A „Részben az egész” című kötet, mint ahogy a cím is érzékletesen mutatja, külön-külön is kiváló szakmai színvonalat képviselő szakemberek, szerzők által bemutatott leírásokat tartalmaz, amelyek együtt egy nagy, sokszínű egységet alkotnak a könyv által, akárcsak egy családban a rendszer tagjai.

A kötet szerkesztői méltán ismert és elismert szakemberek, Papp Zsuzsanna és Árkovits Amaryl, a Magyar Családterápiás Egyesület elnöke. A kilenc esettanulmány szerzői Bella Éva, Dorn Krisztina, Geszti-Ábrahám Renáta, Ilka András, Kantár-Polyák Kamilla, Makkai Hunor Alpár, Németh Laura, Schell Gergely és Tillmann Lili, akik valamennyien gyakorló családterapeuták, leírásaik pedig valódi, sikeres vizsgadolgozatok az elmúlt évekből. Munkáikat olyan kiképző család- és párterapeuták értékelték, mint Árkovits Amaryl, Balogh Klára, Barát Katalin, Blága Gabriella, Hardy Júlia, Koltai Mária, Kozma-Vízkeleti Dániel, Pászthy Bea és Tari Mária. Olvasóként (és képzésben lévő család- és párterapeutaként) mindig örömmel tölt el tanulni, előadást hallgatni vagy csak olvasni valamennyi fent említett, rendkívüli szakembertől.

Az előszót és a köszönetnyilvánítást követően a kötet kilenc rendszerszemléletű család- és párterápiás eset történetét mutatja be, különböző szakemberek vezetésével. Valamennyi esetbemutatót egy rövid leírással kezd az adott szerző – azaz az adott esetet vezető szakember –, amellyel kontextusba helyezi az olvasót, röviden kivonatolva a problémát, elakadást, amellyel a család vagy pár a szakember(ek)e)t felfereste, vagy hogy mely intézmény vagy ellátás keretein belül zajlott a terápia, ezzel ráhangolva az olvasót mind a család, a terapeuták, mind az eset körülményeire. Ezt követően minden egyes esetleírásnál találhat az olvasó egy bemutatást a szerzőről, kiemelve szakmai útjának legfontosabb pontjait. Miután az olvasó képet kaphatott a bevezető, a szerzők és a terapeuták ismertetése által, megkezdődik az adott esetben szereplő család vagy pár és a velük folytatott munka leírása. Mind a kilenc esetben megjelennek az egyes szakemberekre jellemző stilisztikai jegyek, jellegzetességek, hiszen a szakemberek – a rendszerszemléleten túl – említést tesznek saját szakmai területükről, az általuk alkalmazott

módszerekről, ami számomra mindenképpen izgalmassá és sokszínűvé tette az esettanulmányokat, s így felkeltette a kíváncsiságomat. Ezen különbözőségeken felül mégis számomra a legtöbb ponton egyező struktúrát mutatott az esetvezetések leírása, amely egy nagyon logikus, átlátható formát adott a kötetnek, s ezt olvasóként is rendkívül követhetőnek éreztem. A terápiába kerüléstől az első benyomásokon át a szerzők rendszerint bemutatták az első interjú leírását és ott szerzett tapasztalataikat, megéléseiket, majd első hipotéziseik, a terápiás szerződés megkötése, a terápiás tervek ismertetése is sor került. A terápia folyamatának megismerése során az olvasó nem csupán az esetvezető szakember(ek) által használt különböző eszközökről tájékozódhat, a szerző az adott eset kapcsán releváns szakmai elméleti és gyakorlati ismeretek átadásával számos ponton edukálja is az olvasót.

Ami ezenfelül még komplexebb és igazán szakmaivá, ugyanakkor „emberivé”, valódivá teszi az esettanulmányokat, az kétségkívül a szerzők önreflexiói, a munkafolyamat során keltődött intuíciók és érzések, megélések, tapasztalatok bemutatása, amittől az olvasó magáénak érezheti a folyamatot, azonosulhat, empatizálhat akár a kliensekkel, akár a szakemberekkel, mindettől pedig letehetetlenné válik számára a kötet. Az ülések sorrend szerinti leírásán túl számos dialógust találhatunk, amelyekkel a szerzők még konkrétabb betekintést nyújtanak az egyes terápiás folyamatokba. Ezt követően a szerzők kitérnek a szupervízió tapasztalt élményeikre és ennek fontosságára: arra, hogy munkájukban a szakmai támogatás milyen megtartóerő is lehet, majd a terápia zárásának leírása, illetve egy összegzés olvasható az esetbemutatások végén, amely egy remek összefoglalót nyújt a család vagy pár történetéről és a terápia folyamatáról az olvasó számára is, melyet rendszerint egy köszönetnyilvánítás koronáz meg a szerzők részéről. A kötet különlegessége és a struktúra szerves része, hogy valamennyi esetbemutatót követően egy (mind a kilenc esetben más) kiképző család- és pszichoterapeuta véleményezése áll, amely még egy újabb szakmai perspektívával erősíti meg az esettanulmányokban olvasottakat, valamint reflektál a szerzők írásmódjára, munkafolyamatára.

