

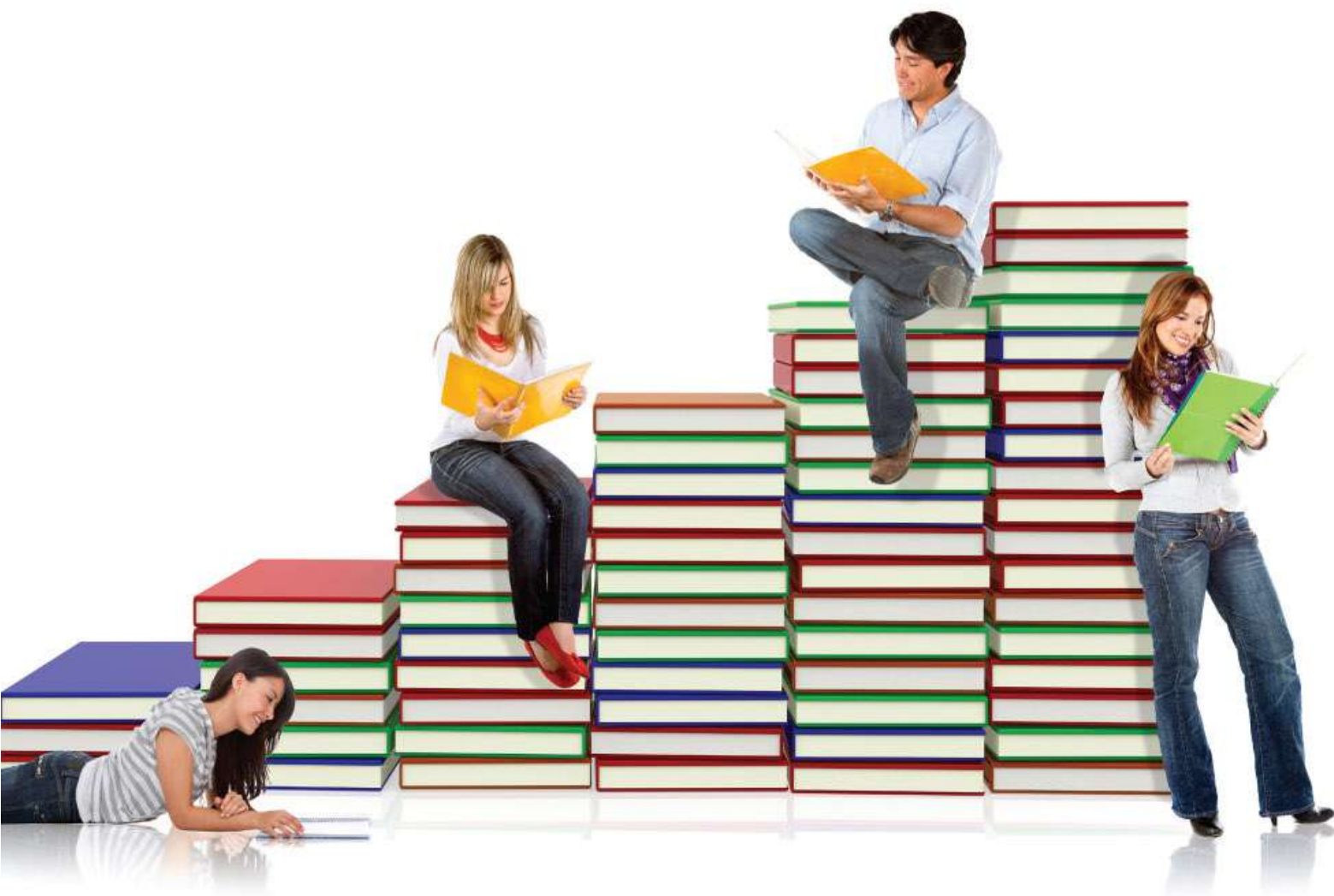
Debreceni Egyetem
Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar



Szerkesztette:
Rákó Erzsébet – Soós Zsolt

KIHÍVÁSOK ÉS VÁLASZOK

TANULMÁNYOK A SZOCIÁLPEDAGÓGIA
TERÜLETÉRŐL



Kihívások és válaszok

**Tanulmányok a
szociálpedagógia területéről**

Szerkesztette:
Dr. Rákó Erzsébet
Dr. Soós Zsolt

Lektorálta:
Kissné dr. Korbuly Katalin

ISBN: 978 963 318 650 3

Kiadó: Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press

2017.

Tartalomjegyzék

Előszó	5
A szociálpedagógia képzés új kihívásai	
Soós Zsolt: Duális képzés a magyar szociális felsőoktatásban	8
Soós Zsolt: A szociális felsőoktatás fejlődése Nyugat-Európában és Magyarországon	26
A szociálpedagógia képzés felhasználói csoportjai	
Galán Anita: Az ifjúsági korszakváltás és a posztadoleszcencia jelensége	41
Tánczos Judit: A tanulási zavarokkal küszködő tehetséges tanulók integrált oktatásának kérdései	60
Balázs-Földi Emese: Fogyatékos személyek diszkriminációja és esélyegyenlősége	79
A szociálpedagógia és a társadalmi problémák	
Szabó Gyula: A házassági és demográfiai mutatók kapcsolata Európában	101
Bocsi Veronika: A magaskultúra mint élettér. Hallgatók magas-kulturális attitűdjének vizsgálata az egyenlőtlenségek aspektusából	119
Rákó Erzsébet A gyermekjólét-gyermekvédelem és a gyermek-szegénység aktuális kérdései	136

Előszó

A szociálpedagógia fejlődéstörténetét tekintve fiatal diszciplína. Karunkon huszonöt esztendeje képzünk szociálpedagógia szakos hallgatókat. Ezen idő alatt olyan szakmai tudás halmozódott fel a szak oktatóinak körében, amely szilárd alapként szolgál a szociálpedagógia mesterszak indításához is. A jubileumi kötet szerzői arra vállalkoztak, hogy megmutassák azt a tudáskészletet, amellyel a szociálpedagógia szakos hallgatók ismereteit gyarapíthatják.

A kötetben első részében megjelennek a szociálpedagógus képzést érintő új kihívások. Soós Zsolt a duális képzés megvalósításának lehetőségeit, annak előnyeit, hátrányait mutatja be tanulmányában. Vitathatatlan, hogy a szociális képzések köre erősen gyakorlatorientált, így a megfelelő feltételek megteremtésével a duális képzés megvalósítása javíthatja a hallgatók szakmai felkészültségének színvonalát. A szociális felsőoktatás fejlődésének áttekintése, a nyugat-európai és a magyarországi tapasztalatok összehasonlítása című tanulmányban is hangsúlyozza a szerző az elmélet és a gyakorlat szintetizálásának szükségességét, a tanulás és eredményközpontú nyugati, illetve a részben még napjainkban is inkább oktatásközpontú hazai felsőoktatás közötti különbségeket.

A kötet következő részében a szociálpedagógia néhány felhasználói csoportjáról készült tanulmány található. A szociálpedagógusok feladatai közé tartozik többek között az ifjúság segítése, ehhez pedig kiváló elméleti alapot szolgáltat Galán Anita Az ifjúsági korszakváltás és a posztadoleszcencia jelensége című tanulmánya. Az ifjúság élethelyzetének változása a szociálpedagógusok számára is sok új feladatot ad. Már nem csupán a hátrányos helyzetű fiatalok igényelnek segítséget a világban való eligazodáshoz, hanem a jó körülmények között élő, a középosztályhoz tartozó családok gyermekei is segítségre szorulhatnak egy-egy az életüket jelentősen befolyásoló döntés meghozatalához.

Tánczos Judit tanulmányában a tanulási zavarokkal küzdő tehetséges tanulók integrált oktatásának lehetőségeit tárja fel. A tanulási zavar és a tehetség fogalmának összekapcsolása újszerű és korszerű. Bár a szociálpedagógusok kompetenciája nem terjed ki a tanulási zavarok kezelésére, annak felismerése és a megfelelő szakember segítségének igénybevétele elengedhetetlenül szükséges. A tanulmány ebben segíti a szociálpedagógusokat.

A fogyatékos személyek diszkriminációja és esélyegyenlősége című tanulmány Balázs-Földi Emese tollából született. A szociálpedagógusok kompetenciájába tartozik az előítéletek elleni küzdelem, ezért rendkívül hasznos azoknak a kutatási eredményeknek a bemutatása és összehasonlító elemzése, amelyek az Európai Unió és Magyarország kapcsán készültek a diszkrimináció vonatkozásában.

A kötet utolsó részében a szociálpedagógia és a társadalmi problémák kerültek bemutatásra. Az egyik jelentős társadalmi probléma a népességcsökkenés és annak következményei. Szabó Gyula A házasság és a demográfiai mutatók kapcsolata Európában című tanulmányában a jelenlegi demográfiai folyamatokat mutatja be és elemzi, elsősorban a házasságkötés szempontjából.

Bocsi Veronika A magaskultúra mint élettér. Hallgatók magaskulturális attitűdjének vizsgálata az egyenlőtlenségek aspektusából című tanulmányában a magaskultúra fogyasztására vonatkozóan megállapítja, hogy az egyetemi hallgatók körében gyakoribb ezen intézmények látogatottsága, mint a fiatalok körében általában. A szerző rámutat arra is, hogy az egyes képzési szinteket tekintve is különbségek vannak a fiatalok között, ami a felsőoktatáson belüli egyenlőtlenségeket tükrözi.

A kötet utolsó tanulmányában Rákó Erzsébet A gyermekjólét-gyermekvédelem és a gyermek- szegénység aktuális kérdései című írásában a gyermekszegénységre vonatkozó adatok, fontosabb információk elemző bemutatása mellett, a gyermekjóléti és gyermekvédelmi intézmények szegénységet mérséklő hatását vizsgálja.

Reményeink szerint kötetünk hozzájárul a szociálpedagógus hallgatók ismereteinek bővítéséhez, akár bachelor, akár mesterszakon tanulnak. Meggyőződésünk továbbá, hogy jelen tanulmányok nemcsak a hallgatók, de a már pályán lévők, sőt, valamennyi olvasó számára is hasznos információkkal szolgálnak.

Hajdúböszörmény, 2017. január

A szerkesztők

A szociálpedagógia képzés új kihívásai

Soós Zsolt¹

DUÁLIS KÉPZÉS A MAGYAR SZOCIÁLIS FELSŐOKTATÁSBAN

DUAL-TYPE TRAINING PROGRAM IN THE SOCIAL HIGHER EDUCATION SYSTEM IN HUNGARY

Abstract

From 2017 can be dual-type training program for social workers in the hungarian higher education system to organize. In this study - principally on the score of the legal regulation and the experience gained in training engineers overview, as well as social workers gathering of the social pedagogies students opinion - to find answer what advantages, opportunities and threats involved in the introduction of a dual-type training program in the social higher education system.

Előszó

Az átalakuló felsőoktatás egyik legjelentősebb, s egyben egyik legvitatottabb innovációja a duális típusú képzések e rendszerbe való bevezetése. A magyar felsőoktatásban már a szociális munka alapszak (BA) is indítható duális formában. E döntést jelentős szakmai viták előzték meg, melyek a jogszabályi változtatást követően is tovább folynak. Céлом e tanulmány elkészítésével az, hogy e téma kapcsán az elsősorban a felsőoktatási szakemberek között zajló, a saját, nyilvánvalóan szubjektív elemeket is tartalmazó megfigyeléseinket magába foglaló diskurzusokat, a szakmában dolgozók és a képzésekben résztvevő hallgatók szintén részben szubjektív szempontjaival bővítsem.

Kutatási módszerek és eszközök

Dokumentumok és statisztikai adatok elemzésével áttekintettem a szociális felsőoktatás létszámhelyzetét, a szociális ágazat jelenlegi szakemberigényét, továbbá a duális típusú képzésekre vonatkozó szabályozást. A Széchenyi István Egyetem mérnökképzésének példáján keresztül, dokumentumelemzés és a gyakorlati képzésért felelős szakemberrel készített interjú segítségével feltérképeztem a duális jellegű „practing gyakorlatorientált mérnökképzési program” eddigi eredményeit, és a jelenlegi duális képzés tapasztalatait. Összegyűjtöttem győri és egri szociális intézményvezetői, valamint szociális irodavezetői véleményeket a duális képzések szociális felsőoktatási

¹ Soós Zsolt PhD egyetemi docens, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

bevezetésével kapcsolatosan. Az egri családok átmeneti otthonának (CSÁO), a győri családsegítő és gyermekjóléti szolgálatnak (CSSZS), a győri gyermekotthonnak (GYEO), valamint a győri szociális irodának (SZI) a vezetőjével készítettem interjút. A témával kapcsolatosan – fókuszcsoporthoz tartozó interjúk keretében – megkérdeztem az Eszterházy Károly Főiskola szociálpedagógia szakos, nappali tagozatos hallgatóit is. Az összegyűjtött véleményeket egy némiképp átalakított SWOT analízisbe rendezve, összesítve közlöm.

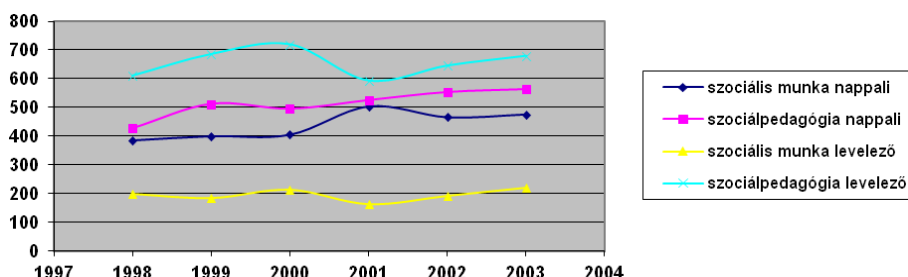
A szociális szakma és felsőoktatás közelmúltja és jelene

A szocialista társadalmi berendezkedés eredményeképpen a rendszerváltást megelőző időszakban a szociális szolgáltatási rendszer kiépítetlen volt (Ferge 1986), a Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán zajló szociális szervező, valamint ELTE-n 1985-től „féllegálisan” működő szociálpolitika képzéseken kívül, nem képeztek a magyar felsőoktatásban szociális szakembereket. A működő intézmények munkaerő szükségletét így képzetlen, illetve más típusú képzettséggel rendelkező munkavállalókkal elégítették ki. E kedvezőtlen helyzetet tovább nehezítette, hogy a rendszerváltás időszakában tömegesen jelentek meg beavatkozást igénylő, ekkor Magyarországon ismét szinte új típusúnak tekinthető problémák (hajléktalanság, munkanélküliség). A fentiek miatt új típusú és nagyobb volumenű szociális szolgáltatási rendszert kellett kialakítani. Ennek következtében rövid időn belül, nagyszámú szociális szakember foglalkoztatására mutatkozott igény. E társadalmi szükségletre reagálva indult el 1989-ben a főiskolai szintű szociális munkás és a szociálpedagógus képzés Szekszárdon, illetve Esztergomban. (Soós, 2005) A társadalmi igényekre és szükségletekre - melyek egybeestek a felsőfokú képzések iránti kereslet drasztikus növekedésével és a felsőoktatás kapuinak széles rétegek előtti kitérőjével – az átalakuló és exponenciálisan növekvő méretű felsőoktatás² gyorsan reagált. Egyre több intézmény indított felsőfokú szociális képzést, amelyekben a tanulók száma folyamatosan nőtt. „A kilencvenes évek közepéhez képest 2002-re majdnem háromszorosára nőtt a szociális alapképzésekben résztvevők száma. Ekkorra már közel 11.000 diák tanult felsőoktatási intézményekben [...] 2008-ban összesen 10.225-en vettek részt valamilyen szociális képzésben.” (Temesvári, 2010: 36) Ebben az évben a szociális képzésekre jelentkezők aránya az összes jelentkezőhöz képest elérte az 5%-ot (Felvi.hu 2009 in Temesváry, 2010.), amely volumen hosszú távon jelentősen meg is haladta a tényleges szakemberszükségeket.

² A hallgatói létszám 1990–2002 között - csökkenő korosztályi létszám mellett – megnégyszereződött. (KSH, 2009)

Érdeemes az expanziós időszak hallgatói összetételét részletesebben megvizsgálni. (1. ábra)

1. sz. ábra: Államilag finanszírozott helyek létszámainak alakulása 1998 és 2003 között az általános szociális munkás és a szociálpedagógus hallgatók vonatkozásában



Forrás: Felsőoktatási felvételi tájékoztató 1997-2002.
(in Temesváry, 2010: 39)

„A szociálpedagógus hallgatók közül kétszer annyian tanulnak levelező tagozaton, mint nappali képzésben. Kiemelkedő levelezős képző intézmények a Nyugat-Magyarországi Egyetem és a Debreceni Egyetem, míg a kisebbek közül az Apor Vilmos Katolikus Főiskola, mely három intézmény a szociálpedagógus levelező hallgatók kétharmadának képzéséért felelős.” (Temesváry, 2010: 40)

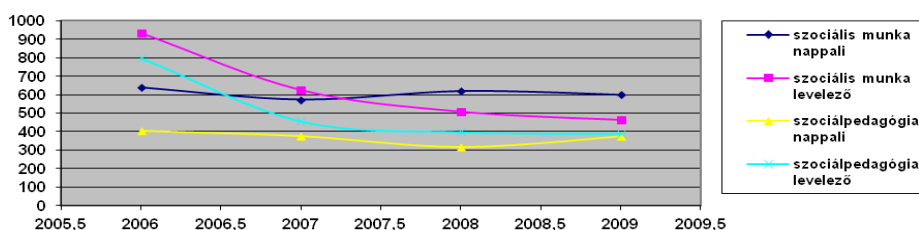
A „képzési boomnak” csupán egyik, vélhetően nem is fő oka volt a szociális szakemberek iránti igény növekedése. Legalább ekkora hajtóerő volt az „általános”, „bármilyen” diploma iránti igény. Ez részben a szocialista időszak „hagyatéka”, mivel a magánszektor ekkor hiányzott, az állami szektorban való elhelyezkedésnél pedig – legalábbis a szocializmus időszakának második felében és általánosságban - a képzettségi szint bizonyult döntőnek. A célzottan kirívóan alacsony létszámmal működtetett felsőoktatásban megszerzett, gyakorlatilag bármilyen típusú diploma jelentős foglalkoztatási és egyéb előnyöket (pl. gyorsabban kiutalt állami bérlet) jelentett.³ Másrészt a rendszerváltást követően egyes munkahelyeken, különösen a közszférában, valóban megköveteltek egy diplomát, vagy ha nem is követelték meg, annak megszerzése jelentős bérelőnyt jelentett és jelent ma is. Ezért ezen időszakban jellemző volt a hallgatói létszám jelentős növekedése azon képzések levelező tagozatán, amelyeken relatíve kisebb energia befektetéssel lehetett megszerezni valamely (döntően „humán” típusú) diplomát. Egyes képzőhelyeken a szociális, máshol a

³ Ekkor vált „szállóigévé” az idősebbek körében ma is sokat emlegetett mondat, ti; „A boldoguláshoz mindenképpen kell egy diploma.”

művelődésszervező stb. képzésekben (NYME-BPK, ill. NYME-AK - saját gyűjtés) realizálódtak több száz, akár 500-600 fős levelező tagozatos évfolyamok.⁴

Az általános diplomaigény döntő részének kielégítését követően a létszámadatok - közelítve a hosszú távú szakmai szükségletekhez – hozzávetőlegesen a felére csökkentek, közben a nappali/levelező tagozaton tanulók egymáshoz viszonyított aránya is jelentősen változott. (2. ábra)

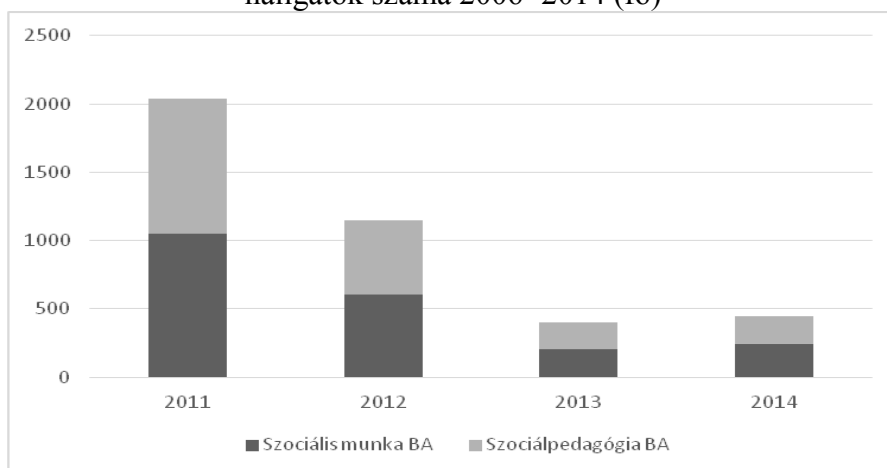
2. ábra: Az egyes szociális alapképzésekre felvételt nyert hallgatók képzési forma szerinti megoszlása



Forrás: www.felvi.hu (in Temesváry, 2010: 39)

A 2009-2012 közötti évekre jellemző lassú csökkenés időszaka 2013-ra zárult le, ekkortól a felvett hallgatók száma drasztikusan visszaesett. (3. ábra)

3. ábra: a szociálpedagógia és a szociális munka BA szakokra felvett hallgatók száma 2006–2014 (fő)



Forrás: www.felvi.hu (2015)

⁴ Aligha szükséges ecsetelni, e jelenség milyen hosszú távú hatással bírt e szakok és e szakmák társadalmi megítélésére.

A visszaesés kezdete az az év, amikortól a társadalomtudományi képzések esetében kötelező felvételi követelménnyé válik legalább egy tantárgyból az emelt szintű érettségi vizsga letétele. E követelmény nagy számban téríthette el e képzéstől a gyengébb iskolai eredményű, korábban jelentős arányban szociális képzésekre jelentkező tanulókat. Ennek hatására az országos összes hallgatói létszám évfolyamonként mindössze néhány száz főre esik vissza. A korábbi időszakok tanulói összetétele alapján (Balogh és mtsai 2015) feltételezhető, hogy a hátrányosabb helyzetű, a szakmára nyitott, de kevésbé jó tanulmányi eredményű hallgatók jelentős arányban kiszorulnak a képzésekből.

Elsősorban a fenti folyamatok eredményeként, különösen a vidéki képzők egy részében, a szociális felsőoktatás „élet-halál” harcát vívja, vagy azért, mert teljesen elfogytak a jelentkezők, vagy azért, mert 10-20 fős évfolyamok esetén az intézményvezetés nem motivált az alacsony presztízsű szakok fenntartásában, így annak működtetésének nem teremti meg, vagy éppen el is vonja a humán-erőforrás feltételeit.

Az ellátórendszer szakemberszükségletének alakulása

A szociális ágazatban alkalmazottak létszámának '90-es évekbeli folyamatos növekedése a 2000-es években megtorpant, mintegy hatvan ezren dolgoztak ekkor az ágazatban, amely Európában a lakosságszámhoz viszonyítottan alacsony arálynak tekinthető. (Liiosi és mtsai 2013) E létszámban az elmúlt években jelentős növekedés történt, 2013 decemberében mintegy 91.000 szakmai álláshelyet tartottak nyilván (Máté 2016), melynek hozzávetőlegesen harmada diplomához kötött, vagyis legalább 30.000 diplomás – többségében szociális végzettségű szakember – alkalmazására van jelenleg szükség.

Az alacsony társadalmi megbecsültség, a lelkiileg kimerítő, „személyiségfogyasztó” munka miatt, a szakmában jelentős a kiégés és a pályaelhagyás. Ezért nagyszámú, többeszes nagyságrendű folyamatos utánpótlásra van/lenne szükség. Ráadásul a társadalom előregedése, a szociális problémák növekedése miatt, a szakemberek iránti igény további növekedése prognosztizálható. (Krezinger, 2014) A szociális ágazat, ezáltal a szociális felsőoktatás azonban kevésbé vonzza a fiatalokat. Ahogy arra a Kézenfogva Alapítvány vizsgálata (Krezinger, 2014) rámutat: „Hazánkban a fiatalok számára ezek a munkák nem vonzóak, leginkább azok végzik őket, akik benne ragadtak a szociális szektorban, vagy 40-45 év fölötti nőként rosszabbak voltak az elhelyezkedési esélyeik, de itt munkát tudtak szerezni.”

A foglalkoztatási szükségletek és a hallgatói létszámok között tehát nagy az eltérés, ráadásul a hallgatók jelentős része végül nem szerez diplomát, illetve más területen tanul tovább, vagy helyezkedik el, ami a jövőre nézve – a beiskolázási arányok változatlansága esetén – megoldhatatlan feladat elé állítja a szociális szakmát. A szakemberhiány azonban már napjainkban is

probléma, példaként említhető, hogy a győri és Győr környéki lakásotthonokba jelenleg sem találunk szakképzett munkaerőt, Észak-magyarországon nagy számban vannak betöltetlen, és szakmai képzettséggel bíró pályázó hiányában betölthetetlen családgondozói álláshelyek, a Győri végzős nappali tagozatos hallgatóknak már közel felét alkalmazták 2014-ben valamely szakmai álláshelyen...

E segítő munkakörök betöltése hosszú távon elengedhetetlen, ezért amennyiben nincs elegendő szakmai végzettséggel bíró, akkor más képzettségű jelentkezők nagyszámú alkalmazására kerül majd sor, csakúgy, mint a szocializmus idején, vagy a 90'-es években. Mivel e szakma hatásosan alkalmazható munkamódszerei is sokévnnyi tanulással és gyakorlással sajátíthatóak el, a gyakran emlegetett (pl. Balogh és mtsai, 2015) ellátási minőségi problémák tovább növekedhetnek, a hatásosság tovább gyengülhet, ezáltal a segítségre szoruló helyzetek romolhatnak. Mindez téves és káros és következtetésekre vezethet: ha a dolgozók többsége más képzettséggel bír, ha a szociális felsőoktatás csupán töredékét bocsátja ki a szükséges szakemberlétszámnak, és ha a rendszer – legalábbis adminisztratív („papíron”) - így is működik, egyáltalán szükség van-e szociális felsőoktatásra?⁵

A fentiek, s más aktuális elemzések (pl. Balogh és mtsai 2015) eredményei alapján kijelenthető, hogy - öngerjesztő spirálként (nincs elég képzett szakember – más is betöltheti a szakmai állásokat – csökken a motiváció e szakok tanulása iránt – csökken a képzőhelyek száma ...) fennáll a szociális felsőoktatás és szakma további sorvadásának veszélye, ami súlyos veszteség lenne a szakma és a társadalom számára egyaránt.

A képzési létszám növelésére tett eddigi kísérletek

Az egyes képzőintézmények PR tevékenységük és toborzó munkájuk fokozásával próbálják növelni a hallgatószámot, néhány intézmény (Eger, Hajdúböszörmény stb.) társadalomismeret tantárgyból emelt szintű érettségire felkészítő tanfolyamokat is meghirdetett/meghirdet.

Emellett a szociális képzések szakmai érdekvédelmi szervezetei az emelt szintű érettségi vizsga felvételi követelményének eltörlésére vonatkozó kérelemmel keresték meg a Felsőoktatásért Felelős Államtitkárságot. Az Államtitkárság e kérés teljesítése elől elzárkózott, így a hallgatói létszám növelésének ezen eszköze a jövőben sem áll rendelkezésre,⁶ s ahogy a

⁵ Más szakterületek képviselőitől, és a döntéshozóktól gyakran hallani, hogy a szociális segítségnyújtáshoz „Jó szív és nemes lélek szükséges, a többi már megy magától.” Természetesen nem vitatom, hogy ezek szükséges, ám többnyire nem elégséges feltételei a hatásos szakmai beavatkozásnak.

⁶ Igaz, elviekben 2020-tól valamennyi BA és MA képzésbe való belépéshez kötelezővé feltétellé válik az emelt szintű érettségi letétele.

statisztikai adatokból látható, összességében tekintve az egyéb egyenkénti próbálkozások sem vezettek eredményre. Ebből következően – ha szükségesnek tartjuk a képzési és szakmai értékek megőrzését – másképpen szükséges vonzóvá, és egyben hatásosabbá és hatékonyabbá tenni a felsőfokú szociális képzéseket. Olyan képzési portfóliót szükséges nyújtani, amely igazodik a potenciális felvételizők elvárásaihoz, amely így valóban képes megszólítani őket, s amely képes mást, bizonyos tekintetben többet adni, mint más felsőfokú képzések. Ehhez szükséges ismerni, hogy elsősorban mely társadalmi csoportokba tartozók választják hivatásuknak a szociális szakmákat.

A szociális képzésekben tanulók társadalmi összetétele

Balogh és munkatársai (2015) valamennyi képzőhelyre kiterjedő kutatása alapján, a képzésekben résztvevők jelentős arányban hátrányos helyzetű családokból származó, leendő elsőgenerációs értelmiségiek. Kiemelik azt is, hogy a szociális képzések iránt nagy számban érdeklődtek/érdeklődnek hátrányos helyzetű, részben emiatt a segítő szakma végzésére motivált, ám gyengébb oktatási teljesítményű és rossz anyagi helyzetű, így e képzésekbe bekerülni nem tudó fiatalok.

Az egeri és a győri szociálpedagógus képzésekben szerzett tapasztalatok alapján a hallgatók megélhetési gondjai miatt, gyakori a tanulás melletti munkavállalás, s emiatt növekvő arányú a „kedvezményes tanulmányi rend” kérelmezése is. Az alsóbb évfolyamú hallgatók rendszerint nem szakmai (döntően kereskedelmi jellegű) állást találnak, s ezt a típusú munkavégzést és a tanulást gyakran nehezen tudják összeegyeztetni, gyakran elveszítik a szociális segítő szakma iránti motivációjukat, így e hallgatók jelentős részét a képzések és a szakma végül el is veszíti.

A fentiek miatt feltételezhető, hogy egy olyan típusú felsőoktatás, amelyben a képzési idő alatt, a képzéshez kapcsolódó szakterületen szerezhethének jövedelmet a potenciális jelentkezők, különösen a képzések iránt érdeklődő, hátrányos helyzetű családok esetében lehetne motiváló hatású a jelentkezésekre nézve, egyben hozzájárulhatna a „lemorzsolódás” csökkentéséhez is.

Az oktatási tapasztalatok alapján a gyengébb eredményű hallgatók az átlagosnál szívesebben vesznek részt gyakorlati jellegű képzésekben, amelyekben jelentős hangsúly van a gyakorlati tevékenységek végzésén. E képzési forma e csoportok számára sokkal eredményesebb is a szükséges ismeretek és képességek elsajátítása, fejlesztése tekintetében, mint az elméleti jellegű oktatás.

A duális jellegű felsőoktatás céljai, jellemzői, főbb szabályai

A német iparban széles körben elterjedt oktatási modell egyik fő célja a felsőoktatási intézmény és a kibocsátott hallgatókat felvevő iparvállalatok közötti kapcsolaterősítés. Cél a képzési feladatok megosztása elsősorban annak érdekében, hogy a(z) egyébként is gyakorlatorientált) képzések jobban tudjanak alkalmazkodni a munkáltatók igényeihez, s ezen keresztül a hallgatók, vagyis a potenciális munkavállalók elvárásaihoz is. Németországban a duális jellegű képzéseknek többféle modellje működik, a képző intézmények a vállalati partnerekkel egyeztetve maguk választhatják ki az adott szakterülethez leginkább alkalmazkodó modellt. E modellek közül a magyar mérnökképzésben az elmúlt években több típust „próbáltak ki”. A Széchenyi István Egyetem (a továbbiakban SZE) mások mellett az AUDI Hungáriával együttműködve a „practing modellt” valósította meg, melynek lényege, hogy a BA szakos hallgatók 2,5 évig elsősorban elméleti képzésben vesznek részt, az utolsó évet viszont egészében az általuk ekkor kiválasztott, a képzéssel együttműködő gyakorlati helyen töltik. „Az ipari gyakorlat ideje alatt a hallgatók kedvezményes tanulmányi rend szerint tanulhatnak, és a PRACTING Alapítvány ösztöndíjában (minimum 40 000 Ft/hó) részesülnek.” (SZE 2015) Az utolsó év elméleti stúdiumainak teljesítését kidolgozott elektronikus formájú tananyag segíti, a gyakorlati idő alatt ezekből a hallgató alapvetően önállóan készül fel.

A Kecskeméti Főiskola (2015) mások mellett a Mercedes-Benz Manufacturing Hungaryval együttműködve olyan duális képzést alakított ki, amelyben a hallgató az első évtől elkezd a képzés kezdetén kiválasztott gyakorlati helyen a gyakorlati munkába való betanulást. Az elméleti stúdiumok és a gyakorlatok szorosan egymásra épülnek, az elméleti féléveket gyakorlati munkavégzés követi.

Az felsőoktatási duális képzésekre vonatkozó érvényben lévő szabályozás (Duális Képzési Tanács 2015) ez utóbbi modellt követi. E szabályozás lényegi elemei az alábbiak;

- A duális képzésben a felsőoktatási intézmény és a gyakorlati hely szorosan együttműködik, a képzési feladatokat megosztják.
- A hallgató a felsőoktatásban mindenképpen szükségszerűen megszerzett ismereteken túl, az adott szervezethez kötődő elméleti és gyakorlati ismereteket szerez, bekapcsolódik a munkába, munkaszerződéssel, bérért alkalmazzák.
- A gyakorlatnak rá kell épülnie a normál képzéssel legalább 90%-ban egyező felsőoktatási ismeretekre, egy, indokolt esetben két elméleti félévet követi a termelési/szolgáltatási (pl. turizmus képzés) szektorban letöltendő gyakorlat.
- A hallgató a gyakorlat során elméleti, gyakorlati ismereteket, és munkakultúrát tanul.

- Kötelezően részt vesz a munkában, önálló projektet valósít meg.
- A gyakorlati időtartam nem sértheti a felsőoktatás tanulmányi idejét, a gyakorlat az üres időkre, illetve a vizsgaidőszak egy részére és a tanulmányi szünetekre tevődik (az év során a hallgatóknak legalább négy szabad hetet szükséges biztosítani).
- A hallgató 10 hónapig ösztöndíjat, párhuzamosan 12 hónapig bért kap, amely heti összege legalább a minimálbér 15%-a.
- A duális jellegű képzés csak nem duálissal párhuzamosan működtethető.
- A munkaszerződést mindkét fél felbonthatja, ekkor a hallgató a nem duális képzési formában folytathatja tanulmányait.

A duális képzés vonzereje mérnökképzésekben

A rendszerváltást követő évtizedekben a magyar mérnökképzés, s ezen keresztül az ipar jelentős létszámhiányokkal küzdött, küzd, s emiatt számos központi beavatkozás történt a hallgatói létszám növelése érdekében. Egyik ilyen a létszám növelését, egyben a képzés minőségi megújítását célzó beavatkozás a duális típusú képzések bevezetése.⁷

Az Eduline 2014-ben e tekintetben arról számolt be, hogy: „[...] több egyetemen többszörös a túljelentkezés a meghirdetett duális képzésre; a Kecskeméti Főiskolán 67 helyre 800 hallgató, Szombathelyen pedig a rendelkezésre álló 50 helyre 240 jelentkező [...]” E képzések jelentős vonzereje aligha vitatható⁸ – igaz, ebben e képzések gyakorlati helyeként megjelölt neves, nagy cégeknek, a Mercedesnek és az Opelnek is lehet szerepe.

A „praktik” és a duális képzések eddigi tapasztalatai a Széchenyi István Egyetemen

A SZE-n kipróbált és jelenleg is folyó (de a szabályozás alapján hivatalosan nem duális) „practing rendszerű” képzés igazi sikertörténet; „Az abba való bekerülésért harc folyik a hallgatók között, s a gyakorlatban jól teljesítő hallgatók munkatapasztalataik révén kiváló állásokhoz jutnak.” E forma előnye, hogy a programba az 5. félévet követően bekerülő hallgatók a

⁷ A duális típusú mérnökképzés vonzerejének szociális képzésekkel való összevetésére az ad alapot, hogy a vidéki képzésekre jelentkező mérnökhallgatók jelentős része is elsőgenerációs értelmiségi, akik gyakran kedvezőtlen családi körülmények közül, gyengébb tanulási eredményekkel érkeznek a felsőoktatásba.

⁸ A duális képzések általános vonzerejét jelzi, hogy „[...] minden esetben többen jelentkeztek azoknak az intézményeknek az érintett szakjaira, ahol indul duális formában a képzés, mint azokra, ahol ilyen képzési forma nem lesz elérhető szeptembertől.” (Felvi 2015)

⁹ A Széchenyi István Egyetem mérnökképzésében szerzett tapasztalatokat összegző részben szereplő idézetek Dr. Jósmai Jánostól, a gyakorlati képzésért felelős tanszékvezető egyetemi docenstól származnak.

mérnöki ismereteik több mint kétharmadának már birtokában vannak, így reálisan tudnak maguknak megfelelő szakmai területet választani. Tény, hogy ez a fajta képzés; „Nagy teher a hallgatóknak, mert munka mellett, szinte önállóan kell vizsgákra is készülniük.” Ugyanakkor e végzős hallgatók már a tanulásban is jelentősebb tapasztalatokat szereztek. Az együttműködő partnerek és a hallgatók is elégedettek e képzési formával, amit jól kifejez az e formában végzett hallgatók azon mondata, hogy »Tanár Úr, ennél jobbat nem tehettek volna velünk.«

A jogilag, formálisan is „duális típusúnak” tekintett képzés jelentősen eltér a „prakting modelltől”. Ebben a hallgató a képzés kezdetén választ gyakorlati területet, s az elmélettel párhuzamosan indul a gyakorlat is. A SZE-n a mérnökhallgatók az első félévben heti 10 órát vannak gyakorlaton, a gyakorlati óraszám és a gyakorlat aránya a félévek során folyamatosan emelkedik. Az elméleti ismeretek megfelelő szintű elsajátítása, a hallgatók tanulmányi előmenetelének segítése érdekében - ellentétben számos más hellyel (pl. Szombathely) - a vizsgaidőszakra nem szerveznek gyakorlatot, azt jellemzően hétközi időszakokra és a szünetek egy részére (főleg nyárra, az utolsó évben a szorgalmi időszakkal egybefüggően) időzítik. Mivel e formában a képzés csupán 2015-ben indult a SZE-n, így még kevés az összegyűlt tapasztalat, ugyanakkor néhány előny és nehézség már látható.

Előnyök

- A duális képzés, ezen belül az AUDI jelentős „hívó szó” a hallgatók (illetve a felvétellel kapcsolatos döntéshozatalban részt vevő szülők) számára, akik ezáltal jó lehetőséget és perspektívát látnak e képzésben.
- A hallgatók számára lehetőséget ad a legmodernebb technikával való megismerkedésre.
- A hallgatók a képzés kezdetétől megismerkednek egy professzionális nagyvállalat munkakultúrájával, légkörével.
- A hallgató gyakorlati helyre való beilleszkedését és gyakorlati tanulását vállalati mentor segíti, ami nagyban növeli az oktatás hatásosságát.

Hátrányok, veszélyek

- A hallgató túl korán, még mérnöki ismeretek hiányában választ gyakorlati helyet, s: „Nem biztos, hogy neki az a legmegfelelőbb hely”. Igaz, egy nagyobb cégnél lehetőség adódik más területre való áthelyezésre.
- Ez a fajta modell nagy terhet ró a fiatalokra. Erre nem mindegyikük eléggé felkészült.
- Ha a fiatal a munka mellett nem megfelelően halad a mintatantervvel, egyes tantárgyakat nem teljesít, úgy az problémát okoz a gyakorlati előmenetelben is.

- „Az iparban nincs nagy türelem, nincs nagy hibázási lehetőség. Erre ma egy 20 éves fiatal nem mindig érett.”

Szükséges feltételek

- A képzés indulásakor intézményi akkreditációt és terepakkreditációt kell elvégezni.
- A képzőhely és a gyakorlati hely részvételével duális tanácsot szükséges működtetni, s rendszeresen jelenteni kell az Országos Duális Tanácsnak, ami jelentős többletfeladatot ró az intézményre és a vállalatra egyaránt. „A SZE-n 8 fős duális tanács működik, havi egy-két tanácskozási szükséges [...] ha úgy vesszük, ez a nyolc fő azért a (jelenleg)¹⁰ öt hallgatóért dolgozik pluszban.”

Összességében a duális jellegű képzéseknek a nehézségei mellett, jelentős előnyei vannak a képzési vonzerő, a képzési minőség növelése és a hallgatói elhelyezkedés segítése tekintetében. Tény azonban, hogy a megfelelő működéshez megfelelő feltételek is szükségesek, s e képzési forma működtetése jelentős többletenergia befektetést igényel valamennyi résztvevőtől.

Szociális szakmában dolgozók véleménye a duális képzés bevezetésének lehetséges előnyeiről és veszélyeiről

Előnyök és lehetőségek

- Képzési előny: a hallgatók teljesebb képet kapnának a szociális szektorról, a gyakorlatról, jobban egymásra épülhetne az elméleti és a gyakorlati képzés.
„Folyamatosan kapcsolódhatna az elmélet és a gyakorlat, nem lenne »aha« élmény, hogy ez a jogszabály, amit megtanultam, de nem is értem mit jelent, ténylegesen mit jelent a gyakorlatban, hogyan valósul meg.” (CSSZS) „Gyakorlatorientáltabb képzés lehetne, nincsenek tisztában a terület működésével a sok gyakorlat ellenére sem.” (SZI)
- A hallgató már a képzés közben megtanulhatná az elvárt és elfogadható munkakultúrát.
„A középiskolában benne van egy szigorú rendben, a felsőoktatásban felszabadul, sokkal kötetlenebb, sok mindent megtehet. Itt megtanulhatná az elvárt munkakultúrát, hogy időre kell jönni, hogy felelősséget kell vállalnia.” (GYEO)

¹⁰ Közbevetés tőlem.

- Az intézmény rendelkezésére állna egy olyan – fiatal és lelkes - plusz munkatárs, aki segíthetne a feladatok ellátásában, s a többieket is motiválhatná.
„Ha intenzíven nálunk van, az első gyakorlati év végére gyakorlatilag be tudna tanulni, szinte teljes értékű munkaerő lehetne.” (GYEO)
„Folyamatos létszámgondok vannak, fontos és hasznos lenne egy megbízható, beosztható ember. Pl. amikor most csak egy fő van, akkor második segítőnek beosztható lenne.”¹¹ [...] Ha van fiatal gyakornok, általában megpezdíti a munkahelyi életet, motiválóan hat a többi munkatársra.”¹² (CSÁO)
- Az intézmény munkaerő utánpótlása biztosítható lenne, a képzés végére egy azonnal teljes értékű munkavégzésre alkalmas, ismert és megbízható munkatársat kaphatnának.
„Megoldaná a szakmai utánpótlás problémáját, nem véletlenszerűen kellene keresni, ha szükséges, új munkaerőt.” CSÁO

Valamennyi interjúalany kiemelte azt is, hogy az előnyök akkor érvényesülhetnek, ha:

- megfelelő minőségű terepintézményt talál a hallgató. A vonatkozó szabályozásban kötelezően előírt terepakkreditáció éppen azt hivatott biztosítani, hogy a hallgatók a jól működő intézményekben alkalmazott munkamódszereket sajátíthassák el.
- Ha a hallgatók betanításához a terepintézmény humán-erőforrása megfelelő minőségű és kapacitású. „A betanítás feltételei nálunk adottak – a munkatársi és az infrastrukturális feltételek is, de nem biztos, hogy mindenhol így van.” (CSÁO) „Az első év a betanulásról szól, a leterhelt, néha kiégett kollégák nehezen fogadnák el, hogy még ez is a feladatuk lesz. Az intézményvezető látja a hosszú távú kedvező lehetőséget, a dolgozók kevésbé.” (CSSZS)
- Ha ennek az anyagi feltételei, konkrétan a hallgatók bére és bérvonzatai rendelkezésre állnak. A megkérdezettek egyik része (GYEO, CSSZS) úgy vélte, erre forrás nem áll rendelkezésre az általuk vezetett intézményben. E modell akkor működhetne jól, ha erre az intézmények célzott támogatást kapnának a szakállamtitkárságtól vagy a fenntartótól. Ugyanakkor a CSÁO vezető úgy fogalmazott; „Az intézmény szívesen invesztálna a képzésbe, ha valóban a neki megfelelő ismeretekkel vértéződne fel a hallgató, akinek a helyismerete is meglenne a képzés végére. Erre átcsoportosítással a forrás is meglenne – de mivel ez személyi jellegű döntés, így is kellene hozzá a fenntartó engedélye.”

¹¹ Ami egyben az olcsón megszerezhető és bevethető munkaerő átmeneti, a képzés végéig tartó alkalmazásának problémáját is felveti.

¹² Ez a nem duális képzési gyakorlatokra is érvényes.

A győri szociális iroda vezetője az esetleges fenntartói hozzájárulás kapcsán úgy fogalmazott; „Egy Győr nagyságú város ebbe szívesen invesztálna, és egy nagyobb város esetén erre lehetne is forrást teremteni néhány hallgató esetében, hogy neki megfelelő utánpótlást neveljen ki. Kisebb, rosszabb helyzetű települések esetében ez nem feltétlenül biztos.”