Számomra a „Részben az egész” című, családterápiás esettanulmányokat tartalmazó kötet minden elfogultságot mellőzve az egyik legfontosabb útmutatóvá vált saját szakmai tevékenységem kapcsán. Sokszor megindító, elgondolkodtató és inspiráló volt, és esetenként nemcsak pszichológusként, képzésben lévő család- és párterapeutaként, hanem magánéleti szempontból is megmozgatott.

Olvasóként és a téma iránt kiemelkedő személyes érdeklődéssel rendelkezőként a kötet olvasása bennem nem hagyott maga után hiányérzetet, azonban több ponton is további kíváncsiságot ébresztett bennem. A kötet elsősorban lezárt terápiás folyamatokat mutat be. Ez a megoldás szakmailag megalapozott, ugyanakkor kérdésként merülhet fel, hogy mennyiben tükrözi a terápiás gyakorlat komplexitását, hiszen a folyamatban lévő munkák dilemmái is tanulságosak lehetnek. Továbbá kérdésként vetődött fel bennem, hogy – kulturális vagy szubkulturális sajátosságokat figyelembe véve – hogyan zajlik vajon egy család- és párterápia például nemzetiségi vagy roma családok esetében? Valamint egyre gyakrabban előforduló jelenség, hogy a család már a felnőtt gyermekek részvételével, vagy gyakran az ő igényükre dönt a családterápiás segítségnyújtás mellett,

azonban a dinamika mégis más lehet egy olyan helyzetben, mint a kiskorú gyermekek esete, amiről szintén érdekes lenne olvasni, tájékozódni.

Jelen kötet, úgy vélem, számos célcsoport számára érdekes és hasznos olvasmány lehet. Ahogy Árkovits Amaryl is megfogalmazta az Előszó keretein belül, *„a terápiás szoba falain belül folyó munkába kívülről ritkán pillanthatunk be”* (7. o.), s úgy vélem, ez valóban a könyv egyik legkiemelkedőbb érdeme. Hiszen akár egy gyakorló szakemberről beszélünk, akár képzésben lévőről vagy egy, a segítő szakma, család- és párterápia iránt érdeklődő egyénről van szó, amiből a legtöbbet tudunk meríteni, tanulni és ezáltal fejlődni mind szakmai, mind önismereti szempontból, az a gyakorlati munka, valamint a közösség, más gyakorló szakemberek perspektívája. Mindez azonban a való életben sokszor nehezen vagy nem mindenki számára adott, ezen kötet pedig elérhetővé teszi az olvasó számára, hogy hozzáférhessen tapasztalt gyakorló családterapeuták valóságban szerzett tapasztalatainak, élményeinek, munkáinak, reflexióinak bemutatásához, ami véleményem szerint valódi kincs számunkra és az utókor számára egyaránt. A „Részben az egész” mindazoknak szól, akik elhivatottságot éreznek a segítő szakma (pedagógiai, pszichológiai, szociális vagy egészségügyi területen egyaránt), a családok segítése, a család- és párterápia folyamata iránt, s mindazoknak, akik szeretnek vagy szeretnének rendszerben gondolkodni, az előttük álló helyzetet komplexen átlátni és kezelni. Minderről pedig szívesen olvasnának egy igazán informatív, gondolkodásra késztető, inspiráló és megindító, élményszerű kötet formájában.

Mit jelent és miért fontos a remény pedagógiája?

Lükő István (2025): A remény pedagógiája. Környezetpedagógia. Komplexitás, szemléletek változásai a környezeti és a fenntarthatóságra nevelésben.

Publio Kiadó, Hédervár.

Kéri Katalin

keri.katalin@uni-sopron.hu

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar



Könyvismertetésemben a neveléstudomány szempontjából mutatom be és értelmezem Lükő István új, A remény pedagógiája című könyvét. Egy olyan, igen tartalmas, tematikáját és fejezetei műfaját tekintve sokrétű, ugyanakkor összességében koherens egészet alkotó kötetről van szó, amely betekintést nyújt egy kutató és tanár életművébe, láttatva azt, hogyan is formálódott, miként bontakozott ki gondolkodásmódja a címben jelzett, fontos témáról.

A könyvet kezünkbe véve azonnal felmerülhet bennünk a kérdés: miért is van szükségünk ma, 2025-ben a „remény pedagógiájára”? Miért fontosak azok a törekvések, amelyek Lükő Istvánnak nem csupán ebben a könyvében, de egész, több évtizedes munkásságában is folyamatosan megjelentek? Mindannyian értjük, érezzük, hogy miért. Világszerte és hazánkban is több, neves szerző írt arról az elmúlt évtizedekben, hogy az emberiség nem jó úton jár, saját jövőjét ássa alá többek között a környezetről és a technikai fejlődésről való gondolkodásmódjával, cselekedeteivel. A teljesség igénye nélkül itt csupán két szerzőt és művet említek: Konrad Lorenz már 1972-ben, *A civilizált emberiség nyolc halálos bűne* címmel írt egy, később részleteiben saját maga által korrigált és a korábbinál kissé derülátóbb hangvételűre átfogalmazott munkát. Az azóta eltelt évtizedekben az általa felvetett problémák nemhogy nem nyertek megoldást, hanem melléjük még újabbak is társultak. Két évtizeddel később, *Ökológia és ökonómia* című tanulmányában Lányi András (1990) meglehetősen borúlátóan így fogalmazott: „A tizenkilencedik század két hatalmas vállalkozást hagyott ránk örökül: az ember felszabadítását és a természet leigázását. Az első nem sikerült. A második sikerült: nyomorral és pusztulással fenyegeti a Föld minden lakóját.” Lükő István jól ismeri ezeket és más műveket, valamint a témával kapcsolatos régebbi és újabb kutatási eredményeket is, és nagyon fontosnak tartom, hogy könyvében az emberiség előtt álló kihívások,

problémák megoldására a pedagógiába, a nevelésbe vetett hittel, optimizmussal igyekszik kimunkálni azt, amire nagyon találó módon használja a „remény pedagógiája” kifejezést.

Neveléstörténészként a kötet bemutatását egy általánosabb, magáról a neveléstudományról, annak fejlődéstörténetéről szóló bevezetéssel szeretném kezdeni. Közismert, hogy a nevelés tudománya a 18. századi német egyetemeken bontakozott ki, a teológia és a filozófia talaján szárba szökkenve, merítve azok ógörög–latin fogalomkészletéből, értékközpontú, normatív közelítési módjából. Azok a nevelési kérdések azonban, amelyek akkor és most is gondolkodásunk középpontjában állnak, már javarészt az ókori és középkori filozófusok, teológusok műveiben is megfogalmazódtak. Számos fontos mű született arról az elmúlt, nagyjából két és fél ezer évben, hogy ki az ember, hol van a helye a világban, szűkebb és tágabban vett környezetében, milyenné kell válni a nevelés során ahhoz, hogy az egyéni és a közösségi szempontból vett értékek, normák, az ezeket kiteljesítő, megfelelő viselkedési formák kialakuljanak és rögzüljenek. Hazánkban a pedagógiai modellek közül az egyik legújabb *Bábosik Istvánnak* (2020) a konstruktív életvezetést középpontba állító pedagógia- és iskolakoncepciója. Szerinte ez az életvezetési forma nélkülözhetetlen és pótolhatatlan az egyén és a társadalom fejlődéséhez. Lükő István könyve is azzal az igénnyel készült, hogy a lehető legkomplexebb módon adjon kapaszkodókat a sikeres neveléshez. Az, ahogyan számba veszi a környezeti nevelés gondolkodásbeli, szemléletbeli változásait, a környezetpedagógia céljait és létjogosultságát, annak érdekében történik, hogy a gyorsan változó tanulási környezetben, a technikai, természettudományos kihívások időszakában megtaláljuk a legsikeresebb pedagógiai modellt, mégpedig rendszerbe foglaltan.

Ha ennek a törekvésnek a történelmi gyökereit nézzük, tudjuk, hogy a pedagógiának a rendszerszerű kimunkálása csak a 19–20. századhoz köthető, ám a korábbi, nagy tudományrendszertanoknak már az újkort megelőző korszakokban is mindig volt pedagógiai tartalma és célja (Kéri, 2005). A világról felhalmozott ismeretek gyűjtésével, rendszerezésével már a legelső, írást használó korai ókori kultúráknál találkozhatunk, jóllehet ezek esetében a tudományok művelése és megismerése csak kevesek, a társadalmi hierarchia csúcsán álló személyek kiváltsága volt. Ennek szép szimbóluma, gyűjtőhelye volt évezredekkel ezelőtt a Ninivei Könyvtár vagy az Alexandriai Könyvtár és Muszeion. Maga az *enküklisz paideia* (kerek vagy teljes nevelés) kifejezés a görög Arisztotelész halála után merült fel először, és a szélesebb körök művelődési igényeit jelezte. Az ókori rómaiak voltak aztán azok, akik az *enküklisz paideia* ágait tulajdonképpen rendszerezetten feldolgozták, *artes liberales* (szabad művészetek) névvel illetve azokat. A középkori Európában számos szerző által részletes kifejtést nyertek a hét szabad művészet tárgyai, és szép számmal voltak olyan rendszerezési törekvések is, amelyek messze túlmutattak a 7 szabad művészet tárgykörén, és a világ minél teljesebb megismerése jegyében tárgyalták az összegyűjtött ismereteket, például a hispániai püspök, *Sevillai Izidorus* vagy a 12. században az európai tudományosság akkori egyik kiemelkedő iskolájában, a franciaországi Szent Viktor iskolában írott *Didascalion* című munka. Nagyot lépve a történelmi időben, ami a legutóbbi évtizedeket illeti, világszerte

több, kifejezetten pedagógiai rendszertan is született, gondoljunk csak *Robert Marzano*, *Howard Gardner*, *Gert Biesta* munkásságára, vagy néhai honfitársunkra, *A pedagógia új rendszere címszavakban* (Zsolnai, 1996) című könyvet jegyző *Zsolnai József*-re. Lükő István ebben a könyvében leginkább *Combs*, a magyarok közül pedig *Nagy József*, *Báthory Zoltán*, *Kiss Tamás*, *Mónus Ferenc*, *Benedek András* és *Kozma Tamás* műveit említi: láthatóan mindegyiküktől jelentős inspirációt nyert saját környezetpedagógiai koncepciója kidolgozásához.