- Ha ennek a jogszabályi, foglalkoztatási feltételei is meglennének. „A jogszabályi környezet tisztázatlan. Más, mint a magánszektorban, itt a KJT¹³ érvényes, a speciális alkalmazáshoz azt is szükséges lenne kiegészíteni.” (SZI)

Hátrányok és veszélyek

- A hallgató túl hamar kényszerül arra, hogy szakterületet válasszon, akkor, amikor még nem ismeri a rendszert. „A szociális terület olyan hivatás, amely elkötelezettséget, affinitást is igényel. Nem véletlenül van önismeret a képzésben. Akkor kell választania, amikor még nem rendelkezik kellő önismerettel sem ahhoz, hogy mihez van affinitása, mit tudna szívesen, elköteleződéssel végezni. Még a családsegítésben van sok terület, ha egyik mégsem áll hozzá közel, mást is próbálhat, de egy bentlakásos idős vagy fogyatékos otthonban kevésbé.” (CSSZS)
- Ez az oktatási forma túl nagy terhet róhat a fiatalokra.
- Ha a forrásokat az állam vagy a fenntartó nem biztosítja célzottan, túlzott terheket róhat az intézményekre, amelyre a szolgáltatások jelentős részében nincs meg sem a forrás, és a gyakornok betanításához biztosított tereptanári különjutatás nélkül talán a munkatársi motiváció sem.

A megkérdezett vezetők véleménye szerint a megfelelő feltételek biztosítása esetében e képzési forma összességében vélhetően több szakmai és képzési előnnyel, mint hátránnyal járna.

Megkérdezett hallgatók véleménye a duális képzés bevezetésének lehetséges előnyeiről és veszélyeiről

Előnyök és lehetőségek

- A szakma gyakorlásának és a szakmai fejlődésnek a lehetősége. „Jó lenne, ha szakmai munkát végezhetnék, akkor amit megtanulok, azt gyakorolhatnám, nem kellene egészen mást csinálni.” „Egész nyáron Erzsébet táborban dolgoztam, nagyon jó volt, jó, hogy szakmai munkát végezhettem. Szerintem többségünk szívesen csinálna nyáron szakmai munkát. Nagyon sokan dolgoznak így is nyáron, legtöbben a

¹³ 1992. évi XXXIII. törvény a közalkalmazottak jogállásáról.

Tescoban.” „Aki nem dolgozik, amúgy sem nagyon tud mit kezdeni egész nyáron. [...] Jó lenne, ha hasznosan lehetne tölteni, fejlődhetnénk is vele.”

- Jövedelemszerzési lehetőség szakmai jellegű munkavégzéssel.¹⁴ „Nekem nagyon fontos, hogy legyen bevételen, de még diákmunkát sem sikerül mindig találni.” „14.000 az albérleti díjam, nagyon jó lenne, ha legalább azt stabilan meg tudnám keresni.” „Ez egy nagyon jó lehetőség lenne, a többségünk dolgozik, akármennyit is dolgozok, 25-nél többet nem tudok megkeresni a Tescoban. Így, ha mondjuk egy 15 körül keresnék, és szakmai munkát végezhetnék, az már nagyon motiváló lenne. Ha ennél tényleg többet, az már az álom kategória.”
- A későbbi, nagyobb esélyű elhelyezkedés lehetősége szakmai munkakörben. „Az nagy előny, hogy ha bejön a dolog, a végén eleve megvan a munkahely.” „Az önéletrajzban sem mindegy, hogy most azt tudom beírni, hogy két évet dolgoztam a csavargyárban, vagy azt tudnám beírni, két évet dolgoztam a szakmában.” „Gyakran önkénteskedem, nagyon szeretem csinálni [...] Az is nagy előny, hogy itt helyben a szakmában jól megismertek, ez nagy előny lesz, ha majd állást keresek.”

Hátrányok és veszélyek

- Túlzottan nagy teher, ami a tanulás rovására mehet. „Én személy szerint nem vállalnám, mert félok, hogy a tanulás rovására menne. Ha meg nem tanulok jól, nem kapok ösztöndíjat, még a tantárgy újrafelvételéért is fizetni kell, ugyanott vagyok.” „Ha ki lehet szállni, ha mégsem megy, úgy oké, mert azért elég nagy tehernek tűnik.”

Összességében a hallgatók kedvező lehetőséget látnának a duális típusú képzésben. A fentiek mellett ezt mutatja az egyik hallgató kérdése is; „Ha jól értem [...] ez ránk már nem vonatkozhatna. Viszont szeretnék szociális munka mesterképzésbe menni, annak van esélye, hogy ott bevezetik?”

¹⁴ 2015-ben a duális képzésben hetente a minimálbér 15, így havonta hozzávetőlegesen 60%-át kapják a hallgatók (Nft 44§), ami nettó 40.000 forintot meghaladó összeg. A megkérdezett hallgatók úgy vélték, ennyi pénzt a szociális szektorban a szabályozás ellenére sem kapnának gyakornokként, de nagyon örülnének havi 15.000 Ft-nak is. Mindez szomorú képet fest arról, mit gondolnak, tapasztalnak a hallgatók a jogkövetés kapcsán. Jelzi azt is, hogy már a hallgatók is úgy érzik, a szociális munka „nem ér annyit”, mint a mérnöki. (Igaz, ezt a bérezési adatok *közgazdaságilag* alátámasztják.) Végül szomorú képet fest a hallgatók jelentős részének jövedelmi helyzetéről is.

A felsőoktatási intézmények és szakmai szervezetek duális képzési rendszerrel kapcsolatos félelmei¹⁵

A képzés minősége, szakmaisága sérülhet, mivel:

- Az elméleti oktatás túlzottan háttérbe szorul. Az elméleti képzésnek legalább 90%-ban azonosnak kell lenni a nem duális képzés tartalmával. Legfeljebb 10% váltható ki a gyakorlaton szerzett ismeretekkel. (A gyakorlóhely a gyakorlás lehetősége mellett, a kapcsolódó elméleti ismeretet is nyújtja.)
- A gyakorlati képzés egy helyre szűkül, ami nem ad elég generális szemléletet. A képzés általános részét a duális képzésben résztvevők együtt teljesítik a nem duális rendszerű képzésben tanulókkal. A szociális képzések gyakorlatorientáltak, a rövidebb gyakorlatok (30-60 óras stb.) a képzésekbe beépítettek. Ezeket a duális képzésben részvevő hallgatók a többiekkel együtt, a szerződő gyakorlati helytől eltérő gyakorlati helyeken teljesíthetik, a generális jelleg tehát nem sérül.
- Nagy a kockázatvállalása a szerződő feleknek. A munkaszerződést a hallgató és a munkáltató is felbonthatja, a hallgató ez esetben egyenesen át tud lépni a nem duális képzésbe. A munkáltató oldaláról fennáll a veszélye annak, hogy a befektetett energia kevésbé térül meg, ha a hallgató mégsem nála helyezkedik el. Ugyanakkor a hallgató gyakorlati idő alatti foglalkoztatásából számos előny is származik.

Tényleges nehézséget jelent, hogy:

- az ilyen típusú képzés többletfeltételeket kíván meg a felsőoktatási intézménytől és a gyakorlati helytől, ezek nem adóttak. A szociális képzések alapvetően gyakorlati jellegűek, ehhez a felsőoktatási intézményi feltételek – pl. gyakorlati koordinátor alkalmazása – helyenként adóttak. Számos képzésben viszont valóban szakemberhiánnyal küzdenek, így létszámfejlesztés nélkül e többletfeladat ellátása az intézmények egy részében nem tűnik megvalósíthatónak - ugyanakkor helyenként az állomány megtartása is nehezen megoldható. E kettősség a gyakorlati helyek vonatkozásában is tetten érhető.
- A finanszírozást az intézményi költségvetések nem teszik lehetővé, ezáltal nem találnak partnert a képzőintézmények, vagy a gyakorlati helyre túlzott anyagi terhek (is) hárulnak. A hallgatói munkaszerződés megkötése és a bér finanszírozása jelenleg fenntartói döntést igényelne. A települési és intézményi erőforrások különbözősége és a szociális szektor állami jellege miatt, e problémára a sokak által javasolt

¹⁵ Az ISZ 2015 állásfoglalásában és a kérdéskörben lezajlott szakmai egyeztetések során leggyakrabban megfogalmazott ellenérveket igyekeztem összegyűjteni.

megoldást a célzott állami forrásbiztosítás jelenthetné.¹⁶ Mindenesetre a duális forma opcionálisan működtethető, az elindításához terepakkreditáció szükséges, melynek tartalmaznia kell a szerződő fél hosszú távú kötelezettségvállalását a hallgatói gyakorlat működtetésére, a hallgatói bérezés biztosítására.¹⁷

- A duális képzés bevezetéséhez, a diákok közszférában való alkalmazása tekintetében a vonatkozó szabályozások (pl. KJT) hiányosak, mely hiányokat szükséges lenne pótolni.
- A jelenlegi duális rendszerben a hallgató szakmai ismeretek és kellő önismeret nélkül, túl korán kényszerül a gyakorlati terület kiválasztására. Ezt a német gyakorlatban létező rugalmasabb duális modellválaszték (pl. „prackting jellegű” képzés) engedélyezésével lehetne orvosolni.

Összegzés

A duális típusú képzés szociális felsőoktatásba való bevezetése - feltéve, ha az ehhez szükséges feltételek is biztosítottá válnak, s ennek eredményeként a képzéstípus hatékonyan működik majd a szociális munkás képzésben is - a képzési vonzerőben és a minőségfejlesztésben egyaránt realizálódó előnyökkel, s ezen előnyöknél talán kevesebb hátránnyal és veszéllyel jár. Soraimat két meglátással zárom. Az első a Vlerik Üzleti Akadémiának (Lioisi és mtsai 2013) az Európa szerte munkaerőhiánnyal küzdő szociális ágazatnak tett javaslata, miszerint a problémára a megoldás a képzési színvonal növelése és képzések igénybevételenek bővítése lehet. A második Szabóné Vörös Ágnes szociális irodavezető gondolata, mely szerint; „Képzési innováció nélkül a szociális szakma jelenleg is létező válsága tovább mélyülhet.”

¹⁶ Kedvezőtlen előjel, hogy az állam az összefüggő terepgyakorlatok finanszírozása kapcsán sem bizonyult nagyvonalúnak, a források biztosítása helyett, eltörölte a hallgatók kötelező jellegű gyakorlati bérezését a közintézményben töltött gyakorlatok esetében.

¹⁷ E helyzet magában foglalhatja annak kockázatát, hogy forráshiány miatt éppen a rosszabb helyzetű térségekben nem lennének képesek a hallgatók számára inkább kedvezőnek és vonzóknak tűnő képzési forma elindítására.

IRODALOM

A Magyarországi Szociális Szakemberek Képzéséért Egyesület (Iskolaszövetség) (2015) ÁLLÁSPONTJA a duális képzésről a felsőfokú szociális képzésekben.

http://www.3sz.hu/sites/default/files/ISZ_allasfoglalasa_a_dualis_kepzesrol_2015._04._30._0.pdf Letöltve: 2015. május 9.

Balogh Erzsébet, Budai István, Goldmann Róbert, Puli Edit, Szöllősi Gábor (2015): Felsőfokú szociális képzések 2015

[http://parbeszed.lib.unideb.hu/file/2/5628d4c086821/szerkeszto/\(1\)2015_kulonszam_korrekturazott.pdf](http://parbeszed.lib.unideb.hu/file/2/5628d4c086821/szerkeszto/(1)2015_kulonszam_korrekturazott.pdf) Letöltve: 2015. november 18.

Duális Képzési Tanács (2015) A duális felsőfokú képzés alapelvei. <http://www.dualisdiploma.hu/documents/dualis-felsofoku-kepzes-alapelvei-a-dkt-meghatározasaban.pdf> Letöltve: 2015. október 9.

EduLine (2015) Itt a feketeleves: többszörös a túljelentkezés több egyetemre is.

http://eduline.hu/felsooktatas/2015/4/1/dualis-kepzes-felsooktatasban-tuljelentkeze_0WK96Q Letöltve: 2015. május 9.

Felvi.hu (2015) Több mint 105 ezren jelentkeztek a 2015 szeptemberében induló képzésekre

http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/jelentkezo_k_es_felvettek/15a_jelentkezo_k_stat Letöltve: 2015. október 9.

Ferge Zsuzsa (1986): Fejezetek a magyar szegénypolitika történetéből. Budapest: Magvető.

Kecskeméti Főiskola (2015): A duális képzésről. <http://felveteli.kefo.hu/dualis-tipusu-kepzes> 2015. október 9.

Krezinger Szonja (2014): Kerülik a fiatalok a szociális szektort. <http://www.metropol.hu/cikk/1140050-kerulik-a-fiatalok-a-szocialis-szektor> Letöltve: 2015. május 9.

Központi Statisztikai Hivatal (2009) Statisztikai tükör. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/jel/jel30812.pdf> Letöltve: 2015. május 9.

Lioisi, Sofia, O'Hara, Rachel, Bientiesi, Yulia., De Conink, Pieter, Tsimachidis, Dimitris, Sakaev, German: HR strategy and recommendations for improving the attractiveness of the social services sector in Europe. http://www.easpd.eu/sites/default/files/sites/default/files/Policy/Vlerick/gsb_report_easpd.pdf Letöltve: 2015. május 9.

Magyar Távirati Iroda (MTI) (2013) Jön a szociális életpályamodell. http://m.portfolio.hu/gazdasag/munkaugy/jon_a_szocialis_eletpalyamodell.193012.html
Letöltve: 2015. július 4.

Máté Olga (2016): Szociális életpályamodell. (Infojegyzet) Budapest: Országgyűlés Hivatala Közgyűjteményi és Közművelődési Igazgatóság http://www.parlament.hu/documents/10181/595001/Infojegyzet_2016_30_szocialis_eletpalyamodell.pdf/35de9b02-74aa-42d6-be35-c033de0628e0
Letöltve: 2016. november 19.

Soós Zsolt (2005): A szociális munka alapjai. Pécs: Comenius Bt
Széchenyi István Egyetem (2015): A practicingról. http://karrier.szeportal.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=49 Letöltve: 2015. október 9.

Temesváry Zsolt (2010): A szociális szakképzések helyzete a mai magyar felsőoktatásban. Kapocs (44) 1, 34-41.

1992. évi XXXIII. törvény a közalkalmazottak jogállásáról (KJt)

2011. évi CCIV. törvény a Nemzeti Felsőoktatásról (Nft)

Soós Zsolt¹

A SZOCIÁLIS FELSŐOKTATÁS FEJLŐDÉSE NYUGAT-EURÓPÁBAN ÉS MAGYARORSZÁGON

THE DEVELOPMENT OF HIGHER SOCIAL EDUCATION IN WEST EUROPE AND IN HUNGARY

Abstract

The higher education of the Western Europe has developed other ways, such as Eastern-Central Europe. The model of Western labelled a „learner-centred” curriculum. „An updated structure for curriculum in higher education will provide greater opportunity for students to manage their own learning. This serves as the central proviso of a learner-centered curriculum; a set of learning experiences that allow students to meet curriculum requirements and participate fully in the arrangement of their own learning experiences, such that they learn to do so successfully and continue to do so when their formal education is complete. At the same time, this can allow faculty to maintain focus on content issues, ensuring what is learned is most current and relevant.” (Emes; Cleveland-Innes: 2005: 85) The structure for curriculum in higher education in Hungary is this days same as in Western. But in fakt the higher education in Hungary labelled a „teaching-centred” curriculum. The content and the method of education is very different in the two Regions.

My goal with this study is to introduce the main characteristics, the circumstances of the adaptation and the most important steps of the evolution of the training in social education which is still considered to be a relatively new academic discipline in the Eastern-Central European Region. In addition to the social necessities, the unattended social problems, social claims and expectations, the introduction of the Bologna system to Hungarian higher education, and the Western European experiences often gained over centuries drawn from international educational exchange programs also had a superior impact on the development of the training. Because of the interprofessional and practical nature of social assistance, these courses – including the social education courses in Denmark and the United Kingdom that are demonstrated in this study – have become practical and made the curriculum mainly interdisciplinary.

¹ Soós Zsolt PhD egyetemi docens, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

Előszó

E tanulmánnyal nem célom a különböző egyetemfejlődési modellek (a „humboldti”, vagy számos szempontból éppen az ennek ellentétének tekintett „napóleoni” egyetemi modellek) fő jellemzőinek, fejlődésének átfogó áttekintése. Az alapvető célom az, hogy néhány konkrét példán keresztül bemutassam a jelenlegi, tanulás és eredményközpontú nyugati felsőoktatás, és a ma is döntően oktatásközpontú magyar felsőoktatás legfontosabbnak tekinthető szemléletbeli, strukturális és tartalmi különbségeit.

A felsőoktatás átalakuló világa

Az egyetemi ethosz alapján, az egyetem – működjön az bármely modell szerint - évszázadokon keresztül a „7 művészet otthona”, a „könyvből tanulható tudományok”, az „önmagáért való”, nem azonnal kézpénzre válható, hasznosítható tudás terepe volt. (Mikonya 2014) Egy olyan terep, amely kevés kiválasztottnak adott lehetőséget tanulásra, s amelynek eredményei közvetetten, de társadalmi szinten gyakorolnak hatást. E jellemző a felsőoktatás XX. századi, különösen a század derekától beköszöntő tömegesedésével a fejlett nyugati világban tarthatatlanná vált. Ugyanakkor Kelet, és Kelet-Közép Európa, különösen Magyarország felsőoktatási intézményei alig két évtizede nyitották szélesre, az átlagos képességű és motivációjú hallgatók tömegeit képzésbe engedve kapuiukat. A tömegképzés megjelenése azonban még napjainkban sem eredményezte széles körben a korábbi „elitképzés” oktatási elveitől és gyakorlatától való jelentősebb eltávolodást, a klasszikus egyetemi ethosz átalakulását. Ennek egyik következménye, hogy annak ellenére, hogy Magyarország felsőoktatásában már több évszázados múltra tekint vissza a felsőfokú, gyakorlatorientált „szakképzés” (Pukánszky 2016), a képzések jelentősebb része napjainkban is jellemzően elméletorientált és diszciplináris jellegű.

Eredmény és tanulásközpontú felsőoktatás

A fejlett nyugati felsőoktatási modellek egyre inkább mintának tekintik a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban rendre legsikeresebben szereplő angolszász felsőoktatást, s igyekeznek átvenni annak fő jellemzőit. E jellemzők magyarországi meghonosítását szolgálja a Tempus Közalapítványnak az Európai Unió által finanszírozott, átfogó jellegű, „Az európai felsőoktatási térség reformjának támogatása” megnevezésű programja is.

Tanulásközpontúság

A tanulásközpontú megközelítés szakít a felsőoktatás oktató és oktatásközpontú hagyományával, vagyis a hangsúly nem az előadásokon, az oktató (vagy más tudósok) elméleteinek, kutatási eredményeinek

megismerésén, ezen eredmények megtanulásán és vizsgán való reprodukálásán, esetleg értelmezésén, továbbgondolásán van. E megközelítés „[...] az oktatási folyamat tervezése, szervezése, megvalósítása és értékelése során a résztvevők tanulását állítja középpontba. Az oktatás során a résztvevők [...] befolyásolják saját tanulásuk tartalmát, a tanulási tevékenységeket, a tanulási anyagokat és a tanulás terét. Az oktató, instruktor feladata az, hogy lehetőséget teremtsen az egyes hallgatóknak az egyéni és közös tanuláshoz és támogassa őket képességeik hatékony fejlesztésében.” (Kopp 2013:41)

E szemlélet és módszerváltás a modern, fejlett társadalmakban számos okból elkerülhetetlennek tűnik:

- Az egyik ok a felsőoktatás expanziója, tömegesedése, melynek eredményeképpen „olyan hallgatók is érkeztek a felsőoktatásba, akik a hagyományos egyetemi oktatás keretei között nem képesek önállóan eredményesen tanulni, ezért olyan támogató tanulási környezetre van szükségük, amely az eltérő hallgatói tanulási szükségletek szempontjait figyelembe véve strukturálódik.” (Kopp 2013:40) Ugyanezen folyamat másik oldala, hogy a hallgatói létszám növekedését nem, de legalábbis nem hasonló mértékben követte az oktatói létszám változása. „Ennek ellensúlyozását is célozza például olyan tanulási formák keresése, amelyek a tanulócsoporthoz tanulás segítő erejének vagy a tevékenységközpontú tanulás hatásainak felhasználására építenek.” (Kopp 2013:40).
- Jelentősen megváltoztak a munka, sőt, a társadalmi együttélés mindennapi világából érkező elvárások. „A képzett munkaerővel szembeni követelmények – túllépve az adott terület mögött álló tudományos eredmények ismeretén – új elemekkel, például az innovációra való képességgel, kreativitással, adaptációs képességgel, kezdeményezőképtiséggel egészültek ki.” (Cullen–Harris–Hill, 2012: 15–18 in Kopp 2013:40) Aligha vitatható, hogy e képességek nem a hagyományos típusú felsőoktatással, előadások jegyzetelésével, az ismeretek memorizálásával, majd azok reprodukálásával fejleszthetők. Egyebek mellett sokkal inkább alkalmas erre problémahelyzetek megoldását szolgáló, kiscsoportban elvégzendő feladatok (projektszemlélet) teljesítése.
- A felgyorsult világban az ismeretek tartalma exponenciálisan nő, lehetetlenné téve valamennyi fontos ismeret megtanulását. Ráadásul az egyes tudások egyre gyorsuló ütemben avulnak el. Éppen ezért a konkrét ismeretek megtanulása mellett, legalább akkora, vagy talán nagyobb hangsúlyt szükséges fektetni az ismeretszerzési és feldolgozási képességek fejlesztésére.

- A globalizált, egyre összetettebbé váló világban, társadalmi és gazdasági rendszerekben, alig-alig maradtak diszciplináris szemlélettel kezelhető feladatok, megoldandó problémák. Ezért az egyes diszciplinák élesen elválasztott oktatása, s annak az elvárása, hogy a tömegoktatás keretei között a diszciplinárisan oktatott tantárgyak ismeretei, az elsősorban e forrásból kialakított hallgatói tudás interdiszciplináris tudássá érik a képzési időszak végére valamennyi, de legalábbis a legtöbb hallgató esetében, nem „életszerű” elvárás.²
- A technológia fejlődésével, különösen azzal, hogy a világhálón az ismeretek korábban elképzelhetetlen mértéke vált néhány kattintással elérhetővé. A fiatal korosztály tagjai pedig ismereteik jelentős, sőt, vélhetően többségi részét már e forrásból szerzik. Ebből következően a fiatalok nem elhanyagolható nagyságú előzetes tudással (igaz, gyakran téves ismeretekkel) érkeznek a felsőoktatásba. Ezen előzetes ismereteket lehetetlen nem figyelembe venni, s egyben hiba lenne nem építeni ezekre. Ezen előzetes tudások ugyanakkor „[...] egyéni tanulási utakat tesznek lehetővé és egyben szükségessé (Emes–Cleveland-Innes, 2003: 49)

Analitikus gondolkodás, interdiszciplinaritás, projektszemlélet

A fent részletezett körülmények, és az azokhoz igazodó új felsőoktatási célok megkövetelik - az ismeretközvetítés prioritása helyett - a kritikai szemlélet és az analitikus gondolkodás fejlesztésére való törekvés középpontba állítását. Ehhez igazodóan a képzések központi eleme egyes tananyagrészek önálló, vagy kiscsoportos feldolgozása, projektfeladatok folyamatos megoldása, a tananyaggal való folyamatos foglalkozás, tanulás - a vizsgázás, zárthelyi dolgozatírás és az ezekre való „kampányszerű”, hosszú távon kevésbé eredményes felkészülés helyett. Mindez a témához kapcsolódó interdiszciplináris szemléletet és tananyagot követel meg.

Csoportmunka

A modern munkakörnyezetben - különösen a szociális segítő munkában - az egyes feladatok csoportmunkában oldhatóak, és oldandóak meg. Jelentős munkáltatói (s egyben társadalmi) elvárás a csoportmunkára való képesség, ebből következően az oktatással szemben megfogalmazott jogos igény e képesség fejlesztéséhez való hozzájárulás.

² Mindezt jól szemlélteti az a közel húszévesnyi záróvizsgáztatási tapasztalat, melyet a családok funkcióival, jellemző családi problémákkal, ezek kezelési lehetőségeivel kapcsolatos tétel ismertetését hallgatva szereztem. Szinte valamennyi hallgató külön kiemelve elsorolta a „család szociológia” szerinti, és „pedagógia szerinti” funkcióit.

Gyakorlatorientáltság

A gyakorlatorientáltság a felsőoktatásban egyrészt a gyakorlat-orientáltságú oktatáson, a gyakorlati jellegű feladatok adásában, egyes megoldandó problémák felvetésében, amely problémák kezeléséhez a hallgatóknak tervek kell készíteniük, vagyis alapvetően a projektszemléletű oktatásban valósul meg. Másrészt számos szak és szakma esetében, ideértve a pedagógus, a mérnök, vagy éppen a szociális szakmákat, a hallgatók ténylegesen részt vesznek a majdani munkahelyeik gyakorlati tevékenységeinek helyszíni megismerésében, majd közvetlenül egyes feladatok elvégzésében is (terepgyakorlatok). E ponton az elsajátított ismeretek, illetve a megtanult ismeretszerzési technikák tényleges használata a munkában közvetlenül hasznosítható módszerré, technikává válik.³

A felsőoktatási tantervek átalakítása: kreditkoncentráció és az önálló tanulás preferálása

A megfogalmazott felsőoktatási célokhoz és a felsőoktatással kapcsolatos követelményekhez igazodnak a nyugati felsőoktatási intézmények tantervi programjai. Ezek közös jellemzője, hogy az elmúlt időszakban az interdiszciplináris jelleg erősödésével jelentős fokú tantárgyi- és kreditkoncentráció valósult meg, vagyis a tantárgyak száma jelentősen csökkent (jellemzően 3-7 közöttire), miközben az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó óraszám és kreditszám jelentősen nőtt (akár heti 4-6 órára, illetve jellemzően 4-12 kredit közöttire). Mindemellett a nagyobb hangsúly az önálló tanuláson, az önálló és kiscsoportos feladatmegoldáson van, a tantárgyi kreditszám kialakításánál egy oktatási munkaórához akár 2-4 otthoni tanulási munkaórát is kapcsolnak.⁴ (Tempus Közalapítvány 2016)

Példák a nyugati típusú felsőoktatásra – a dán szociálpedagógus képzés

A fenti elvek gyakorlati megvalósítását jól mutatja a dán University College Lillebaelt elsősorban a kelet-európai és a fejlődő országokból származó diákok számára kínált nemzetközi képzési (Erasmus) programja.⁵

³ Példának okáért akkor, amikor a hallgató egy gyermekintézményben a szabadidős foglalkozások megtervezéséhez különféle játékokat gyűjt össze, pedagógiai, pszichológiai, szociális stb. ismeretei segítségével végiggondolja, azok mely (képesség vagy közösségfejlesztési stb.) célok eléréséhez hasznosíthatóak, milyen reakciókat válthatnak ki a gyermekekből, az esetleges problémákat hogyan lehet kezelni stb.

⁴ A minimális elvi érték 1/1, a maximális pedig 1/4, vagyis egy kontakt órához legalább egy, maximum négy önálló tanulási/feladat-megoldási munkaóra kapcsolódhat.

⁵ Megjegyzendőnek tartom, hogy a nyugati viszonylatban relatíve nagyobbnak tekinthető tantárgyszámú programnál a korábbiakban létezett egy mindössze három, egy 8, egy 10 és egy 12 kreditszámú tantárgyat magában foglaló félévi program is, ám a dán kapcsolattartó tájékoztató annak felfüggesztéséről, mivel az kevésbé volt népszerű a nagyszámú kelet-európából, illetve Törökországból érkező diákok körében.

Féléves tantárgyi program (Subjects) a szociálpedagógia BA képzésben⁶

- 1, „Educational Theory (ETC 6)
- 2, Social Entrepreneurship (ETC 2)
- 3, Danish, culture and communiacion (ETC 4)
- 4, The Individual and Society (ETC 4)
- 5, Health, body and movement (ETC 4)
- 6, Expression, music and Drama (ETC 4)
- 7, Outdoor education, handcrafts, nature and technology (ETC 4)
- 8, Practical training (ETC 2)” (<http://international.ucl.dk> 2014)

Oktatási célok „(as a student you will learn to):

- Analyse problems and take action to solve them
- Research pedagogical and other subjects
- Identify how your own culture and values influence your decisions and actions
- Identify and work with the culturally and value based decisions and actions of others
- Use pedagogical knowledge professionally and in cooperation with others
- Put your own actions and those of others into perspective
- Communicate well professionally and personally
- Implement aesthetic and creative values in your pedagogical work
- Dare to experiment and go above and beyond” (<http://international.ucl.dk> 2014)

A társadalmi, hallgatói, munkáltatói igények és szükségletek változásaihoz igazodóan folyamatosan fejlesztett, alakított dán képzésben döntően nagyobb kredit és óraszámú tantárgyak szerepelnek, és a nagyobb kreditszámú tantárgyak oktatására hetenként jellemzően egy egész délelőttöt, vagy délutánt (4 kontaktóra) szánnak, egy nap rendszerint kétfajta órája van a hallgatóknak. A tantárgyak többsége interdiszciplináris jellegű, s magába integrál elméleti és gyakorlati tartalmakat egyaránt. A tantárgyaknak jellemzően részét képezik külső „terepgyakorlatok” is, a követelmények teljesítése pedig folyamatosan jelentős aktivitást követel meg a hallgatóktól, az elméleti órákon és a külső gyakorlati helyeken egyaránt. A tantárgyak jelentős részénél a végső cél az, hogy a hallgatók a gyakorlatban közvetlenül hasznosítható ismereteket sajátítsanak el, ugyanakkor tisztában legyenek azzal, hogy az elsajátított gyakorlati tudás milyen hatásmechanizmuson keresztül, hogyan járul hozzá a megcélzott személy, csoport jólétének növeléséhez. (<http://international.ucl.dk> 2016)

⁶ Mivel a tantárgyak és a tanulási célok egy része a magyar fordításban nem teljesen adná vissza az eredeti jelentést, így a dán és az angol képzések esetében e tartalmakat az eredeti angol megfogalmazásban jelenítem meg.

Mindezt hallgatói beszámolók segítségével, két tantárgy példáján keresztül mutatom be.

„Health, body and movement”

A tantárgy oktatásának célja, hogy a hallgatók ismereteket szerezzenek az egészséges életmódról, különösen a mozgás egészségmegőrző, egészségfejlesztő szerepéről. Ugyanakkor az oktatási idő nagyobb részében nem elméleti ismeretek közvetítése, hanem különböző – gyermekek és fiatalok körében is alkalmazható – mozgásos játékok megismertetése és gyakorlása folyik. Végül, a hallgatóknak egy konkrét, különféle játékokat, de akár táncot is magába foglaló „mozgásos műsort” kell bemutatniuk, továbbá egy kapcsolódó prezentációban el kell magyarázniuk, mindez hogyan hat az egészségre, hogyan növelheti egy gyermekközösség összetartását, valódi közösséggé kovácsolódását.

Ahogy a tantárgy gyakorlati megvalósulásáról internetes élménybeszámolójában Balázs Réka (2014) fogalmazott: „Health, body and movement óránkat mindig egy kis tánc, éneklés és játék kísérte. [...] Az utolsó órán a prezentáció egy előadásban, illetve játékban valósult meg. Minden csoport felkészült és előadta műsorát, majd megmagyarázta, hogy hogyan kapcsolódik, illetve hogyan és miért hat az egészségre és a mozgásra.”

Ezen óra jól tükrözi az elmélet és a gyakorlat egységét, a BA képzés valódi gyakorlatorientáltságát, a pedagógia, a rekreáció, a sport, a zene és a tánc ötvöztetését.

Az interdiszciplináris megközelítésre talán az előzőnél is szemléletesebb példa a „Social Entrepreneurship” megnevezésű tantárgy. Ferge Klaudia és Szabó Anikó ezen oktatási program kapcsán 2010-ben hallgatótársaik számára megtartott „élménybeszámolója” alapján, e tantárgy oktatásának fontos célja annak megismertetése, hogyan, milyen eszközökkel térképezhető fel a helyi közösség, különösen abból a szempontból, hogy melyek a legjelentősebb helyi szociális problémák, azokat milyen eszközökkel lehet kezelni, s milyen szerepe lehet a kezelésben egy szociálpedagógusnak, vagy egy szakemberekből álló szakmai TEAM-nek. A tanév kezdetén a hallgatók az oktatóval közösen összegezték a helyi közösség megismerésére alkalmas módszereket (kutatásmódszertan, közösségi szociális munka), tisztázták, hogy egy helyi problémának egyaránt vannak szociológiai, pszichológiai, jogi és közgazdasági összetevői. A későbbiekben a hallgatók két-háromfős csoportokat alakítottak, s a feladat egy helyi szociális-társadalmi probléma (pl. munkanélküliség, bevándorlás, prostitúció stb.) alapos feltárása volt. A feltárás során meg kellett vizsgálni a probléma szociológiai, pszichológiai, jogi és közgazdasági jellemzőit, valamint interjút kellett készíteni legalább egy a problémában érintett emberrel. Végül azt kellett végiggondolni, hogyan

járuhatnak hozzá a szociális szakemberek e problématípus kialakulásának megelőzéséhez, a kialakult probléma hatásos és hatékony kezeléséhez. Mindezt egy záró prezentációban kellett a hallgatóknak bemutatniuk.

Szociálpedagógus képzés Nagy-Britanniában

Az évszázados szociális munkás képző hagyományokkal rendelkező Nagy-Britanniában a 2000-es évek végén, elsősorban a bevándorlók problémáinak kezelése érdekében indították el a szociálpedagógus képzéseket. A képzés elindítói úgy vélték, a nagyrészt az európaiótól eltérő kultúrából érkező bevándorlók társadalmi inklúzióját a szociális munkásoknál talán jobban segíthetik a pedagógiai tartalmakra nagyobb hangsúlyt fektető képzésekben tanuló szociálpedagógusok. Ugyanakkor a képzés szerkezetében, céljaiban döntően azonos a szociális munkás BA képzéssel. A lényeg ez esetben is a gyakorlat-elmélet egysége, a gyakorlatorientáltság és az interdiszciplináris jellegű tantervi program. (Liverpool Hope University 2010) Nagy-Britanniában nem jogot, szociológiát, pszichológiát stb. tanulnak általában, hanem a szociális munkások számára közvetlenül hasznosítható jogi, szociológiai, pszichológiai stb. ismereteket, mégpedig szociális munka tantárgyakba integrálva. (Budai 2009) Az újként kialakított szociálpedagógus képzésre is jellemző e felfogás, s a dánhoz hasonlóan gyakran egy problémakör köré szerveződve, egy tantárgy keretében, integráltan tanulnak a diákok különböző típusú diszciplináris ismereteket.

A fent említett képzési célok, hangsúlyok, különösen az elmélet és gyakorlat egysége, valamint a gyakorlat-orientáltság jól látható a Liverpool Hope University-n bevezetett szociálpedagógus BA képzés példáján:

A képzés jellemzői:⁷

- „Strong partnerships with welfare organization.
- Interactive teaching.
- Theory and practice integration.
- Service users' involvement.
- Research informed teaching.
- Commitment to social justice.
- International perspective.
- Social Pedagogical theorisation.

⁷ Az angol szak kifejezések nemzetközi ismertségére, valamint arra való tekintettel, hogy a fordítás nem, vagy csak nagyon hosszúságos és bonyolult magyar mondatok alkalmazásával adja vissza az eredeti angol kifejezés komplex tartalmát, az angol nyelvű ismertetőket nem fordítottam magyarra.

A képzés felépítése:

Year 1 Level C:

- The Context of Social Care and Social Pedagogy - includes a period of practice observation (60 credits)
- Making Sense of Society (60 Credits)

Year 2 Level I:

- The Life Course [30 Credits]
- Social Policy and Welfare [30 Credits]
- Working in Organisations [30 Credits]
- Social Pedagogy - includes a community project organised by students [30 Credits]

Year 3 Level H:

- Contemporary Practice: Current Themes and Issues [30 credits]
- Project Management [30 credits]” (Liverpool Hope University 2010)

A rendszerváltás utáni időszak magyar felsőoktatásának jellemzői

A magyar felsőoktatás szocializmusból eredő hagyományaira építve, a rendszerváltást közvetlenül követő időszakban jellemzően „elitoktatásként”⁸ működött, és ehhez igazodóan oktatás centrikus maradt. E hagyományhoz igazodtak a rendszerváltás évében, illetve néhány évvel később elindított felsőfokú szociális képzések. E képzésekre jellemző volt az alapvetően diszciplináris tantárgystruktúra, a nagy tantárgyszám, és jelentős heti összes kontaktóraszám,⁹ azaz az oktatás középpontba állítása. A még gyakorlatilag elitoktatási környezetben az a feltételezés fogalmazódott meg, hogy a jellemzően nagy munkabírású és jól motivált hallgatók képesek és készek sokféle információt befogadni, feldolgozni, s bár a képzés diszciplináris jellegű, az ismeretek a feldolgozást követően interdiszciplináris tudássá érnek össze. A képzéstartalmakat jelentősen befolyásoló sajátosság volt, hogy a képzések – szinte evidensen – rendszerint igazodtak a képző intézmény fő profiljához, a helyben rendelkezésre álló oktatói állományhoz. A tartalmakat jelentősen befolyásolta, hogy néhány szakon, különösen a pedagógus képzésekben, a ’90-es évek végén, még inkább a 2000-es években, a hallgatói létszámok jelentősen csökkentek. (az Oktatási Hivatal statisztikai adatbázisa) Ezért néhány képzőhelyen, különösen a szociálpedagógus képzések egy részében, a karok, a tanszékek, az oktatók egzisztenciális érdekeit szem előtt

⁸ E modellben a szocializmus időszakában kisebb létszámokat oktattak, a nagy túljelentkezés miatt a bemenetkor erősen szelektáltak, az adott korú népességből felvettek aránya mindössze 10 százalék körüli, vagy az alatti volt. (Ladányi 2001)

⁹ Példaképpen jómagam 1991-1995 jártam az akkor még DOTE Nyíregyházi Főiskola szociális munkás képzésére, a gyakorlati féléven kívül, a féléves legkisebb tantárgyszám 12, a legnagyobb 14 volt. Két félévben volt a képzésben 25-30 közötti, ötben pedig heti 30 feletti kontaktóraszám. (Leckekönyv)

tartva, helyenként a pedagógia tartalmak (pl. Győr, Sopron), helyenként a pszichológiai tartalmak (pl. Eger) voltak az átlagok meghaladóan - s a szakmai követelményekből kiindulva indokolatlan mértékben - hangsúlyosak. Ugyanakkor e képzések döntő többségében – talán szintén éppen az alapképzési hagyományok (gyakorlóiskola és gyakorlóoktatás, gyakorlóóvoda stb.) miatt – a terepgyakorlatok száma, s a képzések gyakorlat-centrikussága a magyar felsőoktatási átlagot messze meghaladó volt. (Saját gyűjtés 2005)

A bolognai rendszerű képzésszerkezet kialakítása a magyar felsőoktatásban

Az elviekben nemzetközi szinten is átjárhatóságot biztosító, többszintű bolognai típusú képzési rendszer bevezetésére Magyarországon 2005-ben, az átalakításra meglehetősen rövid időkeretet biztosítva került sor. E folyamat során központi szinten határozták meg az egyes képzések időtartalmát, a korábbi főiskolai (az új rendszerben BA/BsC) képzések többségében egy, vagy fél évvel rövidültek, miközben az alapképzésekre épülő MA/MsC szintű képzések későbbi indítása bizonytalan volt. Ahogy Szolár Éva (2010: 255) megfogalmazza (mi magunk pedig átéltük); „Az akadémiai programok kidolgozása során [...] elaprózták a krediteket (1-2 kredites tárgyak), s ezzel nem csak a tanszékek egzisztenciális érdekeit elégítették ki, hanem a tantervek túlszűfolásával megpróbálták megfelelni többféle képzési funkciónak is. Az alapképzések kidolgozásának idején a következő szint indításának bizonytalansága szintén arra készítette az intézményeket, hogy alapszinten próbálják megtanítani mindazt, amit korábban négy vagy öt év alatt tettek.” Ennek eredményeképpen a korábbi szociális képzésekben jó esetben nem történt releváns szerkezeti változás, rosszabb esetben a struktúra továbbtagolódott, a diszciplináris szerkezet továbbberősödött.

E folyamat azonban az elmúlt években megfordult, e képzésekben a felsőoktatásban a 2012-2014-es éveken megvalósuló forráscsökkenéssel párhuzamosan,¹⁰ részben a képzési költségek kordában tartása érdekében fenntartói és intézményvezetői nyomásra, részben pedig szakmai, elsősorban a Magyar Akkreditációs Bizottságtól érkező akkreditációs nyomásra, számos intézményben történt bizonyos mértékű kreditkoncentráció. Ennek hatására rendszerint eltűntek az egykredites tantárgyak, s az óraszámok az elvárt

¹⁰ A források nominális mértékben 2015-re újra elérték, 2016-ban pedig meghaladták a 2010. évi finanszírozás mértékét. (A Magyar Köztársaság Költségvetése 2010-2016.) Mindez a csökkenő hallgatói létszámot figyelembe véve, hallgatói létszámhoz viszonyítottan relatív forrásnövelést jelent. Ugyanakkor intézményi szinten, számos, elsősorban vidéki székhelyű intézményben a hallgatói létszám folyamatos csökkenésével jelentős forráscsökkenés történt, ami elkerülhetetlenné tette takarékosági intézkedések - köztük az óraszám csökkentés - meghozatalát.

minimumhoz, azaz – a korábbi heti akár 30 körülivel szemben - a heti 20 órához közelítettek. A nagyobb kreditszámokhoz - a dán gyakorlathoz hasonlóan - esetenként nagyobb óraszámok is kapcsolódnak.¹¹

Az utóbbi években bekövetkezett változások további mozgatórugója volt a szociális (és egyéb típusú), új rendszerű mesterszakok megjelenése, valamint újabb szociális mesterképzés, különösen a szociálpedagógia MA szak indítására tett kísérletek. E szakokon a BA említett „túlzsúfoltsága” miatt, a szociális munka BA és MA szakokon gyakori a jelentős mértékű tantárgyi azonosság, átfedés (pl. Pécsi Tudományegyetem). A szociálpedagógia MA szakot indítani kívánó képzésekben pedig szinte minden esetben szembesültek azzal a szakfelelősök, hogy számos, inkább MA szintű ismeretet közvetítő tantárgyat tartalmaznak a BA szakok, ami jelentősen megnehezítette valóban egymásra épülő, egymást kiegészítő, szakmailag adekvát MA szintű képzés kialakítását.

E felsőoktatási környezetben, részben a fenti problémákat kezelendő, került sor a felsőoktatás Képzési Kimeneti Követelményrendszerének átalakítására. Ezen átalakítás valóban lehetőséget teremtett az egyes szintek tartalmának újragondolására, a képzési szintekhez igazodó tartalmi követelmények kialakítására.¹² A folyamat eredményeképpen a szociálpedagógus szakon - mely szak új BA és MA szintű képzési kimeneti követelményrendszereinek kialakításában magam is részt vettem – egy szintenként valóban markánsabban elkülönülő (gyakorlat versus elmélet és kutatás orientáltság, a PhD képzésbe való továbblépés előkészítése), ugyanakkor az egymásra épülés lehetőségét biztosító szabályozás született.

A BA szintű szociális munkás képzés gyakorlatorientáltságát továbberősítheti a duális képzési modell bevezetése, a képzés duális szerkezetben való indításának 2017. szeptemberétől biztosított lehetősége.

Tapasztalatok, lehetőségek

A jelentősebb átalakítások megtétele, a bizonyos mértékű kreditkoncentráció, az azt esetenként kísérő óraszámnövelés, a szociális képzésekben is egyre nagyobb arányban tetten érhető interdiszciplináris tantárgyak kialakítása (pl. Győr, Sopron szociálpedagógia szak) stb. óta nem telt el elegendő idő ahhoz, hogy a tapasztalatokból messze menő következtetéseket lehessen levonni. Egy felsőoktatási szak esetében az indulás óta eltelt 25 év sem tekinthető hosszú időnek. A felsőoktatás nemzetközi tapasztalatai, és talán az eddigi

¹¹ Példaképpen megemlíthetők az egri szociálpedagógus képzésben a „szociális munka egyénekkal és családokkal” vagy a „szociális munka csoportokkal” megnevezésű, heti négy órászámban oktatott tantárgyak.

¹² Igaz, a folyamatra ez esetben is meglehetősen rövid idő, csupán néhány hónap állt rendelkezésre.

hazai tapasztalatok alapján¹³ azonban joggal bízhatunk abban, hogy az átalakítás hozzájárulhat a képzések hatásosságának, eredményességének és gyakran kifogásolt minőségének (Balogh és mtsai 2015) javulásához.