A kötet tematikai és műfaji értelemben is sokszínű fejezetekből áll, találhatunk közöttük tanulmányokat, kutatási jelentésekből vett részleteket, írásban megőrzött, eredetileg szóban elhangzott előadásokat. A monografikus igénnyel összefűzött részek számtalan fajsúlyos fogalom definícióját, tartalmi fejlődését, tisztázását nyújtják, ezeket a szerző minden esetben több műből merítette, az árnyalatnyi eltéréseket is megmutató idézetekkel támasztotta alá, és ezeket összevetette, ütköztette egymással. Nagyon fontosnak tarthatjuk Lükő Istvánnak azt az igyekezetét, hogy a fenntarthatóságra nevelés, a környezetpedagógia, tágabban a neveléstudomány és a természettudományok együttesét is rendszerszerűen mutassa be, jól láttatva, hogy az emberi személyiség kibontakoztatása, a nevelés és a képzés, az ember, a társadalom és a környezet kapcsolatai csakis rendszerben, kölcsönhatásaik minél alaposabb megismerésével értelmezhetők.

Ha abból a szempontból közelítünk Lükő István új kötetéhez, hogy abban a már említett neveléstörténeti, didaktikai és (nevelés)filozófiai gondolatok mellett a pedagógiának még mely részdiszciplínáit találhatjuk meg, akkor kiemelhetjük a pedagógiai antropológiát, a mérés és értékelés területét, a tankönyv- és tantervkutatásokat, a digitális pedagógiát, az oktatástechnológiát és a médiapedagógiát. Jó példa tehát ez a mű arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet egy tudományterületet, jelen esetben a neveléstudományt tudatos írói-kutatói törekvéssel, átfogó módon művelni. A könyv ugyanakkor arra is jó példát nyújt, hogy miként lehet egymással kapcsolatba hozni, egymásra hatásaiban vizsgálni a különböző tudományokat, a pedagógiával együtt a kibernetikát, az ökológiát-humánökológiát, a szociológiát, a mérnöki területeket, kiemelten is ezek közül az erdészettudományi ismereteket.

Ismertetésem végén szeretnék ismételtten visszakanyarodni a mű főcímére, arra, hogy mi is a „remény pedagógiája”, és hogyan léphet ez a pesszimista, a szerző által „katasztrófapedagógiának” nevezett jelenség helyébe. A szerző minderről művében ezt írja: „Mit tehet az intézményes nevelés, az iskolán kívüli „nevelés” (oktatás), a tudatformálás a környezet állapotának, egészségünk megóvása, javítása érdekében? Lehet-e 'reménykedni' valamiben? Lehet-e számítani az iskola, a nevelés, a személyiség formálása, fejlesztése terén?” Kérdéseire a választ sokrétűen, rendszerszemlélettel, a környezet- és erdőpedagógia területéről vett „jógyakorlatok”, módszertani eljárások említésével adja meg. A reformpedagógiák nemzetközi szinten egyik legismertebb, világszerte nagy hatású gondolkodója, a brazil *Paulo Freire* 1992-ben ugyancsak *A remény pedagógiája*

címmel¹ írt (eredetileg portugál nyelven) egy fontos könyvet, amely a társadalmi igazságságosságról, a jóléttől megfosztott nemzedékek nevelésének fontosságáról szólt. Lükő István új könyve más, de nem kisebb horderejű témát taglal, kapaszkodót nyújtva ahhoz, hogy miként lehet környezettudatosságra, az élőlények és élőhelyek, az egész bolygó védelmére, szeretetére és tiszteletére nevelni a felnövekvő generációkat. Freire könyve úgy nyújt világszerte felhasználható pedagógiai modellt, hogy közben visszatükrözi saját, szűkebb környezetének, a nagyon összetett, nagyon sokszínű Dél-Amerikának/Brazíliának a problémáit és ezek lehetséges megoldásait. Lükő István kötete – a néhai brazil szerző művéhez hasonlóan – világszinten és nemzeti kereteink között is értelmezhető és használható, és összegzésként szeretném kiemelni, hogy ez a mű nem csupán az ő felkészültségét, az ő egész életművét és életfilozófiáját jeleníti meg, hanem – tágabban – dicséri azokat a pedagógiai és más tudományterületekhez kapcsolódó erőfeszítéseket és törekvéseket is, amelyek a Soproni Egyetemen és annak jogelőd intézményeiben bontakoztak ki és kerültek kimunkálásra. Így ez a könyv egyfajta esszenciája a soproni környezet- és erdőpedagógia műhelye gazdag eredményeinek, és a szerző úgy emeli metaszintre a saját modelljét, hogy az általa kibontott „remény pedagógiájának” fáján a gyökerek és a levelek jó része soproni. Bemutatásom végén a nevelés erejébe és a környezetpedagógiába vetett erős hitet, a remény pedagógiájának művelését kívánom minden kedves leendő olvasónak!