¹³ Reprezentatív kutatási eredmények célirányosan e felsőoktatási kérdéskörökben nem hozzáférhetőek, az oktatói körben gyűjtött, és a saját tapasztalatok azonban mindenképpen bizakodásra adnak okot. Példaként az egri képzés hallgatói, s magam is kifejezetten előnyösnek értékeltük, hogy a gyakorlat-centrikus, számos kiscsoportos feladatmegoldást érintő „szociális munka egyénekkel és családokkal” tantárgyból egy egész délelőtt állt rendelkezésre, így lehetőséget adva komplexebb feladatok elvégzésére (pl. mediációs ülés előkészítésének és lefolytatásának modellezése stb.), a tananyagba való elmélyülésre. Hasonló tapasztalatokat szereztem Hajdúböszörményben, ahol két tantárgyat tartok napi öt órában. A második alkalommal, amikor egy témakör befejezése érdekében egész nap az egyik tantárggyal foglalkoztunk, a hallgatók kifejezetten kérték, hogy egy héten integráltan csak az egyik, a következő héten pedig a másik tantárgyból legyen óra, mivel így jobban át lehet látni a tananyagot, és jobban el lehet mélyülni benne. Bár a fenti tapasztalatok nyilvánvalóan nem elégségesek általános következtetések levonására, ám talán hozzájárulhatnak a felsőoktatás átalakítási irányjaival kapcsolatos félélmek, konkrétan - a legutóbbi évek magyar felsőoktatási hagyományaitól valóban idegen – a kevesebb, de nagyobb óraszámú, interdiszciplinárisabb jellegű, vagy legalábbis e szemléletben oktatott tantárgyból álló tantervekkel szembeni ellenérzések leküzdéséhez.

IRODALOM

Balázs Réka (2014): Élménybeszámoló. ERASMUS-Dánia. www.nyme.hu/uploads/media/Balazs_Reka_Dania_01.docx Letöltés: 2014.07.11.

Balogh Erzsébet; Budai István; Goldmann Róbert; Puli Edit; Szöllősi Gábor (2015): Felsőfokú szociális képzések 2015 [http://parbeszed.lib.unideb.hu/file/2/5628d4c086821/szerkeszto/\(1\)2015_kulonszam_korrekturazott.pdf](http://parbeszed.lib.unideb.hu/file/2/5628d4c086821/szerkeszto/(1)2015_kulonszam_korrekturazott.pdf) Letöltve: 2015. november 18.

Budai István: Az Interprofesszionális együttműködés és a szociális munka. In. ESÉLY, 2009. 5. szám, 83-114.

Emes, Ckaudia; Cleveland-Innes, Martha. (2003): A Journey Toward Learner-Centered Curriculum. The Canadian Journal of Higher Education, 47-70.

Kopp Erika: Tanulásközpontú tudásfejlesztés. In Felsőoktatási Műhely, 2013/II. pp. 39-56.

Ladányi Andor: A diplomások száma és összetétele. Statisztikai elemzés. EDUCATIO, 2002/2. 179-190.

Liverpool Hope University: Training programs <http://www.hope.ac.uk/socialwork/social-care.html> Letöltés: 2010.04.05.

Mikonya György (2014): Az európai egyetemek története (1230–1700). Budapest, ELTE Eötvös

Pukánszky Béla: Az universitas-eszme tartalmának változásai a magyar felsőoktatás történetében. (tudományos előadás), Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 2016. március 6. Oktatási Hivatal: Felsőoktatási statisztikák (az adatbázisból saját gyűjtés)

http://www.oktatas.hu/felsooktatasi/felsooktatasi_statistikak Letöltések: 2016.10.04.

Szolár Éva: A felsőoktatás reformja és a Bologna folyamat Magyarországon. Magyar Pedagógia. 110 évfolyam, 3. szám, 239-263.

Tempus Közalapítvány: Az európai felsőoktatási térség reformjának támogatása. <http://www.tka.hu/nemzetkozi/3165/az-europai-felsooktatasi-terseg-reformjanak-tamogatasa> letöltve: 2016.október 4.

University College Lillebaelt: http://international.ucl.dk/files/2012/08/social_entrepreneurship-folder-2014.pdf Letöltés: 2015.10.05

University College Lillebaelt: <http://international.ucl.dk/study-programmes/social-education/> Letöltés: 2010.04.05.

2016. évi XC. törvény Magyarország 2017. évi központi költségvetéséről

2015. évi C. törvény Magyarország 2016. évi központi költségvetéséről

2014. évi C. törvény Magyarország 2015. évi központi költségvetéséről

2013. évi CCXXX. törvény Magyarország 2014. évi központi költségvetéséről

2012. évi CCIV. törvény Magyarország 2013. évi központi költségvetéséről

2011. évi CLXXXVIII. törvény Magyarország 2012. évi központi költségvetéséről

2010. évi CLXIX. törvény a Magyar Köztársaság 2011. évi költségvetéséről¹

A szociálpedagógia képzés felhasználói csoportjai

Galán Anita¹

AZ IFJÚSÁGI KORSZAKVÁLTÁS ÉS A POSZTADOLESZCENCIA JELENSÉGE²

*NEW ERA OF THE YOUTH AND THE PHENOMENON OF POST-
ADOLESCENCE*

Abstract

During the last few decades, as a result of the social, economic changes like the secularization, the liberalization, the emancipation and the mass education, the adolescence has become longer and a new life-phase has evolved which is called the post-adolescence.

The post-adolescence youth is fulfilled the psychological requirements of becoming an adult but they do not correspond the sociological ones owing to the fact they have not had individual incomes yet, they have not taken up their position in the structure of occupation yet and they have not set up their own family yet.

These youngsters are present-oriented, they have lack of ambition for settling down and living in safety.

The main aims of this study were to present the social and economic changes of the last few decades and to reveal the transformation of the youth era which can help the professional social support to identify problems of the youth.

Bevezetés

Az elmúlt néhány évtized társadalmi, gazdasági változásainak hatásai a szemünk előtt zajlanak; a szekularizáció, a liberalizáció, a tömegoktatás kialakulása valamint a női emancipáció hatására kitolódott a kamaszkor hossza, a fiatal és felnőttkor közé egy új életszakasz ékelődött be, amelyet a téma kutatói posztadoleszcenciaként definiáltak. Ezt a fogalmat a jelenség leírására Keniston használta először 1968-ban; úgy vélte, hogy a modern társadalmakban a szexuális érettség és a szociális értelemben vett felnőtté válás, illetve a munkavállalás időpontja fokozatosan elkülönül egymástól. A posztadoleszcens életszakaszban járó fiatalok a felnőtté válás pszichológiai követelményeinek eleget tesznek, azonban nem felelnek meg a szociológiai feltételeknek, hiszen nincsenek beépülve a társadalom intézményes szerkezetébe; nem rendelkeznek önálló megélhetési forrással, nem foglalták el a helyüket a foglalkozási struktúrában, illetve nem alapítottak saját

¹ Galán Anita tanársegéd, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

² A kutatás az NTP-NFTÖ-16-0244 ösztöndíj támogatásával valósult meg.

családot sem. Ezek a fiatalok jelenorientáltak, hiányzik belőlük a megállapodásra és biztonságra való törekvés (Somlai, 2007; Rácz, 2009).

Szociális szakemberként, leendő szociális szakemberként folyamatosan nyitottnak kell lennünk az új segítő módszerek elsajátítására, valamint késznek kell lennünk a társadalmi változások okozta szemléletváltásra, szakmai eszköztárunk átalakítására is. Ehhez azonban elengedhetetlen a szociológiai folyamatok, illetve azok hatásainak megismerése.

Jelen tanulmány célja az elmúlt évtizedek társadalmi, gazdasági átalakulásai mellett bemutatni a fiatalok élethelyzetében bekövetkezett változásokat is, amelyek segíthetnek a fiatalokkal foglalkozó szakembereknek az „új ifjúság” problémáinak felismerésében, megértésében. Tanulmányomban az ifjúsági korszakváltás jelenségét, az ehhez kapcsolódó legfontosabb fogalmakat, elméleteket, valamint az ennek következtében kialakult posztadoleszcens fiatalok megváltozott életmódját ábrázolom.

Az ifjúsági korszakváltás, és a hozzá vezető út

Az elmúlt évtizedekben bekövetkezett gazdasági, társadalmi változások alapjaiban változtatták meg a világ működését, gazdasági és társadalmi struktúráját (Beck, 1993; Giddens, 2005). A 70-es 80-as évek két olajválsága átalakította az akkori fejlett világ ipari társadalmainak gazdasági alapjait; az olaj árának emelkedése magával húzta az energia- és nyersanyagárakat is, amiktől az ipari termelés költségei jelentősen megnövekedtek. Ezt a költségnövekedést nem lehetett sem a termelési tényezők költségeinek leszorításával, sem az árak emelésével ellensúlyozni, így az árak elszabadultak, amely a pénz gyors inflálódását eredményezte. A kész termékek árának emelésével azonban nem sikerült kompenzálni a gyorsan növekvő energia és nyersanyagköltségeket, ami számos vállalatot a termelés visszafogására, munkahelyek megszüntetésére kényszerített. A recesszió együtt járt az életszínvonal romlásával is, megkérdőjeleződött a jóléti államok létének célszerűsége. A válságból való kijutást végül a globalizáció folyamata, a posztindusztriális gazdasági struktúra kialakulása segítette elő (Giddens, 2005).

A globalizációs folyamat az élet minden területén érezte hatását; többek között a gazdaságon, a hagyományokon, a demokrácián, valamint a családon belül is. Jelen dolgozatnak nem célja a globalizáció gazdasági, politikai, valamint foglalkozási struktúrában bekövetkezett hatásainak vizsgálata, csupán annak a fiatalok életére vonatkozó következményeit kívánom elemezni.

A posztindusztriális társadalmakban az életút új változataiban az egyének többségének identitását már nem egy szakma adja, ami a társadalmi struktúrában elfoglalt pozícióját is meghatározza. Már nem tartozik az

egyénhez évtizedekre egy munkahely, hanem az emberek élete változó foglalkozásokból, eltérő jellegű tevékenységekből, a foglalkoztatás és/vagy munkanélküliség váltakozó periódusaiból tevődik össze (Somlai, 2007; Csoba, 2010). Ezzel együtt a hagyományosabb agrártársadalmak eltűnése, az ipari társadalmak és a modern kultúra kibontakozása új történelmi feltételeket teremtett; már nem annyira a múlt megőrzése, a szülők, nagyszülők világának fenntartása, hanem az innováció lett az ifjúság feladata, így ifjúsági korszakváltás következett be (Gábor, 1993; 2004; Gábor-Kabai-Matiscsák, 2003).

A civilizációs korszakváltás és annak az ifjúságra gyakorolt hatásának kérdésköre először a hatvanas évek társadalomtudósai körében vetődött fel. A korszakváltásra Jürgen Zinnecker tipológiát dolgozott ki; úgy vélte, hogy két ifjúsági korszakról beszélhetünk: az egyik az industriális társadalomra jellemző átmeneti ifjúsági, a másik pedig a posztindusztériális társadalom iskolai ifjúsági korszaka (Zinnecker, 1993a).

Az átmeneti korszakban a fiatalkor nem önálló életszakaszként, hanem a gyerekkor utáni, a kenyérkereső és a családi életre felkészítő rövid szakaszként írható le, amelyben az ifjúság viszonylag kevés szociális és kulturális önsúllyal rendelkezik. A teljes életpályán belül az ifjúsági életszakaszt kényszerű, átmeneti eseményként élik meg a fiatalok, amelyben a felnőtt társadalomhoz igazodnak; szorosan kötődnek a felnőttek intézményrendszeréhez, különösen a munkahelyhez, a családhoz és a szűkebb szociokulturális környezethez. Az ifjúkor sajátosságainak érvényesítése helyett a fiatalok a kezdők társadalmi pozícióját foglalják el, így a munka világában, a családban és a társadalomban is a hierarchiában alárendelt szerepet játszanak. Az átmeneti korszakban egy korlátozott ifjúkorról van tehát szó, amely főleg a szakma megszerzésére irányul, és ami után lehetővé válik a munkavállalás, amelyet gyorsan követhet a házasság és az első gyerek (Gábor, 1993).

A hatvanas évektől a hagyományos osztályviszonyok összeomlásával, valamint az ifjúsági kezdeményezések és a fiatalság aktivizálódásának (pl. prágai tavasz) következtében az ifjúság kialakította a saját mintáit, így már nem csak a felnőtt társadalom mintakövetőivé, de mintaadókká is váltak, míg végül a kilencvenes évekre kialakult az iskolai ifjúsági korszak (Gábor, 1993; Gábor-Kabai-Matiscsák, 2003; Gábor – Jancsák, 2004; Gábor, 2004; 2006; Somlai, 2007; 2012). Az iskolai ifjúsági korszak beköszönté a nyugat-európai ifjúságkutatók által korábban felvázolt két forгатókönyvet kínálta – a kilencvenes években már a magyar fiatalok számára is –: kialakult a munkanélküliség versus a szabadidő szcenáriója (Gábor, 1993; 2004; 2006). De mit is jelentenek ezek a fogalmak?

A munkanélküliség szcenáriója azzal jár, hogy már nagyon korán kifejlődik a fiataloknak azon csoportja, akiknek a társadalmi integrációjára

csekély esély mutatkozik, így kifejlődik a társadalom alatti osztály reprodukciója. A piaci rendszer létrejöttével, az osztályrendszer átalakulásával, amely a szociális és oktatási intézmények „piacosításával” is jár, azaz az állami intézményrendszer romlásával az alsóbb társadalmi rétegek újratermelődése még tovább erősödik; nem csökken azoknak a fiataloknak a száma és aránya, akiknek társadalmi integrációja komoly akadályokba ütközik. A munkaerőpiacon még inkább érvényesülnek az oktatási rendszerben megjelenő szelekciós folyamatok, tehát egyre inkább kizáródnak a munkaerő-piacról a szegények, az iskolázatlanok, az egészségügyi problémákkal küzdők, fogyatékkal élők, illetve az etnikai csoportokhoz tartozók. Ez két veszélyt hordoz magában. Egyrészt ezek a fiatalok a szürke- és/vagy feketegazdaságba való integrálódással – vagy manapság csupán a közmunkaprogramból – tudnak egyedül anyagi javakhoz jutni, másrészt pedig létrejöhet a fiatalokból egy olyan tartósan munkanélküli csoport, amely igen komoly veszélyt rejt a társadalom tagjai számára, többek között az ifjúsági bűnözés, szerfogyasztás és egyéb devianciák fokozott elterjedése által. A munkaerő-piacon új veszélyek és esélykülönbségek is megfigyelhetők; ezek közül talán az egyik legfontosabb a nemek közötti egyenlőtlenségek erősödése – pl. üvegplafon, nemek közötti bérkülönbségek –, valamint a diplomás fiatalok munkaerő-piacon való elhelyezkedésének problémái (Furlong-Stalder-Azzopardy, 2003).

A másik lehetséges út, a szabadidő scenáriója azonban letörli a stigmákat a nem-foglalkoztatottakról, akik egy ún. „dologtalan” szabadidős osztály alapját képezik, ugyanis ez a scenárió a tanulás felértékelődéséhez és a professzionális ifjúsági státusz kialakulásához vezet, valamint a társadalom középosztályosodásával jár együtt, tehát a fiatalok munkanélkülisége nem dologtalanságból, hanem a tanulás felértékelődéséből fakadó továbbtanulásból eredeztethető. A középosztályosodó fiatalok egyik fontos területévé válik a szabadidő, ezzel pedig kiépül a szabadidőipar (Gábor, 1993; 2004; 2006). A szabadidő szerepének növekedése három területen is veszélyeket hordoz. Egyrészt az oktatási rendszerből a munkaerő-piacra való átmenet során rendkívül lényegessé válik a szabadidő szerepe, ezért megfigyelhető egy ellentmondás: az iskolai idő meghosszabbodásával egy időben a fiatalok egyre korábban kerülnek (akár már középiskolás korban is diákmunka, vagy manapság a közösségi szolgálat keretében) kapcsolatba a munkával. Ez a folyamat már középiskolás korban felerősíti azokat az elvárásokat a fiatalok felé, amelyekkel a későbbiekben a munkaerő-piacon is találkozni fognak (pl.: a munkáltatók irreálisnak tűnő elvárásai a pályakezdő fiatalok felé), és növeli ezzel a strukturális egyenlőtlenségeket, illetve a fiatalok személyes problémáit is. A szabadidő ez által igen fontos területté válik a fiatalok továbbtanulási lehetőségeinek és jövőbeli karrierjének alakulása szempontjából is, hiszen igen értékes előnyök kovácsolásához

vezet annak eltöltési módja. Másodsorban, a szabadidős-tevékenység a fiatalok körében egy elég korán kialakult önálló fogyasztási státuszt követel meg, amelynek következménye, hogy a társadalomban meglévő gazdasági egyenlőtlenségek révén már a szabadidő-tevékenységben is jelentősen differenciálódnak a fiatalok (Gábor, 1993). Számottevő különbségeket fedezhetünk fel azok között a diákok között, akik a szabadidejüket „plázázással”, lézengéssel, bandázással vagy a közösségi oldalakon töltik, és azok között, akik délutánonként sportedzésre, művészeti foglalkozásra, szakkörre vagy nyelvi-, esetleg informatikai különóra járnak.

A hatvanas évek második felétől fordulatot figyelhettünk meg a fiatalok orientációs mintáiban is. Az egyén kiszolgáltatottságára az individuum kibontakoztatásának aktivitása lesz a válasz (pl. aktív, kulturális időtöltés, különféle ifjúsági egyesületekben való részvétel megnövekedése stb.), amely a felnőtt társadalomban való konfliktusok fokozódásával, növekvő politikai érdeklődéssel, a döntésekbe való beleszólás erőteljes követelésével jár együtt. Ezen fordulattal egy időben megindult a magas kultúra és a tömegkultúra közötti korábban áttörhetetlennek képzelt falainak lebontása is, amely megteremtette a feltételét az ifjúsági kultúra sokszínűvé válásának, valamint annak is, hogy az ifjúsági kultúrák különböző típusai közül a nyolcvanas évekre az alternatív ifjúsági kultúra váljon meghatározóvá a nyugat-európai fiatalok körében, összefüggésben az iskolázottsági szint növekedésével, illetve a növekvő autonómiával (Gábor, 1993; Jancsák, 2013).

A rendszerváltás után, a magántulajdonon alapuló piacgazdaság kiépülésével a nyugat-európai ifjúság körében megfigyelt legfontosabb tendenciák a magyar fiatalok körében is egyre inkább érvényre jutottak (Gábor, 2004). A kilencvenes években már Magyarországon is megteremtődtek az iskolában eltöltött idő megnövekedésének feltételei – a közoktatás, majd a felsőoktatás expanziója, a középosztályosodás, a gazdasági-technológiai fejlődés, a fogyasztás elterjedése –, így hazánkban is kialakult az új, iskolai ifjúsági korszak, amely a fiatalok körében egyre növekvő emancipálódási törekvésekkel párosult (Gábor-Kabai-Matiscsák, 2003; Gábor, 2004; 2006; Jancsák, 2013). Csákó Mihály (2004) kiemeli, hogy az a folyamat, amelyet különböző szerzők posztindusztrializmusnak, globalizációnak neveznek a nyolcvanas évek hazai ifjúságkutatói szerint már korábban is kezdte éreztetni a hatását, azonban a rendszerváltás volt az, amely lehetővé tette a változások elterjedését. A magyarországi ifjúságot a rendszerváltás utáni években ért átalakulásokat a globalizált világ kihívásainak is tekinthetjük, melynek eredményeképpen az ifjúsági korszakváltás hazánkban rendkívüli gyorsasággal ment végbe, és köszöntött be az iskolai ifjúsági korszak (Gábor, 2004). Furlong és munkatársainak kutatásai szerint (2003) az ezredforduló végére a magyar fiatalok a

kilencvenes években felgyorsult társadalmi átalakulás következtében ugyanolyan helyzetbe kerültek, mint az Európai Unió országainak fiataljai, tehát kijelenthetjük, hogy az ezredforduló után a magyar fiatalokat ugyanazok a kihívások érik, mint nyugat-európai társaikat, bekövetkezett tehát az ifjúsági korszakváltás. A magyar és nyugat-európai fiatalok helyzetének hasonlósága nemcsak az oktatási rendszerben, a fiatalok munkaerő-piaci helyzetében, de a szabadidős-tevékenységek és ezáltal a kultúra-fogyasztás átalakulásában is megmutatkoznak.

Az iskolai ifjúsági korszakban az ifjúkor egy olyan viszonylag önálló életszakasz, melynek keretei között jellegzetes társadalmi életmódok, kulturális formák és politikai minták alakulnak ki (Gábor, 1993). A relatíve önálló oktatási intézmények látogatása révén az ifjú életszakasz autonómiája növekszik, emellett pedig a fiatalok elkötelezettsége a felnőtt társadalom intézményei mellett csökken, amelyben a kereső munka egyet jelent a családi intézmény rendszerébe történő betagozással. Az ifjúkor már nem korlátozódik az iskolához kötődő végzettség révén megszerezhető karrierre, hanem iskolán kívüli karrierrek jönnek létre például a zene, a művészetek, a sport, a tánc stb. területén (Gábor, 1993).

Az iskolai ifjú életszakaszban a fiatal felnőttek mentesülnek egy időre a felnőtt lét kötelezettségeitől, amely lehetővé teszi, hogy egyre nagyobb arányban sajátítsanak el kulturális tőkét azáltal (például külföldi munkavállalással, önkéntes tevékenységgel), hogy az iskolai tanulmányaik befejezésére egyre több idő áll rendelkezésükre. A képzési idő meghosszabbodásának következtében olyan, a kereső tevékenység kényszerétől mentesített iskolai ifjúsági életszakasz jön létre, amelyben tág tere nyílik a személyes idő felhasználásnak és az egyéni aktivitásoknak, hobbitevékenységeknek is (Gábor, 1993).

Az ifjúsági korszakváltás lényege összefoglalva tehát a társadalmi reprodukció megváltozása, az iskolai tudás felértékelődése, az ifjúkor meghosszabbodása, az „amatőr” ifjúsági státusz professzionális státusszá alakulása (Gábor-Kabai-Maticsák, 2003; Gábor, 2003; 2004; 2006; Somlai, 2007; Jancsák, 2013). Az „új ifjúság” életstílus, értékrend, nemi szerepek, magatartásforma, valamint mentalitás tekintetében is eltér a korábbiaktól; a nemi különbségek elmosódtak, hamarabb létesítenek szexuális kapcsolatot, hamarabb próbálják ki a drogokat, a materiális értékek (pénz) helyett a posztmateriális értékek (lelki béke, önmegvalósítás) kerülnek az életük középpontjába (Gábor, 2004; Gábor, 2006; Somlai, 2007).

A fiatalok értékrendjének erős szervező elvévé az individualizmus, illetve a karriervágy vált, ez hozta magával a párválasztási szokások változását is; szabadabbak lettek, gyakoribb a partnercsere, valamint folyamatosan nő a szinglik száma is (Utasi, 2004). A házasságok száma csökkent, illetve az a kor is kitolódik, mikor házasságot kötnek a fiatalok. Ezt

bizonyítja, hogy a 15-29 évesek 22%-a élt házastársi, 7%-uk pedig élettársi kapcsolatban 2000-ben, 2009-ben azonban már a fiatalok mindössze 13%-a kötött házasságot, az élettársként együtt élők aránya viszont 13%-ra nőtt (Arnold, 2012).

Az ifjúsági életszakasz kibontakozása szükségessé tette az ifjúság fogalmának újraértelmezését is, ezért Zinnecker bevezette az ifjúsági moratórium definícióját. *„Az iskolai ifjúsági korszak ifjúsága e megközelítésben leírható, mint képzési vagy kibővített moratórium, az átmenet ifjúsági korszaka pedig mint a munkába lépésre és a családalapításra felkészítő fázis, korlátozó vagy rövidített moratóriumként. A moratórium a mindennapi cselekvések, az életpálya és a társadalmi csoport hovatarozások társadalmi intézményesülésének alapkategóriája”* (Gábor, 1993: 9). Ez azt jelenti, hogy ifjúi életszakasz differenciálódik; a klasszikus ifjúkor, ami körülbelül a 15. életévtől a 20. évig terjed, az élettörténet szempontjából fontos „kiegészítést” kap, méghozzá egy társadalmilag szabályozott új életszakaszt, amely az ifjúkor és a felnőttkor között található, és a tagjait posztadoleszcenseknek nevezzük. A fő jellegzetessége ennek az új életszakasznak, hogy még nem helyezkednek el stabil, állandó pozícióban a munkaerő-piacon fiatalok, valamint korlátozottabb a felelősség is az olyan standard intézményekkel szemben, mint a család és a politikai rendszer. A „klasszikus” ifjúsági státuszhoz képest a posztadoleszcensek önálló polgárok, akik felnőtt jogokat minden tekintetben gyakorolhatják, azonban a felnőttletet nem a keresői tevékenység, a házasság vagy a családalapítás jelenti, hanem a kulturális, politikai és fogyasztói szférában való állandó részvétel (Zinnecker, 1993b). Gábor Kálmán szerint (1993) az ifjúsági korszakváltás leginkább arra hívja fel a figyelmet, hogy a modern társadalmakban a hagyományos osztályszerveződést a generációs szerveződés váltja fel.

A következőkben az „új ifjúság” életmódbeli változásaira, így többek között a tanulási idő meghosszabbodásának, valamint a felsőoktatási expanzió következményeire térek ki.

Az oktatási és munkaerő-piaci átalakulások és hatásai

Gábor Kálmán (1993, 2000) és Pikó Bettina (2005) szerint az elmúlt évtizedekben a legfontosabb átalakulások a fiatalok életstílusában keletkeztek, amelyek a tanulási idő meghosszabbodásából, az önálló életkezdés kitolódásából, valamint a fogyasztói társadalom hegemoniájából következnek.

Vaskovics (2000) úgy véli, hogy az elnyúló iskolai képzés, a munkanélküliség és a nehéz elhelyezkedés a modernizáció során bekövetkezett társadalomszerkezeti változások következményei. A posztindusztriális társadalmakban nagyobbak és nyíltabbak lettek a tízen- és

huszonévesek egyenlőtlenségei; a fiatalok leghátrányosabb csoportjainak – alacsony iskolai végzettségű, rurális területen élő, roma – nincs szakképzettsége, sem munkahelye (Furlong – Azzopardi – Stalder, 2003; Somlai, 2012).

Zinnecker kutatásai alapján (Zinnecker [1986] 2006) a fiatalok társadalmi identitása három cselekvési területtől függ: a képzési rendszertől, a szabadidő rendszerétől, valamint a flexibilis alulfoglalkoztatottság rendszerétől. A fiatalok jövőjét ezen a három területen való szinkron részvétel alakítja.

A kilencvenes évek végén kezdődött felsőoktatási expanzió hatására ugrásszerűen megnőtt a felsőoktatásban résztvevők száma, illetve aránya is. Lukács kiemeli (2004), hogy bár ezt az expanziót sokan tömegesedésnek nevezik, és úgy értelmezik, hogy pusztán megnő a felsőoktatásban tanulók aránya, azonban többről van szó, hiszen nem csak a fiatalok korábbihoz képest egyre nagyobb aránya jut be felsőoktatási intézményekbe, hanem folyamatosan egyre többen és többen fognak tanulni főiskolákon és egyetemeken. A diákok tehát hosszabb ideig és nagyobb létszámban tanulnak, és közben egyre többen tolják ki a képzési idejüket is; halasztanak, képzést váltanak, így egyre idősebb korban diplomáznak. A hallgatói mobilitás is megnövekedett; ma már évről-évre gyarapszik a hosszabb-rövidebb ideig külföldön tanulók száma³, de szaporodnak a külföldre kihelyezett tagozatok, és a határokon átnyúló, több országban egyszerre, esetleg távoktatási formában meghirdetett képzések is (Lukács, 2004). Az oktatási intézmények meghosszabbodott látogatása olyan életmódot alakít ki, amely messze túlmutat az iskola és az egyetem közvetlen, tanuló és tanító színterén. Ez kiterjed a további életterületükre is, szinte felmentve őket a családalapítás alól (Gábor, 2003; 2012); egyre kevesebben járják be a hagyományos életútszakaszokat⁴ (iskola – munkavállalás – eljegyzés – házasság – elszakadás a szülői háztól, önálló háztartás kialakítása – gyermekvállalás) közülük (Somlai, 2007). Giddens szerint a mai fiatalok életútja projektekből áll, amelyek autonómok, változtathatóak – így a jövőbeli tervei is folyamatosan változhatnak – nem kapcsolódnak egymáshoz, nem feltétlen alkotnak egy koherens egészet (Rácz, 2009).

Ezen folyamatok mellett azonban az ifjúsági életformának egy jellegzetes kettős mozgásformáját figyelhetjük meg: a gyermekkor és az

³http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/statistics/2014/hungary_en.pdf

⁴ Az életszakaszok sok esetben teljesen össze is keverednek, hiszen jó néhányan dolgoznak az egyetem mellett valamilyen diákmunkát, ám a diplomaszerezés után mégsem tudnak elhelyezkedni sokan közülük, így munkanélküli státuszba kényszerülnek. Megjelent emellett azoknak a csoportja is, akik a munka mellett visszaülnek az iskolapadba, hogy tovább képezzék magukat, esetleg valamilyen teljesen új végzettséget szerezzenek (Borza, 2012).

ifjúság egyidejűleg „siet” és „késik”, valamint „felgyorsul” és „lelassul” (Zinnecker, 1993b). A belépés a főfoglalkozású keresői pozícióba általában későbbre tolódik – attól függetlenül, hogy a munkaerőpiacra viszont már korábban is beléphetnek például diákmunkák keretében –, a felnőtt lét cselekvési lehetőségei (pl. önálló fogyasztói tevékenység; nyelvtanulás elkezdése) pedig a korábbi életkorokba csúsznak vissza. A társadalmi fejlődés mindkettőnek kedvez: vagyis legyünk korán nagykorúvá, vállaljunk részt önállóan a fogyasztásban és a felnőtt társadalom életmódjában, de minél később találjuk meg a saját helyünket a munka világában, a folyamatos keresői tevékenység keretei között, ugyanis az önálló (kultúra-)fogyasztókra ugyanis nagy szükség van a fogyasztói társadalom fenntartásában (Zinnecker, 1993b).

A felsőoktatási expanzió jelensége kapcsán a mindennapi diskurzusban két fő szempontot szoktak hangsúlyozni a téma szakértői; az első szerint túl sok hallgatót iskoláznak be, ezért romlik a színvonal, míg a másik szerint nem jó megoszlásban iskolázzák be a felsőoktatásba a fiatalokat, vagyis nem olyan szakokra, nem olyan arányokban, ahogy ez a társadalomnak és nekik maguknak is a későbbi elhelyezkedésük szempontjából megfelelő lenne (Lukács, 2004).

További viták alakultak ki a kutatók között arról is, hogy vajon az expanzió következtében magyar oktatási rendszerben csökkentek vagy pedig növekedtek-e a tanuló fiatalok esélyegyenlőtlenségei. Az egyik oldalon az a nézet uralkodik, hogy az oktatási rendszer nyitottabbá vált a szerkezetátalakulások során, míg mások inkább azt hangsúlyozzák, hogy a kilencvenes évek változásai „elitközpontúsághoz” vezettek. Az első nézet képviselői az oktatási rendszer sokféleségét, a második nézet képviselői pedig kettészakadását, illetve az iskolázatlan, falusi társadalmi csoportok gyermekeinek egyre nagyobb mértékű kirekesztődését hangsúlyozzák (Gábor, 2004).

Az oktatási rendszer expanziójával egy időben növekszik az iskolai verseny is. A továbbtanulásért folyó verseny egyre komolyabb anyagi beruházást jelent a szülők számára, hiszen minél tovább akarnak tanulni a fiatalok, annál inkább növekszik a gazdasági beruházás mértéke is, ugyanakkor a fiataloknak saját maguknak is egyre többet kell tenni azért, hogy versenyben maradjanak. A legfőbb beruházást az iskolán kívüli tanulás – különórák, szakkörök – jelentik, amellyel tovább növelhetik a kulturális tőkéjüket. Tőkenövelésre alkalmas többek között a nyelvtanulás, az informatikai továbbképzés, az egyetemi felvételre történő felkészítés vagy a külföldi (rész)képzés is. A továbbtanulásért folyó verseny és az élettervezésnek ez a megváltozása osztály-hovatartozástól függően eltérően alakul. Már az iskolai versenyben megfigyelhető bizonyos társadalmi csoportok gyermekeinek a leszakadása. Az alacsony státuszú, falusi, roma stb.

fiatalok esetében potenciálisan már nagyon korán kialakul azon fiatalok csoportja, akik nagyon kis eséllyel integrálódhatnak, így – ahogy korábban már bemutattuk – létrejön a társadalom alatti osztály reprodukciója. Az oktatási expanzió tehát a származási, területi és etnikai egyenlőtlenségek megmaradása, illetve újratermelődése mellett következik be (Zinnecker, 1993a; 1993b; Andy-Stalder-Azzopardy, 2003; Gábor, 2004).

Az oktatás expanzióját részben a gazdasági fejlődés igényei kényszerítik ki abban az értelemben, hogy a dolgozóknak egyre több és színvonalasabb képességre van szükségük. Az oktatás expanziója tehát szorosan összefügg a munka világával, így a munkanélküliséggel is, ugyanis a fiatalok munkájára egyre későbbi életkorban van szükség, valamint egyre nehezebbé válik ez által az elsődleges munkaerőpiacra történő belépésük is; megszűnt a munkába állás korábbi biztonságos, szinte azonnali lehetősége. Az ifjúkor meghosszabbodása mellett ez ma világszerte öngerjesztő folyamat is: a magasabban képzett szülők gyermekeiknek is magasabb, sőt, a sajátjuknál is magasabb képzettséget igényelnek (Gábor, 1996; 2004; Lukács, 1996; Csoba, 2013). Zinnecker (1993b) a kulturális tőke iskolán kívül megszerzett, magasabb képzettséget, előnyt kovácsoló készségeket adó elemeit „kulturális címeknek” hívja.

Úgy véli, hogy a családoknak és a fiataloknak a kulturális címek megszerzéséért folytatott konkurenciaharc elősegíti ennek az életkor kitolódását, ugyanis minél több időt szánnak arra, hogy a fiatalok magasabb kulturális tőkére tegyenek szert, valamint a címek révén bebiztosítsák a helyüket a társadalomban és a munkaerőpiacon, annál előnyösebb helyzetbe kerülnek a társadalmi térben lezajló pozícióharcokban, ugyanis az időtényezőnek döntő és újszerű szerepe van. Ez magyarázza azt a régóta érvényesülő tendenciát, hogy meghosszabbodik a fiatalok „reprodukciós ideje”, tehát időben kitolódik többek között a munkába állás és családalapítás is (Zinnecker, 1993b). Új tendencia, hogy a munkahelyi elvárások növekedése erőteljesen behatol a fiatalok magánszférájába is, amelynek következtében nő a családalapítás vagy a gyermekvállalás során a munkahely elvesztésének kockázata is. Különösen igaz ez a nők esetében és a jól fizető és nagy karriert kínáló magáncégeknek, multinacionális vállalatoknak. Az állandó munka megtalálását nehezíti, hogy növekedett a fiatal munkaerő kiszolgáltatottsága is (Gábor, 2004).

A társadalmi distinkció hatékony eszközének mutatkozik annak az időnek a hossza, melyet tervszerűen a kulturális örökség elsajátítására (inkorporálására) fordítanak. Ha a fiatalok számára bizonyos képzési idők általánossá válnak és egyidejűleg azok más társadalmi csoportok részévé is normává és „standard idővé” lesznek, akkor létrejön a distinkciókényszer, azaz, hogy a saját utódnak pótlólagos vagy extra időt biztosítsanak a kulturális tőke megszerzéséhez (Zinnecker, 1993b).

Az oktatási expanzió hatására – mint ahogy korábban a rendszerváltás következtében is –, és a túlképzés miatt, az alacsonyabb iskolai végzettségűek nagyobb valószínűséggel lesznek munkanélküliek, mert a magasabb végzettséggel rendelkezők kiszorítják őket az elsődleges munkaerőpiacról még annak árán is, ha nem a végzettségüknek megfelelő, hanem attól rosszabb munkát kell elvállalniuk. A jelenlegi diplomát igénylő munkaerő-piaci pozíciókba kerül az egyre több végzett diák, majd pedig az alacsonyabb képzettséget igényelni látszó állásokat foglalják majd el. A Magyar Ifjúság 2012-es adatfelvételei alapján a diplomások 68%-a dolgozik diplomához kötött szellemi munkakörben, 23%-uk diplomához nem kötött szellemi munkakörben, 9%-uk pedig fizikai munkát végez (Gazsó, 2013). További következmény, hogy a diploma értéke is csökkent, ám a diploma bérelőnye ennek ellenére is jelentős⁵ (Borza, 2012).

A múlt század végétől jelentkező technológiai változásokhoz az ifjúsági kultúra tudott a leghatékonyabban alkalmazkodni. Az ebben a korszakban felnőtt fiatalság szembesült először azzal, hogy tudása elavulhat, már nem örök érvényű, és ennek következtében folyamatos megújítást, frissítést igényel (Horkai, 2004). Csepeli György (2006) ezt úgy fogalmazza meg, hogy ma végzettség helyett „végzettelenség” van, hiszen nincs az a diploma, ami után valaki azt hihetné, hogy nem kell többet tanulnia; így előtérbe került és a minél sikeresebb boldogulás miatt fontossá vált az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) folyamata. Ehhez kapcsolódóan az elmúlt néhány évtizedben az oktatás területén az internet és az IKT-eszközök terjedésével egyre nagyobb teret nyertek az e-learning programok, amelyek költséghatékonyabbá, rugalmasabbá és kényelmesebbé tették a továbbtanulást, ezzel is elősegítve az élethosszig tartó tanulást. Ezen túl a különböző mobilitási lehetőségeket (pl. Erasmus+, Campus Mundi stb.), illetve a bolognai folyamatot kell kiemelnünk, amelyek közös célja a kompetenciák és nyelvi készségek fejlesztésén túl az élethosszig tartó tanulás propagálása is (Csapó, 2010). A KSH vizsgálatai szerint folyamatosan nő a felnőttképzésben résztvevők száma és aránya, amely bizonyítja, hogy egyre többen ismerik fel, hogy a lifelong learning a munkaerő-piaci pozíció megszerzése és megtartása szempontjából kardinális kérdéssé vált⁶⁷.

⁵ Az OECD vizsgálatai szerint 2011-ben Európában Magyarországon volt a második legmagasabb a diplomások bérprémiuma; a 25-64 éves diplomások körében +107%. Az OECD átlagában ez a prémium csaknem fele, +57%-os (Forrás: http://www.oecd.org/edu/Hungary_EAG2013%20Country%20Note.pdf)

⁶ http://www.ksh.hu/thm/1/indi1_3_2.html

⁷ A KSH kutatási alapján egy rövid – valószínűleg a gazdasági válságnak betudható – csökkenő tendencia után 2010-től egyre többen tanulnak felnőttképzésben, a Közép-magyarországi régióban egy év alatt csaknem megduplázódott ez az arány (2014-ben a 25-64 éves felnőttek 4%-a tanult, míg 2015-ben már 9,3%-uk), míg a Közép-dunántúli régióban kb.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy az elmúlt néhány évtized gazdasági, társadalmi változásainak hatásaként jelentős átalakulások zajlottak le mind az oktatásban, mind a munkaerőpiacon. A fiatalok képzési ideje kitolódott, átalakult az oktatási rendszer, a tömegesedéssel pedig egyre többen tanulnak tovább, a diplomát szerzők aránya is nő, így a diplomával nem rendelkezők kiszorulhatnak a munkaerő-piacról azáltal, hogy számos, középfokú végzettséggel betölthető pozícióba is inkább a diplomás fiatalokat preferálják. De milyen hatása van ezeknek a folyamatoknak a családalapítási szokásaikra valamint a családi szocializációra? A következőkben erre térek ki.

A család, mint elsődleges szocializációs ágens hatásainak változása

A társadalom legjelentősebb változását az élethelyzetek és életutak individualizációja jelenti. Az individualizáció előrehaladását jelzi egyebek mellett: az életstílusok pluralizálódása, a család új formái, az alternatív kultúrák, és az újfajta társadalmi mozgalmak létrejötte, illetve a fiatalok korai önállósodása is (Gábor, 1993; 2004).

A korai önállósodás a szabadidő-tevékenységhez is kapcsolódik – és a korábban felvázolt, a továbbtanulási lehetőségekre irányuló hatásain túl –, olyan életeseményekben mutatkozik meg, mint az első önálló szórakozás, az egyedül jönni-menni élménye, valamint az első szexuális tapasztalatok megszerzése (Gábor, 2004). Ezeken túl, a szabadidő-tevékenységnek a piacfüggő átalakulása azt is jelenti, hogy a fiatalok egyre korábban, akár már általános iskolában folytatják mindazokat az intenzív szabadidős tevékenységeket, mint a felnőttek, és ez igen komoly veszélyeket is jelenthet számukra (pl.: szórakozóhelyek látogatása, dohányzás, alkoholfogyasztás, droghasználat) (Furlong-Stalder-Azzopardy, 2003).

Somlai Péter (2004) a szocializációs ágensek változása kapcsán különös hangsúlyt fektet annak biológiai hátterére is. Kiemeli, hogy míg az 1900-as évek elején a lányok első menstruációja, azaz a felnőtté válásuk, a felnőttként tekintésük a tizennegyedik életévhez közelebb esett, a fiúknál a felnőtté válás még később következett be a biológiai éréssel, tizenöt éves kor körül. Ez az életkor száz év alatt több, mint két évet csökkent, tehát több, mint két évvel korábban kezdődik manapság a kamaszkor (ma a biológiai érétteket már nem tekintjük felnőttnek), de vajon mikor ér véget? Mikor lesz valakiből felnőtt?

Somlai (2004) szerint ennek négy dimenziója lehet:

- amikor az embernek gyereke lesz;
- amikor a kamasz elköltözik otthonról, saját háztartása, lakása lesz, önálló életet kezd;
- amikor befejezi a tanulmányait és elkezd dolgozni;
- házasságkötésre vagy tartós párkapcsolatra kerül sor.

Somlai (2004) kiemeli, hogy a fenti négy dimenzióból a legelső az, amely irreverzibilis, ugyanis a 20. században a közegészség és a gyógyszerek, ellátási formák fejlődésével csökkent a csecsemőhalandóság, így a gyerekek egyre nagyobb számban maradtak életben, érték el a felnőttkort, ezt a folyamatot nem lehetett visszafordítani. Ezzel szemben a másik három dimenzióban visszafordíthatóvá váltak az események. Ezek olyan események az egyén életében, amelyekről korábban évszázadokig ugyancsak azt gondolták, hogy irreverzibilisek, hiszen ha valaki egyszer befejezte az iskolát, akkor véglegesen befejezte a tanulmányait, nem kezdte újra azokat. Ez ma már nem ennyire egyértelmű, hiszen ahogy az oktatási helyzet változásai között már bemutattam, az iskola, vagy akár egy munkahely befejezése után újra elkezdhet az egyén tanulni, tovább- vagy átképezheti magát, a pályaválasztás tehát már nem feltétlenül az élet végéig tartó döntés. A tanulás és a munka tehát nem szekvenciális, egymás után következő változás, hanem akár párhuzamosan is folynak és folytathatnak is nagyon sokáig (Csoba, 2013).

A párválasztás kapcsán Somlai (2004) kiemeli, hogy a házasságok korábban is felbomlottak, csupán hivatalos válásra nem volt lehetőség. A házasságkötés azonban az egyéni életútban más változásokhoz, pl. a saját lakáshoz, munkavállaláshoz, keresővé váláshoz, az első terhességhez is kapcsolódott, kapcsolódhatott. Az életút szekvenciális menete abból állt, hogy a kamaszkor lezárultával több változás következett be egyszerre az egyén életében, és ezeknek a változásoknak a nyomán felnőtté vált. Ma azonban már egy olyan világban élünk, ahol a folyamatok visszafordíthatóak; a fiatalok elköltöznek a szüleiktől, majd visszaköltöznek, egyidejűleg dolgoznak és tanulnak, az egyiket abbahagyják, majd a másikat folytatják, a házasságkötés előtt vállalnak gyereket, vagy akár meg sem házasodnak.

Ezen változásokkal egy időben az egyén és a társadalom között újfajta, közvetlen kapcsolat jött létre, az eddigi közvetítők (csoportok, intézmények) pedig elvesztették korábbi jelentőségüket (Beck, 2003). A fiatalokat közvetlenül ellenőrző intézményeket (munkahely, család) közvetett ellenőrző intézmények (média, fogyasztóipar) váltják fel (Gábor – Kabai – Matiscsák, 2003, Gábor, 2006; Jancsák, 2013). Ezt a folyamatot elősegíti, hogy az elmúlt évtized felgyorsította a kommunikációs csatornák átalakulását is, módosítva ezzel azok évszázadok óta hagyományosnak mondható formáit (Bauer – Déri, 2011).