Irodalom

- Bábosik István (2020): *A konstruktív életvezetés pedagógiája és iskolája*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Freire, Paulo (1994): *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, New York.
- Freire, Paulo (2024): *Az elnyomottak pedagógiája*. Bázis Könyvek. Lukács Laura fordítása. Open Books, Budapest.
- Gloviczki Zoltán (2020): Idő-szerű recenzió. *Új Pedagógiai Szemle*, **70**. 9–10. sz. 117–123.
- Kéri Katalin (2005): Átpillantását vágyva az egésznek – Adalékok az enciklopédikus gondolkodás korai történetéhez. *Neveléstörténet*, **2**. 3–4. sz. 80–95.
- Lányi András (1990): Ökológia és ökonómia. *Liget*, 2. sz. 42–48. <https://ligetmuhely.com/liget/lanyi-andras-okologia-es-okonomia/> (2025.06.10.)
- Lorenz, Konrad (1973): *A civilizált emberiség nyolc halálos bűne*. Helikon, Budapest.
- Mészáros György (2024): Senki sem szabadul föl egyedül. A brazil filozófus, aki forradalmi pedagógiájával ma is inspirál. *Mérce*. <https://merce.hu/2024/10/30/senki-sem-szabadul-fol-egyedul/> (2025.06.10.)
- Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

¹ Freire életművéről, pedagógiájáról magyarul l. pl.: Paulo Freire (2024): *Az elnyomottak pedagógiája*. Mészáros György (2024): Senki sem szabadul föl egyedül. A brazil filozófus, aki forradalmi pedagógiájával ma is inspirál. Gloviczki Zoltán (2020): Idő-szerű recenzió stb.

Raátz Judit (2025): Írásjáték. Hogyan írv jó szövegeket lépésről lépésre.

Móra Könyvkiadó, Budapest.

Fizel Natasa

fizel.natasa@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet



A mai fiatalok életében egyre nagyobb szerepet kap a képi világ támogatásával megvalósuló kommunikáció. Videókat, vlogokat néznek, képeken örökítik meg a pillanatot, emojiakat használnak. Az olvasás helyett gyakran podcasteket hallgatnak, hangüzenetekkel kommunikálnak. Egyre kevesebben és egyre ritkábban használják a hagyományos írott szöveget kommunikációra, számos kutatás szerint a korábbi generációknál lényegesen kevesebbet olvasnak. Az írás és az olvasás az iskolához, a tanulóhoz kötődő – sok esetben – kényszerű tevékenység lett. Fogalmazást írni pedig (vagy akár a felsőoktatásban szakdolgozatot) többségük számára maga a rémálom.

Több alkalommal találkoztam ezzel a problémával én is az oktatói munkám során, mert bár az egyetemi előadásaim jó része – neveléstörténészként – szinte könyvajánló is egyben, a hallgatók nagyobb hányada nem is titkolja, hogy nem szokott, nem is szeret olvasni. És ha valaki nem olvas, akkor biztosan nehezen fog írni is.

Gondoljunk csak arra, amikor egy még kevésbé ismert idegen nyelven kell kifejeznünk a gondolatainkat, érzéseinket! A probléma az, hogy nem ismerünk annyi szót, kifejezést, szólást, közmondást, amennyi lehetővé tenné, hogy pontosan azt és pontosan úgy fejezzük ki, amit és ahogy szeretnénk. Sajnos napjainkra a magyar fiatalok jó része szegényes magyar szókinccsel gazdálkodik. Gyakran tapasztalom, hogy fiatal emberek angol szavakkal próbálják pótolni azokat a kifejezéseket, amelyeket magyarul nem ismernek, nem használnak. Ez nemcsak az anyanyelvünkre nézve veszélyes, de a generációs szakadékot is mélyíti, mert a generációk egyszerűen nem értik meg egymást, szó szerint nem egy nyelvet beszélnek.

Szülőként, pedagógusként látjuk ezt a problémát, de nem találjuk a kérdéseinkre a választ: hogyan lehetne a gyerekekkel, a fiatalokkal megszerettetni az olvasást, az írást? Hogyan lehetne segíteni nekik abban, hogy megértsék az írás önkifejező funkciójának fontosságát és hasznosságát. Hiszen az idősebbek, az Y, az X generáció tagjai, a boomerok még ismerik a leírt szó erejét, ismerik az érzést, amikor például a naplóírás segített a gondolataik rendszerezésében, a saját érzelmeik átlátásában, hogy egy jól sikerült fogalmazás, novella vagy akár szakdolgozat mekkora sikerélményt képes nyújtani. Hiszen az írás maga is alkotás. Éppen olyan folyamat, mint egy festmény vagy zenemű létrehozása. Így elkészülte éppen akkora siker.

Az AI- és a digitális kommunikáció korában előtérbe kerül a kérdés: szükség van-e még egyáltalán az emberi gondolatok papírra vetésére? Meg kell-e tanulnunk önállóan kifejezni a gondolatainkat, érzelmeinket? Számomra a válasz teljesen egyértelmű: igen, ez sosem lesz felesleges tevékenység.

Raátz Judit munkafüzete tehát a legjobb pillanatban született meg, hiszen ahogy a kötet hátoldalán is olvashatjuk: „Az írás, a fogalmazás, azaz a szövegalkotás nem csupán az iskolában fontos, de elengedhetetlen a mindennapi érvényesüléshez is.” A könyvre rápillantva Sólyom Melinda ötletes borítója azonnal megszólít minket. Egy kedves lányka ül a laptop előtt, és bár van az asztalon ceruza, jegyzetlap is, a konnotáció mindeképpen az, hogy digitális eszközökön is lehet ügyesen, hatékonyan írni, fogalmazni, és nem a kézirás preferálása a kötet lényege, hanem a gondolatok, érzelmek, attitűdök pontos, hatékony és igényes kifejezésében segítenek a feladatok. Ha kinyitod a könyvet, lesz itt megvilágosodás (világító villanykörte), játék (papírrepülő), és megtanulhatsz az érzelmeidet is kifejezni írásban (szívecske) akár a digitális eszközeid segítségével, akár papíron – jelzi a borító.

A szerző a munkafüzetet a 10-15 éves korosztálynak szánja, elsősorban az írás- és a fogalmazáskészség fejlesztéséhez. A gyerekek megismerkedhetnek azokkal az írásbeli műfajokkal, amelyekkel az iskolában is találkozhatnak, és olyan praktikákat is elsajátíthatnak, amelyek megkönnyítik az adott műfajban való gyors és sikeres szövegalkotást.

A kötet magas fokú esztétikai igényességgel készült. Színes képekkel illusztrált – ezzel megfelelve a mai gyerekek elvárásainak –, változatos, vicces, kreatív, játékos feladatokban gazdag, kortárs magyar szerzők írásaival illusztrált (pl. Wéber Anikó), és a mai gyerekek életéhez illeszkedő („A táncoló robotporszívó”) tematikával dolgozik. Gyönyörű, friss, élettel teli.

Mondhatjuk, hogy ez a munkafüzet szervesen illeszkedik a szerző, Raátz Judit eddigi munkásságába. Raátz Judit neve lassan 30 esztendeje sokak számára ismerősen csenghet, és nem csak a magyar nyelvészettel foglalkozó szakemberek körében. Az elmúlt évtizedekben számos kiváló, a magyar nyelv és kommunikáció témaköréhez kapcsolódó, szerzőként vagy társszerzőként jegyzett tankönyv és munkafüzet került ki a kezei közül. Közös nevezőjük ezeknek a munkáknak, hogy mind tartalmi, mind formai értelemben egyedülálló igényességgel készültek. Talán a legismertebb, legnagyobb példányszámban megjelenő munka az Antalné Szabó Ágnessel közösen készített Magyar nyelv és kommunikáció tankönyvcsalád a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában. A szerző több könyvének/munkafüzetének fókuszába került már korábban is a kreatív írás fejlesztése, jó példa erre a szintén Antalné Szabó Ágnessel közösen készített Beszéd és írás tankönyvsorozat.

Raátz Judit Írásjáték című hiánypótló, inspiráló munkafüzetében garantáltan az alkotás örömét hozza el a diákok számára, és nagy segítség a szülőknek, pedagógusoknak egyaránt, hiszen lépésről lépésre vezet végig a gyerekeket azon az úton, amelynek vége, hogy képesek lesznek saját, egyedi történetük megírására.

English summaries of the studies in this issue

Zsuzsanna Modla

Stratified Random Sampling for a Qualitative Study: Insights from a Deeper Understanding of the Population

The study outlines the sampling process of a qualitative research project employing stratified sampling, taking into account the distribution of key characteristics within the target population. The research aimed to explore the paternalistic elements inherent in corporate philanthropy in Hungary and applied a combination of purposive and probability sampling strategies. Although demographic characteristics were considered and efforts were made to enhance heterogeneity, the full diversity of the population was not fully captured in the data. Nevertheless, the study argues that incorporating known characteristics of the target population into the sampling design can facilitate a more comprehensive and nuanced understanding of the phenomenon.