Az egyénnek az egyes életszakaszokban (óvodáskor, általános iskolás kor, serdülőkor, fiatal felnőttkor, felnőttkor, időskor) más-más feladatokkal, kihívásokkal kell megküzdenie, amelyeken régen a család, vagy valamilyen rituálé (pl. felnőtté avatás, ballagás stb.) segítette át őket, ám az egyén individualizációjával magára marad ezekkel a kihívásokkal (Arnold, 2012). Az oktatási rendszerben töltött idő meghosszabbodásával az egyes életesemények egymásutániságát az életesemények egymásmellettisége váltja fel. A fiatalok sokszor már tanulmányaik befejezése előtt munkába állnak, a házasságot megelőzi az állandó partnerrel való együttélés, amely egyre fiatalabb korban következik be (Gábor, 2004).

Az ifjúságot egy időre a társadalom felmenti az önálló családalapítás alól, és ezzel – ahogy már említettem – a fiatal polgárok külön státuszát nyerik el (Gábor, 1993; Zinnecker, 1993b). Ezek eredményeképpen a jelentősen átalakulnak a családon belüli kapcsolatok is; a fiatalok korábban szereznek önállóságot, a szülő gyermek kapcsolatok rugalmasabbá válnak (Kabai, 2006), valamint a közöttük fennálló erőviszonyok is jelentősen átalakulnak; míg a század első felében a szülők és a gyermekek között a hatalmi mérleg egyértelműen az előbbieket, most már utóbbiak javára billen. A gyermekek és a fiatalok az egész élettartam vonatkozásában korábban szereznek a szülői házzal szemben bizonyos önállóságot; partnerkapcsolatokat létesítenek vagy kiválnak a szülőkkel való együttlakás kötelékéből (Zinnecker, 1993b). Ennek következtében az az időpont, amikor a fiatalok a szülői háztól való elköltöztést tervezik leginkább a házasság vagy a partnerrel való összeköltözés időpontjával esik egybe, kevésbé kapcsolják a tanulmányaik befejezéséhez vagy a munkába állás tervezett időpontjához úgy, mint korábban (Gábor és mtsai 1998). A családi kapcsolatokban megjelent a „lavírozás” stratégiája, magyarul a gyermekeket és a szülőket egymáshoz kötő kapocs rugalmasabbá válik; hol közelebb vannak egymáshoz a felek, hol nagyobb szabadságot adnak egymásnak. A szülői háztól való leválásban is teret nyer az életvezetés és az életpálya-tervezés individualizálódásának tendenciája (Zinnecker, 1993b).

És bár az individualizáció folytán a család veszített jelentőségéből, ezzel együtt a fiatalok mégis hosszabb ideig szorulnak rá a szülők anyagi támogatására. Ennek oka – ahogy korábban említettük –, hogy nincs állandó hivatásuk, illetve egyre hosszabb időre tolják ki a tanulmányi éveiket⁸ is, emellett egyre többen járnak iskolába⁹. Borza (2012) kiemeli, hogy egy igen ambivalens jelenségről van szó, ugyanis bár életkorukat tekintve felnőttek, ám még nincs állandó keresetük, így a család eltartottként tekint rájuk,

⁸ 2003-ban a diplomát szerzők átlagos életkora 27, a csak nappali tagozaton tanulók átlagos életkora pedig 25 év volt (Kacsuk idézi: Arnold, 2012).

⁹ A KSH adatai szerint 1990 és 2009 között duplájára nőtt a felsőfokú oklevelet szerzettek száma Magyarországon (Arnold, 2012).

visszaköltöznek, vagy el sem költöznek otthonról, nem képesek magukat önállóan fenntartani, így a szüleik anyagi forrásaira kell támaszkodniuk. Ezt a jelenséget szokás „mamahotelnek” is nevezni, ami arra utal, hogy a fiatalok felnőtt koruk ellenére nem költöznek el otthonról, valamint a szüleik anyagilag támogatják és teljesen ellátják őket – főznek nekik, takarítanak utánuk stb. –, tehát szinte olyan kiszolgálásban részesülnek, mint egy hotelben¹⁰ (Csizmadia-Tóth, 2014).

A gyermekkor és az ifjúság korai önállóságát ezeknek az életszakaszoknak az ellenőrei, a szabadidő- és a kultúraipar közvetítik; ehhez a gyerekeket és a fiatalokat már korán vevőknek és fogyasztóknak kiáltják ki a hosszú távú piaci érdekek szolgálatában. A gyerekek ízlésformálása már pici korban elkezdődik – elég csak a számukra készített tévéreklámokra gondolnunk –, sokkal előbb, mint hogy valós és önálló vásárlási döntéseket volnának képesek hozni. Ez a jelenség az előrehozott kulturális szocializáció része (Zinnecker, 1993b).

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy az individualizációs folyamatok erősödésével a család veszített jelentőségéből, azonban a fiatalok mégis hosszabb ideig támaszkodnak a szüleikre, amely egy ambivalens jelenséghez vezet.

Összefoglalás

A szocializációs feltételek megváltozásával, a piaci rendszer kiépülésével, az oktatási rendszer átalakulásával, az iskolai idő megnövekedésével csökken a család, és az iskola szerepe a fiatalok szocializációjában, valamint növekszik a média és fogyasztói ipar befolyása (Gábor, 2004). Az oktatási idő meghosszabbodásával a fiatalok mind később lépnek ki a munkaerő-piacra, ezzel kitolódik a családalapítás és az első gyermekvállalás ideje is.

Ezen folyamatok hatásaival a professzionális segítők nap mint nap találkozhatnak, amikor motiválatlan, elköteleződésre képtelen fiatalokkal, vagy éppen a család gyengülésének következtében deviánsná vált diákokkal, esetleg a médiaipar befolyásának következtében internetfüggő gyerekekkel van dolguk.

A társadalmi változások, a miértek ismerete elősegítheti a professzionális segítő folyamat sikeres véghezvitelét, a fiatalok életében bekövetkezett problémák megoldását.

¹⁰ A Magyar Ifjúság 2012-es adatfelvételei szerint a 15-29 éves fiatalok 41%-a nem tervezi a szüleitől való különköltözést a közeljövőben, mind a gyermekvállalást, mind a házasságkötést egyre későbbi életkorokra tervezik.

IRODALOM

Arnold Petra (2011): A szülői háztól való leválás és a drogfogyasztás vizsgálata a fiatal felnőtt populáció körében. In: Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000-2010*. Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. 185-208.

Bauer Béla – Déri András (2012): Hálózathoz kötődve – A fiatalok online hálói. In: Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.) (2011): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000-2010*. NCSSZI, Budapest.

Beck, Ulrich (2003): *A kockázat-társadalom – Út egy másik modernitásba*. Budapest, Századvég Kiadó

Borza Bianka (2012): A felsőoktatás és a munka közötti átmenet. *Metszetek*. 2012/4-2013/1. 203-215. http://metszetek.unideb.hu/files/2013_1_12.pdf (utolsó letöltés: 2014. 06. 17.)

Csákó Mihály (2004): Ifjúság egy áttagolódó társadalomban. In: Gábor Kálmán-Jancsák Csaba: *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Szeged, Belvedere. 11-14.

Csepeli György (2006): A jövőbe veszett generáció. In: Popper Péter (szerk.): *Magára hagyott generációk. Fiatalok és öregek a XXI. században*. Budapest, Saxum

Csizmadia Zoltán – Tóth Péter (2014): Egyéni élethelyzetek konfliktusossága és életminőség a fiatalok körében. *Másodkézből Magyar Ifjúság 2012*. Budapest
http://kutatopont.hu/files/2012/02/Magyar>Ifjusag_2012_MASODKEZBOL.pdf (utolsó letöltés: 2016. 11. 04.)

Csoba Judit (2010): *A tisztességes munka. A teljes foglalkoztatás: a 21. század esélye vagy utópiája*. Budapest, L'Harmattan

Csoba Judit (2013): „Munka és tanulás” A felsőfokú képzésben részt vevő hallgatók munkatapasztalata. *Esély*. 2013/4. 30-50.

Jancsák Csaba (2013): *Ifjúsági korosztályok korszakváltásban*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Furlong, Andy - Stalder, Barbara - Azzopardy, Anthony (2003): Sebezhető Ifjúság. Sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben. In: Gábor Kálmán-Jancsák Csaba: *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Szeged, Belvedere. 176-

Gazsó Tibor (2013): Munkaerő-piaci helyzetkép. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012. Tanulmánykötet*. Budapest, Magyar Közlöny Lap és Könyvkiadó

Gábor Kálmán (1993): *Civilizációs korszakváltás és az ifjúság*. Budapest, Oktatókutató Intézet

Gábor Kálmán (2004): Globalizáció és ifjúsági korszakváltás. In: Gábor Kálmán-Jancsák Csaba: *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Szeged, Belvedere. 28-72.

Gábor Kálmán (2006): Fordulat az ifjúságszociológiában. Új kiindulópontok. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Szeged, Belvedere Meridionale, 9-16.

Gábor Kálmán (2012): *Válogatott ifjúságszociológiai tanulmányok*. Budapest, Belvedere Meridionale

Gábor Kálmán – Kabai Imre – Matiscsák Attila (2003): *Az információs társadalom és az ifjúság*. Szeged, Belvedere Meridionale

Giddens, Anthony (2005): *Elszabadult világ*. Napvilág Kiadó, Budapest

Horkai Anita: Screenagerek. Kultúrák között kommunikáció az iskolában. In: Gábor Kálmán-Jancsák Csaba: *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Szeged, Belvedere. 122-139.

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/statistics/2014/hungary_en.pdf (utolsó letöltés: 2016. 11. 04.)

http://elib.kkf.hu/edip/D_15243.pdf (utolsó letöltés: 2016. 11. 04.)

http://www.ksh.hu/thm/1/indi1_3_2.html (utolsó letöltés: 2016. 11. 04.)

http://www.oecd.org/edu/Hungary_EAG2013%20Country%20Note.pdf (utolsó letöltés: 2015. 06. 07.) (utolsó letöltés: 2016. 11. 04.)

Jancsák Csaba (2013): *Ifjúsági korosztályok korszakváltásban*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó

Kabai Imre (2006): *Társadalmi rétegződés és életesemények. A magyar fiatalok a posztindusztriális korszakban*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó

Lukács Péter (2004): A felsőoktatás expanziója. In: Gábor Kálmán-Jancsák Csaba: *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Szeged, Belvedere. 19-24.

Pikó Bettina (2005): Középiskolás fiatalok szabadidő-struktúrája, értékattitűdjei és egészségmagatartása. *Szociológiai Szemle*, 2005/2. 88-99.
Rácz Andrea (2009): Posztadoleszcensek az ontológiai stádiumban megrekedt állami gyermekvédelem rendszerében. <http://mek.oszk.hu/07700/07794/07794.htm> (utolsó letöltés: 2016. 11. 04.)

Somlai Péter (2004): Család és ifjúság. In: Gábor Kálmán-Jancsák Csaba: *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Szeged, Belvedere. 25-27.

Somlai Péter (2007): A posztadoleszcensek kora. In: Somlai Péter (2007) (szerk.): *Új ifjúság*. Napvilág Kiadó, Budapest. 9-43.

Somlai Péter (2011): Nemzedéki konfliktusok és kötelékek. www.szmi.hu/download.php?file_id=1023 (utolsó letöltés: 2014. 03. 28.)

Somlai Péter (2012): Nemzedéki konfliktusok és kötelékek. In: Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.) (2011): *Arctalan (?) nemzedék: Ifjúság 2000-2010*. NCSSZI, Budapest.

Utasi Ágnes (2004). *A feláldozott kapcsolatok. A magyar szingli*. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete.

Vaskovics László (2000): A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. *Szociológiai Szemle*, 2000/4. 3-20.

Zinnecker, Jürgen (1993a): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In: Gábor Kálmán (szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged, Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs titkársága 5-28.

Zinnecker, Jürgen (1993b): Gyermekkor, ifjúság és szociokulturális változások a Német Szövetségi Köztársaságban. In: Gábor Kálmán (szerk.):

Civilizációs korszakváltás és ifjúság. Szeged, Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs titkársága 29-47.

Zinneczker, Jürgen ([1986] 2006): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In. Gábor K. – Jancsák Cs. [szerk.]: *Ifjúságszociológia.* Szeged: Belvedere Meridionale, 69-95.

Tánczos Judit¹

A TANULÁSI ZAVAROKKAL KÜSZKÖDŐ TEHETSÉGES TANULÓK INTEGRÁLT OKTATÁSÁNAK KÉRDÉSEI

THE INTEGRATED EDUCATION OF GIFTED STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES

Abstract

The purpose of the paper is to give a brief survey of the problems of gifted students with learning disabilities and to make recommendations for their inclusive education.

A learning disorder is the kind of problem rooted in the nervous system that makes the perception, processing, storing and retrieving of information from memory difficult for the individual. As a result, individuals are not always able to accurately make sense of what they see or hear, furthermore, are unable to relate bits of information coming from different parts of their brain. This will lead to problems with processing spoken and written language, FL learning, and counting. Their social skills can also be affected. This problem area is more common with males and left-handed individuals, and tends to run in families, that is, it can be hereditary. One cannot grow out of it and it will not come to an end on its own. Put another way, if there is no help in due time, dyslexics will have to face this problem all throughout their lives.

According to the American National Association for Gifted Children “Gifted individuals are those who demonstrate outstanding levels of aptitude (defined as an exceptional ability to reason and learn) or competence (documented performance or achievement in top 10% or rarer) in one or more domains. Domains include any structured area of activity with its own symbol system (e.g., mathematics, music, language) and/or set of sensorimotor skills (e.g., painting, dance, sports).”

It is difficult to imagine that there are students who are gifted but struggle with learning problems at the same time. It is one of the reasons why the identification of such students rarely takes place and the characteristics and needs of this special population is seldom researched. If either the extraordinary abilities or the learning disabilities of these students remain unnoticed, their social and emotional development will be impaired. Moreover, if they don't get the additional support they need regarding their highly developed abilities and their learning disabilities before adolescence, then the appropriate intervention will be very difficult. The identification of

¹ Tánczos Judit PhD főiskolai docens, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

students with contradictory abilities may be hampered by their unbalanced intelligence structure and the lack of adequate screening methods. In order to be able to identify these students, teachers have to know the characteristics of talent and learning disabilities. The majority of these students attend normal classes so their provision has to be realized there. The key to successful intervention is a flexible and individual approach based on the identification of strengths and weaknesses. In inclusive education, teachers should be aware of the fact that the outstanding and the distorted abilities may overlap each other and the academic achievement of gifted students with learning disabilities is rather inconsistent. It is recommended to adjust the curriculum primarily to the strengths of these students (and only secondarily to their weaknesses) in each case, which will help them to succeed.

Key words: talent, learning disabilities, contradictory abilities, individual approach, speeding, enrichment, multisensory techniques, metacognition

Bevezetés

Az oktatás egyik legnehezebb problémája a tanulók eltérő képességeihez történő alkalmazkodás. Az átlag feletti képességű gyerekek ugyanúgy speciális segítséget igényelnek, mint a tanulási zavarral küszködők annak érdekében, hogy képességeiknek megfelelő szinten tudjanak teljesíteni. Sokan nehezen tudják elképzelni, hogy egy gyermek egyszerre lehet tehetséges és küszködhet tanulási nehézségekkel. Emiatt sajnós e speciális igényekkel rendelkező tanulókat ritkán szűrik ki és látják el megfelelő támogatással, valamint ezidáig meglehetősen kevés empirikus kutatás foglalkozott ennek a populációnak a jellemzőivel és szükségleteivel.

A tanulási zavarokkal küszködő tanulók

A tanulás életünk számtalan területét átszövi, hiszen nemcsak az iskolai évek során memorizálunk ismereteket, hanem a mindennapokban is készségeket, jártasságokat kell kialakítanunk, meg kell tanulnunk alkalmazkodni, küzdeni, különféle szereprepertoárokat magunkévá tenni a hozzájuk tartozó elvárt viselkedésformákkal együtt – és még sorolhatnánk, mi mindent kell elsajátítanunk éveink előrehaladtával.

A tanulási képesség terén jelentős egyéni különbségek figyelhetők meg. Az, hogy egy gyermek milyen szinten képes ismereteket elsajátítani, függ az öröklött adottságaitól, központi idegrendszerének és egyéb szerveinek működésétől, valamint az őt körülvevő családi és iskolai környezettől. Ha ezen területek bármelyikén hiány mutatkozik, az teljesítményzavarok kialakulásához vezethet (Gerebenné, 2001).

Az iskolai tanulásban mutatkozó problémák a súlyosság és az alkalmazandó terápiák szempontjából három csoportba oszthatóak (Englbrecht & Weigert, (1996, Gaál, 2000):

Tanulási gyengeség: időlegesen nehezített a kultúrtechnikák megtanulása, problémák jelentkeznek az egyéni és/vagy társas magatartásban, a gyermek átmenetileg lemarad vagy visszaesik a tanulásban például a sok hiányzás miatt.

Tanulási zavar: a tanulás egyes részterületein (főként az olvasás, írás, helyesírás és számolás tantárgyakban) megnyilvánuló alacsonyabb tanulási teljesítmény, melynek hátterében valamely képességterület működésének tartós és súlyos problémája áll.

Tanulási akadályozottság: a tanulás minden területét súlyosan érinti, tartósan fennáll és erősen megnehezíti vagy akár lehetetlenné is teszi az általános iskolai feltételek közötti fejlesztést. Minden esetben együtt jár a tanulási képesség fejlődési zavarával.

Mindhárom tanulási probléma kialakulásához hozzájárulnak szomatikus és pszichés faktorok, valamint a gyermek szociokulturális és szocioökonomiai viszonyai is.

A továbbiakban a tanulási zavar témakörét vizsgáljuk meg közelebbről.

A tanulási zavar olyan tünetegyüttes összefoglaló megnevezése, melynek meghatározása, eredete, sőt még területei is vita tárgyát képezik (Gyarmathy, 1998).

A szakirodalomban nagyjából azonos értelemben használják a következő elnevezéseket:

- tanulási zavar
- specifikus tanulási zavar
- specifikus tanulási nehézség
- parciális teljesítményzavar
- részképességzavar stb.

A fogalmi meghatározások nagyjából három fő csoportra oszthatóak:

- etiológiai (kóroktani)
- fejlesztő pedagógiai gyakorlati
- adminisztratív vagy törvényhozói definíciók.

Az etiológiai megközelítésű meghatározások azon elméletek elképzeléseit tükrözik, melyek a tanulási zavarok kiváltó okait kutatják. Ezen magyarázó elméletek közé sorolhatóak a neuropszichológiai, a perceptuális és percepto-motoros, valamint a pszicholingvisztikai elméletek.

A neuropszichológiai elméletek a tanulási zavarokat a központi idegrendszer valamely sérülésére vagy működési zavarára vezetik vissza.

A perceptuális és percepto-motoros elméletek a parciális teljesítményzavart az érzékszervek rendellenes működésével és az elégtelen érzék- és mozgásszervi (szenzomotoros) integrációval magyarázzák.

A pszicholingvisztikai elméletek a specifikus tanulási nehézségek kialakulásáért a nyelvi fejlődés zavarát teszik felelőssé.

A gyakorlati igény motiválta irányzat először az Egyesült Államokban bontakozott ki a 60-as években, ahol a szakemberek a tanulási zavarral küszködők mielőbbi megsegítését tűzték ki célul. Számos definíció született, melyek közül a téma kutatói az 1981-ben a Tanulási Zavar Nemzeti Egyesületi Bizottsága által megfogalmazott meghatározást tartják az egyik legmegfelelőbbnek, mivel az a tanulási zavaroknak mind az etiológiáját, mind a következményeit magában foglalja. Ez a definíció a következőképpen határozza meg a tanulási zavar lényeges ismérveit: „A tanulási zavarok kifejezés olyan általános terminus, mely azon rendellenességek heterogén csoportjára utal, amelyek a beszédértés, beszédprodukció, olvasás, írás, okfejtés és/vagy a matematika elsajátításának és használatának szignifikáns nehézségeiben nyilvánulnak meg. Ezek belső eredetű zavarok, melyeket feltételezhetően a központi idegrendszer diszfunkciója okoz. Bár a tanulási zavar együtt járhat más hátráltató kondíciókkal (pl. érzékszervi sérülés, mentális retardáció, szociális és érzelmi zavarok) vagy akadályozó környezeti hatásokkal (pl. kulturális különbségek, elégtelen vagy nem megfelelő oktatási feltételek, lelki eredetű tényezők), azonban nem ezen kondíciók vagy körülmények közvetlen eredményeként keletkezett.” (A Tanulási Zavar Nemzeti Egyesületi Bizottsága, USA 1981 in: Kirk & Kirk, 1983).

Hasonlóan világos és logikus meghatározását adja a fogalomnak Sarkady és Zsoldos (Sarkady & Zsoldos, 1992-93) a gyógypedagógiai pszichológia oldaláról közelítve meg a jelenséget.

A definícióba belefoglalt kritériumrendszer a pedagógiai gyakorlatban dolgozó szakemberek számára a tanulási zavarok természetének mélyebb megértését és hatékonyabb szűrését segíti elő.

A meghatározás a következő:

„Tanulási zavarnak tekintjük azt az – intelligenciaszint alapján elvárhatónál lényegesen – alacsonyabb tanulási teljesítményt, amely neurológiai deficit vagy funkciózavar talaján jön létre, sajátos kognitív tünetegyüttessel. Ezek a részképességzavarok alapvetően nehezítik az iskolai tanulás során az olvasás, az írás és/vagy a matematika elsajátítását. A teljesítménykudarckok gyakran másodlagos neurotizációhoz vezetnek. A tanulási zavar a legkorábbi időszakban alakul ki és tünetei felnőttkorban is fellelhetők. Kognitív és tanulási terápiával jól befolyásolható. Társuló tünetként megjelenhet enyhe értelmi fogyatékoságnál, érzékszervi sérülésnél és beszédhibánál. Ezekben az esetekben is (specifikus) tanulási zavarról beszélünk.”

A tanulási zavarral kapcsolatos törvényhozói meghatározások előírják az e problémával küzdő tanulók pozitív megkülönböztetését minden oktatási

intézményben. Ez azt jelenti, hogy a szakértői vélemény alapján az igazgató mentesítheti őket egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és minősítés alól, valamint az iskola a felzárkóztatást elősegítendő egyéni foglalkoztatást szervez részükre. Középiskolában a zavar súlyosságának függvényében e tanulók felmenthetők a magyar és idegen nyelvi írásbeli érettségi alól, a felsőoktatásban pedig a nyelvvizsga letétele alól.