Keywords: *qualitative research, stratified random sampling, charitable donations, paternalism in philanthropy, heterogeneity*

Adrienn Ács-Bíró

Investigating the European Antecedents of the Prison System – Focusing on the Educational Paradigm

Punishment and its implementation have been closely related to the general social perception and the circumstances of everyday life in every era. Punishment does not reflect the crime, but rather cultural patterns, crime, and the current body of knowledge about man and power. Our research examines the European antecedents of prison, focusing on the educational paradigm. During our investigation, we conducted exploratory research using printed and manuscript sources, as well as electronic data sources and statistical data. Our aim is to describe the essential processes, milestones and characteristics from a holistic perspective. Our study provides a basis for understanding the issue of education and punishment. Based on our results, it can be stated that the implementation of punishment is permeated by periodically renewed aspirations, alternation of poles and counterpoles, and social and theoretical transformations.

Keywords: *prison, education, reintegration, paradigm*

Márta Piczil – Péter Szabó

The Current State and Opportunities of Social Work in Health Care and Clinical Social Work

The study examines the characteristics of health care, clinical, and psychiatric social work in Hungary, with particular emphasis on their historical development, current professional practice, and future prospects. The analysis is based on a structured review of the relevant literature and the secondary analysis of findings from previous empirical studies. It draws primarily on

Hungarian research, including interview-based evidence, addressing the roles and functions of social workers within health care and psychiatric service settings. The results indicate that health care social work is embedded in a distinctive interprofessional environment, where practitioners address complex psychosocial needs and contribute to improving patients' quality of life. Clinical social work is primarily oriented toward mental health support and psychosocial rehabilitation; however, the consolidation of the field is constrained by deficiencies in professional training and supervision. Within psychiatric social work, community-based approaches, case management, and psychosocial rehabilitation are increasingly emphasized, yet the specific national trajectory of deinstitutionalisation and persistent resource shortages remain major structural challenges. The study concludes that social work constitutes an essential component of both health care and psychiatric care systems. Strengthening professional education and supervision, enhancing multidisciplinary collaboration, and ensuring stable financing and accessibility of community-based services are identified as key priorities for improving effectiveness and sustainability.

Keywords: *health care social work, clinical social work, case management, community-based social care for psychiatric patients*

Ildikó Rapi – Blanka Sipos

Abusive Relationships and the Challenges of Leaving: Opportunities and Limits of the Child Protection System

This study examines the dilemmas of child protection interventions in the context of abusive relationships, with particular attention to the tension between legal norms and psychological functioning. The recurring presence of certain families within the child protection system across generations suggests that exclusively normative or symptom-focused approaches are insufficient to achieve long-term stabilization. The paper analyzes how the legal primacy of child safety, the responsibility of the parent engaging in abusive behavior, and the possibility of psychological reorganization within the family system can be interpreted together in this particularly sensitive field. The study presents current trends in the prevalence of domestic violence based on recent Hungarian and international reports. In conclusion, the paper introduces the "Recovering Family Program" model, which provides a structured framework for the psychosocial support of families affected by abuse.

Keywords: *child protection interventions, domestic violence, legal accountability, psychological vulnerability, decision-making dilemmas, "Recovering Family Program"*

Anikó Gál

Generational change in the classroom – The challenges of 21st century education

One of the greatest challenges facing education in the 21st century is adapting to the changing learning habits of the digital generation. Members of Generation Z, Generation Alpha, and the emerging Generation Beta have already been socialized in a digital environment, which is why information and communication technologies, multitasking, visuality, and rapid information consumption play a decisive role in their learning. At the same time, the majority of teachers come from the ranks of digital immigrants, which can lead to a generation gap in the teaching

and learning process. The aim of this study is to present the main characteristics of digital generations and analyze their impact on education and upbringing. The study reviews domestic and international literature and shows that in order to maintain and improve the effectiveness of education, it is necessary to rethink the role of teachers, who must now act not only as knowledge mediators, but also as motivators, helpers, observers, and learning managers in their work. The study also focuses on the renewal of teaching methods and the integration of learning environments – formal, non-formal, and informal.

Keywords: *digital generation, renewed teaching roles, challenges in teaching methodology*

Gabriella Harkai – Zsolt Kacsari

From Challenges to Opportunities: The Role of Targeted Interventions in Supporting the Development of Children with Autism and Severe Multiple Disabilities

The development of children with autism spectrum disorder (ASD) and multiple disabilities represents one of the most complex areas of special education, requiring a multidisciplinary approach. Effective intervention is based on structured, individualized, and long-term developmental programs that build on each child's strengths. The TEACCH program and augmentative and alternative communication (AAC) methods have been shown to promote the development of communication, self-care, and social competence. The practice of the Szeged Bárczi Gusztáv Unified Special Education Methodological Institute demonstrates how autism-specific and visual impairment education principles can be integrated into complex, holistic educational processes. The ultimate goal is to foster functional abilities and improve quality of life within a safe and structured environment.

Keywords: *autism spectrum disorder (ASD), multiple disabilities, augmentative and alternative communication (AAC), multidisciplinary intervention*

Lili Ladányi

Neurodiversity in Higher Education: A Guide to Supporting University Students on the Autism Spectrum

The aim of this guide is to provide comprehensive theoretical and practical support for higher education instructors and university staff in effectively supporting students on the autism spectrum. The document presents the neurological, communicative, and sensory characteristics of autism spectrum condition, with special attention to the challenges that arise in higher education settings.

The guide is structured around three main thematic units: (1) the definition and key characteristics of autism spectrum condition, (2) a detailed overview of specific educational needs, and (3) the most common difficulties and strategies for addressing them.

The guide addresses communication and social challenges, obstacles stemming from inflexible thinking, sensory overload, and the pedagogical management of aggression and self-injurious behaviour.

For each topic, challenging situations are illustrated through concrete examples, followed by evidence-based intervention strategies for prevention and management. The guide emphasizes

the importance of inclusive pedagogical practice, the application of individualized support, and the necessity of a flexible teaching approach. The document contains numerous recommendations based on international research findings that promote the acceptance of neurodiversity and ensure equal access in higher education.

Keywords: *autism spectrum condition, higher education inclusion, special educational needs, neurodiversity*

Rita Sonkodi – Gábor Piller

Artificial Intelligence in Higher Education

For more than a decade, artificial intelligence (AI) in higher education has been helping to enhance the student experience and make knowledge acquisition and practice more efficient. Of course, the overwhelming AI “flood” caused by ChatGPT raises important questions: 1. How can we support education and the preparation of lecturers for classwork with AI? 2. What position should we take on the use of AI in higher education? How can we help students practice the use of AI, especially in teacher training?

As a result of the explosion of AI, discussions and studies are naturally being created both in Hungary and in international media and platforms about what it means for our everyday lives, for the near future and for the slightly distant future. The study briefly introduces AI, showing through some international examples that AI has been used in education for more than a decade. Is it possible to monitor the use of AI, what recommendations can be made regarding the use of AI in higher education?

Keywords: *ChatGPT, artificial intelligence in higher education, personalized education, artificial intelligence support for teachers*

Mariann Szokol

Rock as Subculture and Its Effects

This study examines the rock subculture, with particular attention to individual identity, community experiences, and social perceptions. Using quantitative questionnaires and qualitative, semi-structured interviews, it explores the internal dynamics of the subculture as well as the image constructed by outsiders. The results indicate that for rock enthusiasts, belonging to the subculture carries identity-shaping, community-building, and emotional dimensions, while the presence of social prejudices and stereotypes further nuances the subcultural experience. The study contributes to a deeper understanding of the rock subculture and youth subcultures in general.

Keywords: *rock subculture, identity, youth subcultures, social prejudices*

A folyóirat megjelenik évente négy alkalommal: tavasszal (Szociálpedagógia szám), nyáron (Gyógypedagógia szám), ősszel (Óvodapedagógia szám) és télen (Tanító szám). A lap a pedagógia, szociálpedagógia, óvoda-pedagógia, gyógypedagógia elméletének és gyakorlatának múltjáról és jelenéről máshol még nem publikált tudományos- (Tanulmányok) és módszertani tanulmányokat (Műhely), hallgatói munkákat (Mappa) valamint szakkönyv- és gyerekkönyvismertetések (Szemle) közöl. A benyújtott tudományos közlemények megjelentetésének fő szempontja a szakmai minőség. A kéziratokat a szerkesztőség véleményezi, majd a tudományos közélet felkért képviselői bírálják és lektorálják.

A benyújtott tudományos közlemények szerzői nyilatkozatban kijelentik, hogy másutt még nem jelentették meg írásukat. A megjelent tanulmányok szerzői megtartják a jogot arra, hogy munkájukat a Módszertani Közleményekben való megjelenés után máshol, más nyelven újra közzéjék. A kéziratokat magyar nyelven (a cím és az absztrakt angol fordításával) elektronikus formában a szerkesztőség címére kell beküldeni. A tudományos tanulmányok terjedelme 10-20 nyomtatott oldal, a módszertani tanulmányok terjedelme 5-15 oldal lehet.

A folyóirat teljes archívuma 1961-ig visszamenőleg [tanulmányokra bontva](#) és [teljes kötetenként](#) is elérhető az SZTE Klebelsberg Könyvtár repozitóriumban.

Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

A kiadásért felelős: a kar dékánja

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.

Telefon: +36/62-546-071

E-mail: kiado.jgypk@szte.hu

Szerkesztőség:

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

6725 Szeged, Hattyas sor 10.

A szerkesztésért felelős: az intézet vezetője

Telefon: +36/62-546-339

E-mail cím: modszertani.kozlemenyek@szte.hu

A címlapot tervezte:

Pillerné Sonkodi Rita terve alapján Toldi Gergő

Technikai szerkesztő:

Forró Lajos

Évente négy alkalommal jelenik meg.

HU ISSN 2063-3734 (Nyomtatott)

HU ISSN 2786-3212 (Online)

Készült: Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő

Felelős vezető: Drágán György

www.innovariant.hu

www.facebook.com/Innovariant