Mivel a fogalmi meghatározásokban ilyen sokféleség uralkodik, ezért az előfordulás gyakoriságát is eltérően ítélik meg a szakemberek. Amíg nem jutnak egyetértésre a tanulási zavar fogalmának a meghatározásában, addig nem lehet még csak megközelítően pontosan sem megbecsülni az előfordulás gyakoriságát (Gyarmathy, 1998).

A probléma fiúknál háromszor olyan gyakori, mint lányoknál, valamint családi halmozódást mutat, vagyis genetikailag erősen meghatározott.

A tanulási zavarok három fő fajtája az olvasási, írásbeli és számolási zavar, vagyis diszlexia, diszgráfia és diszkalkulia. A diszlexia mindig együtt jár bizonyos mértékű írászavarral is, a két nehézség mértéke azonban egy egyénnél eltérő mértékű is lehet. A diszkalkuliának az olvasás gyengesége nem feltétlen velejárója, de az íráskészség minden esetben elmarad a korátlagtól. A három jelenség közül a leggyakrabban kutatott terület a diszlexia, a legtöbb ismeret ezzel a tanulási nehézséggel kapcsolatban gyűlt össze.

A diszlexia az egyes részképességek (pl. észlelés, szenzoros integráció, munkamemória, nyelvi képességek stb.) olyan zavara, mely súlyos olvasási zavarhoz vezet (Csépe, 2000).

1970 óta a diszlexiát kritériumrendszerrel határozzák meg (Gósy, 1999):

- felnőttkorig elhúzódik
- olvasásban, írásban/helyesírásban megjelenő sajátos hibákkal jellemezhető
- familiáris jelenség
- gyakrabban fordul elő fiúknál mint lányoknál
- normál illetve magas IQ-val jár együtt.

A fogalom meghatározásánál szintén számos megközelítéssel találkozhatunk. A definiálás alapproblémája egyrészt magának az olvasási folyamatnak az összetettségéből adódik, másrészt abból a tényből, hogy a tudomány mai állása szerint az okokat a szakemberek nem tudják minden kétséget kizáróan meghatározni.

A speciális olvasási zavar előfordulási gyakorisága 3-10 % közé esik.

A diszlexia kóroktana alapján szerzett és fejlődési diszlexiáról beszélhetünk.

A szerzett diszlexia valamilyen agykárosodás következtében kialakuló

olvasási rendellenesség, míg a fejlődési diszlexia háttérében nyelvi fejlődési rendellenesség, elmaradás vagy atípusos (nem szokványos) fejlődés áll.

Ha akár a szülőben, akár a pedagógusban felmerül a tanulási zavar gyanúja a gyermekkel kapcsolatban, akkor szakemberhez kell fordulni (gyermekorvos, pszichológus, logopédus, fejlesztő pedagógus), s kérni kell a helyzet tisztázását egy átfogó vizsgálat során. A tanulási zavar diagnosztizálásához orvosi, pszichológiai és pedagógiai, illetve logopédiai vizsgálat szükséges. Ha a specifikus tanulási nehézség ténye megerősítést nyer, akkor terápiás eljárások alkalmazására és fejlesztő foglalkozásokra lesz szükség, melyek sikeressége nagyban függ a gyermek szüleinek, osztálytanítóinak valamint a fejlesztő szakembereknek az együttműködésétől.

A tehetséges tanulók

A tehetség fogalmának meghatározása

A tehetség fogalmának meghatározása kontextus- és kultúrafüggő. Még akár egy iskolán belül is eltérően gondolkozhatnak a pedagógusok a tehetség szó jelentéséről vagy arról, hogy kit tartanak tehetséges diáknak.

A tehetség definíciójának megfogalmazására azért van szükség, mert ez biztosít keretet a tehetséggondozó programok és szolgáltatások számára, valamint ennek alapján hoznak meg a szakemberek olyan nagy fontosságú döntéseket, mint például hogy mely tanulókat válasszák ki az említett programokba, illetve szolgáltatásokban való részvételre, mely tehetségterületeket érintsen a fejlesztés és mikor kínálják azt fel az adott tanuló számára.

A tehetség fogalmának nincs általánosan elfogadott definíciója, sokféle meghatározás létezik. Az Amerikai Nemzeti Tehetség Szövetség definíciója szerint (NAGCa, n. d.) tehetségesnek azokat az egyéneket nevezzük, akik kiváló felfogóképességgel (kivételes tanulási és gondolkodási képességgel) vagy kompetenciával (dokumentáltan a felső 10%-ban nyújtott teljesítménnyel) rendelkeznek egy vagy több területen. A terület kifejezés alatt bármely olyan strukturált aktivitást lehet érteni, melynek saját szimbólumrendszere van (például matematika, zene, nyelv) és/vagy sajátos szenzomotoros készségeket igényel (például festés, tánc, sportok).

Tehetségmodellek

Az elmúlt évtizedekben a kutatók számos elméletet dolgoztak ki a tehetség természetére vonatkozóan. Ezek közül tekintsük át a legjelentősebbeket Balogh (2006) ismertetése alapján.

A kezdeti elképzelések a kiváló intelligencia és mentális képességek szerepét hangsúlyozták a tehetség alakulásában, s ennek megfelelően különféle intelligencia- és képességmodelleket alkottak meg (például Spearman, Thurstone, Cattell). Több szakember szerint azonban az intellektuális képességeken túl egyéb tényezők is közrejátszanak a tehetség kialakulásában. A tehetségekutatásban nagy áttörést hozott Renzulli munkássága. Szerinte a tehetséget nem egyetlen kritérium (a kiváló mentális képességek), hanem három kritérium alapján kell meghatározni. Ezzel megalkotta a tehetség háromkörös koncepcióját, mely szerint az átlagon felüli képességek mellett a feladat iránti elkötelezettség és a kreativitás együttesen képezik a tehetséges egyének viselkedésrepertoárját (Renzulli, 1978).

Gagné a kiemelkedő képességeken és speciális attitűdökön túl felhívta a figyelmet a társas környezet szerepére is az adottságoknak tehetséggé formálódása folyamatában. Úgy vélte, hogy a szunnyadó tehetség megvalósult tehetséggé válásához a megfelelő interperszonális (például önbizalom, motiváció) és környezeti katalizátorok (család, iskola, közösség) interakciójára is szükség van (Gagné, 1991 in Balogh, 2006).

A hazai kutatók eredményei közül feltétlenül meg kell említeni Czeizel Endre 2x 4+1 faktoros modelljét (Czeizel, 1997). A tehetség kibontakozásának feltételeit vizsgálva – az egyéni és környezeti tényezők részletes felvázolásán túl – bevezeti egy új tényezőt, a sorsfaktor fogalmát. Ez utóbbit másképpen az élet-egészség faktorának is nevezi, mely elnevezés arra utal, hogy a tehetség kibontakozása bizonyos élettartam és egészségi állapot nélkül nem lehetséges.

A tehetséges egyének jellemzői

A tehetséges gyermekek jellemzőinek összegyűjtése segíthet e tanulók iskolai azonosításában. Többféle tulajdonságlista született, azonban a kiválasztás során fontos szem előtt tartani, hogy mivel a gyerekek sokfélék, egyikőjük sem rendelkezik az összes felsorolt tulajdonsággal. E vonások közül azonban sok együtt jár, s megfigyelhető a tehetségesek egyéneknél.

Van Tassel-Baska (1989) két fő csoportra osztja a tehetségeseket jellemző tulajdonságokat: kognitív és affektív vonásokra. A kognitív jellemzők közé sorolja a szimbólumok/szimbólumrendszerek használatát, a kiváló memóriát és koncentrációs képességeket, a kíváncsiságot, tanulásvágyat, korai nyelvfejlődést, valamint az önálló tanulásra való hajlamot. A szerző arra is felhívja a figyelmet, hogy a tehetséges tanulók pszichológiai fejlődése megelőzi biológiai érettségüket, amire nevelésük és oktatásuk során feltétlenül oda kell figyelni. Az affektív jellemzők közül a legismertebbek a maximalizmus, a fejlett igazságérzet és humorérzék, az érzelmek intenzív

megélése, az erőteljes kötődési képesség, a sok energia, valamint az élet és halál értelmének felfogása már egészen fiatal életkorban.

A tehetséges egyéneket jellemző fontosabb karakterjegyeket az Amerikai Nemzeti Tehetség Szövetség a következőképpen összegzi (NAGCc, n. d.):

- Szokatlan élnkség már csecsemőkorban is
- Kiváló memória
- Gyors tanulási képesség
- A gyermek életkorához képest szokatlanul gazdag szókészlet és összetett mondatok használta
- A verbális finom különbségek, metaforák és elvont gondolatok korai megértése
- Élvezet a problémák megoldásában, különösen számokkal és rejtvényjátékokkal játszva
- Az írás és az olvasás önálló elsajátítása már az iskoláskor előtt
- Mély érzések, intenzív reakciók
- Nagyfokú érzékenység
- Elvont, összetett, logikus és sok esetben belátáson alapuló gondolkodás
- Idealizmus és nagyfokú igazságérzet már a korai életévekben
- Foglalkozás politikai kérdésekkel, igazságtalanságokkal
- Kiterjedt figyelem, intenzív koncentráció
- Nappali álmódosítás (saját gondolatokkal való foglalkozás)
- Az alapkészségek gyors, kevés gyakorlással történő elsajátítása
- Széleskörű érdeklődés vagy extrém mértékű érdeklődés egy bizonyos dolog iránt
- Össze nem tartozó dolgok/gondolatok összekapcsolása
- Érdeklődés a kísérletezés és a szokatlan megoldások iránt
- Élénk képzelet (óvodáskorban képzeletbeli játszótárs kitalálása).

A tehetséges tanulók azonosítása

Bár léteznek bizonyos közös tulajdonságok, azért alapvetően a tehetséges tanulók egymástól eltérő személyiségjegyekkel rendelkeznek, és különféle módokon mutatják meg kiváló képességeiket. Éppen ezért az azonosítást hosszabb időn keresztül kell végezni oly módon, hogy közben a szakemberek számos lehetőséget biztosítanak a diákoknak a tehetségük kifejezésére. Emellett célszerű többféle kontextusban és területen is megfigyelni a gyermekek teljesítményét.

A tehetséges tanulók azonosításának módszertanát általában helyi szinten határozzák meg. Mivel nincs két egyforma tehetséges gyermek, ezért fontos, hogy a gyermekekre vonatkozó információgyűjtés során objektív (kvantitatív

mérésen alapuló) és szubjektív (személyes megfigyelésen alapuló) azonosító módszereket is alkalmazzanak.

Az azonosítás általában szisztematikus, több fázisból álló folyamat:

1. Nevezés vagy azonosítás

A szülők, tanárok, kortársak számára tehetséges egyéneket jellemző tulajdonságok listáját osztják ki, melynek segítségével értékelniük kell bizonyos tanulókat, vagy pedig megkérik őket, hogy nevezzenek meg olyan gyerekeket, akiket tehetségesnek tartanak. Ebben a szakaszban szoktak alkalmazni teljesítmény-, illetve intelligenciát mérő teszteket is.

2. Megfigyelés és kiválasztás

A tanárok a kiválasztott gyerekeket megfigyelik, és különféle skálákon értékelik viselkedésüket, kulturális jellegzetességeiket, esetleges iskolai alulteljesítésüket. Az azonosítási folyamat során természetesen nagy súllyal esnek a latba az érdemjegyek és tanulmányi eredmények mellett az egyéb egyéni produktumok és teljesítmények is.

3. Elhelyezés

A kiválasztott tanulókat a tehetségüknek és igényeiknek legjobban megfelelő tehetséggondozó programokban helyezik el.

A tehetséges tanulók oktatása

Az iskolai tehetséggondozó programok a tanácsadás mellett a fő hangsúlyt a képzésre helyezik. Az oktatásban a következő módszereket alkalmazzák a leggyakrabban:

Gyorsítás

Lényege, hogy a tehetséges tanuló átlagos képességű társainál gyorsabban haladhat a tanulmányaiban. A képzés során a gyermek tanulásvágyát és motivációját összhangba hozzák a tanterv komplexitásának szintjével, ami lehetővé teszi számára a gyorsabb egyéni tempóban való haladást. A gyorsításnak többféle formája ismeretes, például az osztályugrás, egy adott tantárgy magasabb osztályfokon történő tanulása, az általános/közép/felsőfokú tanulmányok idő előtti megkezdése, egy év alatt több évnyi tananyag elsajátítása stb.

Gazdagítás, dúsítás

A gazdagító programokban a tantervben leírtakon túl számos kapcsolódó információt tanítanak meg a tehetséges tanulóknak, valamint magas szintű gondolkodási képességeket és kreativitást igénylő feladatokat építenek be a tananyagba. A tanórákon nagy hangsúlyt fektetnek a problémák feltárásának és keresésének elsajátítására, valamint a tanultak felhasználására a gyakorlati problémák megoldása során.

Külön csoportok létrehozása, elkülönítés

A tehetséges diákokat olyan tanulócsoporthoz helyezik, ahol hasonló képességű vagy teljesítményű társaikkal tanulnak együtt. Ez a megoldás egyrészt hasonló adottságú kortárs csoportot teremt a tehetséges gyermekek számára, másrészt nagyobb kihívást biztosít számukra a tanulmányaikban, és lehetőséget nyújt a tananyagban való elmélyülésre és a gyorsabb haladásra.

Curriculum tömörítés

A programban alkalmazott oktatási stratégia lehetővé teszi a hagyományos tanterv módosítását és összesűritését annak érdekében, hogy lerövidítsék a már elsajátított anyag ismételtesére szánt idő mennyiségét. Az így felszabaduló időben alkalom nyílik egyéb érdekes aktivitások beiktatására, valamint a gyorsításra és léptetésre azon tehetséges diákok számára, akik egyébként – e módosítások nélkül – csak azt gyakorolnák újra és újra, amit már régen tudnak.

A pedagógusképzés kérdései

Ma már számos helyen képeznek a felsőoktatási intézményekben tehetséggondozó pedagógusokat, akik képesek tehetséggondozó programok megszervezésére és kivitelezésére. A probléma azonban az, hogy a tehetséges gyermekek nagy része nem kiemelt programokban tanul, hanem iskolás éveit átlagos osztályokban tölti. Éppen ezért az általános pedagógusképzésben kiemelt hangsúlyt kell fektetni arra, hogy minden jövőbeli pedagógus elsajátítsa a tehetséges tanulók azonosításának és normál osztályokban történő tanításának különféle módszereit.

A tanulási zavarokkal küszködő tehetséges tanulók

Óriási kihívást jelent a szakemberek számára az a tény, hogy számos kiváló adottságokkal bíró tehetséges gyermek nem képes a tehetségének megfelelő szintű teljesítményt nyújtani az iskolában. Ennek többféle oka lehet, mint például

- a szegénység, diszkrimináció vagy kulturális akadályok miatti korlátozott tanulási lehetőségek

- a testi egészség súlyos megromlása, illetve testi fogyatékoság
- motivációs vagy érzelmi problémák
- tanulási zavarok.

Sokan nehezen tudják elképzelni, hogy egy gyermek egyszerre lehet tehetséges és küszködhet tanulási nehézségekkel. Ennek a jelenségnek az áll a háttérében, hogy az ilyen gyermekek bár

valamilyen kiváló adottsággal bírnak és magas szintű teljesítményre lennének képesek, azonban tanulási zavarral küzdenek, s ez iskolai tanulásuk eredményességét számos területen aláássa. Legnagyobb részük problémáját sohasem fedezik fel, s így sem tehetségüket nem tudják kibontakoztatni, sem specifikus tanulási nehézségük felszámolásához nem kapnak segítséget (Brody és Mills, 1997).

Legalább három alcsoportba oszthatóak azok a gyermekek, akiknek e kettős kivételessége felfedezetlen marad (Baum, 1994; Baum, Owen & Dixon, 1991):

- Az első csoportot azok a tanulók alkotják, akiket tehetségesnek azonosítottak, ám nehézségeik vannak az iskolában. Ezeket a diákokat gyakran alulteljesítőknak tartják, s az alulteljesítést az alacsony önértékelésnek, a motiváció hiányának vagy olyan negatív személyiségjegyeknek tulajdonítják, mint például a lustaság. Tanulási zavaruk általában egész iskolai pályafutásuk során diagnosztizálatlan marad. Ahogy az iskola egyre nehezebbé válik, a tanulással kapcsolatos nehézségeik fokozódása miatt annyira lemaradnak társaiktól, hogy végre valaki gyanút fog, hogy a probléma háttérben tanulási zavar húzódhat meg.
- A második csoportba azok a tanulók tartoznak, akiknek tanulási zavara olyan súlyos mértékű, hogy emiatt ki is szűrték őket, azonban kivételes adottságaik teljesen észrevétlenek maradtak. A szakemberek szerint sokkal többen tartozhatnak ebbe a csoportba, mint az a legtöbb ember gondolja: például egy vizsgálat eredményei szerint (Baum, Owen & Dixon, 1991) a tanulási nehézségekkel küszködő tanulók 33 százaléka átlagon felüli értelmi képességekkel rendelkezett. A nem megfelelő mérési eljárások és a nyomott IQ értékek gyakran vezetnek ezen tanulók intellektuális adottságainak alábecsüléséhez, s éppen ezért ezek a gyerekek ritkán kerülnek be tehetséggondozó programokba.
- Az ellátatlan diákok talán legnagyobb csoportját azok képezik, akiknek kiemelkedő és deficités képességeik elfedik egymást: ezek a gyerekek normál osztályokban ülnek, ki vannak zárva mind a tehetségeseknek, mind a tanulási zavarokkal küzdőknek nyújtott szolgáltatásokból, s azt hiszik róluk, hogy átlagos képességűek. Mivel osztályszintjüknek megfelelően teljesítenek, senki nem tekint úgy rájuk, mintha problémáik vagy speciális szükségleteik lennének. Bár úgy tűnik,

meglehetősen jól szerepelnek, valójában jóval képességük alatti produktíót nyújtanak. Ahogy az évek előrehaladtával nőnek az iskolai követelmények, tanulási nehézségeik általában elérnek egy olyan szintet, amelynek kapcsán felmerül a tanulási zavar megléte, magasszintű adottságaikra azonban ritkán derül fény.

Mindhárom csoport esetében az, hogy észrevétlenek maradnak kivételes és/vagy deficitális képességeik, romboló erővel hat társas és érzelmi életükre. Ha pedig serdülőkorig nem részesülnek sem részképességfejlesztésben, sem tehetséggondozásban, akkor már nagyon nehéz a megfelelő intervenció megtalálása.

Azonosítás

Az ellentmondásos képességstruktúrát mutató gyermekek azonosítását a megfelelő szűrési eljárások hiánya mellett az is megnehezíti, hogy standard intelligenciatesztekkel mérve intelligenciastruktúrájuk rendkívül kiegyensúlyozatlan, vagyis nagyon eltérő eredményeket mutatnak az egyes alteszteken belül és az altesztek között végzett összehasonlításban is (Gyarmathy, 2000).

Tehát mint látjuk, egy rendkívül heterogén csoporttal állunk szemben, amelynek tagjai között mindenféle intellektuális illetve - a tanulmányokkal összefüggő egyéb - kiemelkedő adottság előfordul, ezek azonban keverednek a tanulási zavarok különféle formáival. Éppen ezért hiábavaló abban reménykedni, hogy létezik egyetlen meghatározó képességmintázat, melynek segítségével minden tanulási zavarral küzdő tehetséges tanuló kiszűrhető lenne. Azonban vannak olyan közös meghatározó jellegzetességek, melyek mégis megkönnyíthetik azonosításukat:

- egy vagy több kiváló adottság/képesség megléte
- diszkrepancia (össze nem illés) a képesség alapján elvárható és az aktuális teljesítmény között
- egy vagy több kognitív feldolgozási folyamat deficitje.

A mindennapokban az azonosítást megkönnyíthetik a pedagógusok illetve a szülők számára azok a jellegzetességek, melyeket Silverman (1989) gyűjtött össze a tehetség és a tanulási zavar vonatkozásában, s melyek látványosan illusztrálják e gyerekek ellentmondó képességstruktúráját:

1. Táblázat: Tanulási zavarokkal küzdő tehetséges gyerekek jellegzetességei

A tehetség jelei	A tanulási nehézség (részképesség-zavar) jelei
- kiváló hosszú távú memória - gazdag szókincs - kiváló szövegértés - matematikai okfejtése remek - vitákban magas szintű verbális készségek jellemzik - ügyesen használja a számítógépet - remekül felfogja az elvont fogalmakat - jobban teljesít a nagyobb kihívást jelentő feladatokban - jól boldogul a komplex látásmódot igénylő szekvenciális feladatokkal - nagyon kreatív, képzelőereje óriási - remek megfigyelő - jól érvel - kifinomult hallása lehet - nagyon érdekes gondolatai, ötletei vannak - rettenetesen kíváncsi, rengeteget kérdez - magasfokú energiával rendelkezik - jó felfogóképességű és belátó („bölcst”) - remek a humorérzéke - kiváló lehet bölcsész- és természettudományokban, geometriában, technológiában, mechanikában, zenében	- gyenge rövid távú memória - a beszédben megnyilvánuló szókincse magasabb szintű az írásban megmutatkozik - küszködik a szavak megértésével - gyengén számol alapszinten - nem szeret írásos feladatot készíteni - kézírása olvashatatlan - komoly gondot okoz számára a helyesírás és a hangos olvasás - küszködik a könnyű, szekvenciális (feldolgozást igénylő) feladatokkal - nehézséget jelent számára a mechanikus tanulás (a magolás) - gyakran figyelmetlen az órán - érzelmei befolyásolhatják okfejtését - auditív memóriája gyenge - a beszédet sokszor nem jól érti - írásbeli nyelvhasználata gyenge (ékezeteket elhagyja, helyesírási hibákat ejt, rosszul használja a kis/nagybetűket stb.) - csak akkor tud tanulni, ha érdekli az anyag - rosszul teljesít olyan tesztekben, ahol az idő limitált - reménytelenül szervezetlen - sikertelen lehet idegen nyelvekben, és olyan tárgyakban, ahol a hallásnak, memóriának, sorbarendezésnek hangsúlyos szerepe van

Forrás: Silverman, L. K. (1989): Invisible gifts, invisible handicaps. Special Issue: Gifted students with disabilities. Roeper+Review, Vol. 12(1).

Lehetséges intervenciók

Bár sok tanuló számára az lenne a legideálisabb, ha külön foglalkoznának velük célzottan nekik kifejlesztett programok keretei között, ez azonban sok esetben megoldhatatlan. Úgy tűnik tehát, hogy többségük részére a saját iskolán belül (és közelében) megtalálható szolgáltatások és források felhasználásával az erősségek és gyengeségek feltérképezése és egy rugalmas, egyéni megközelítésmód alkalmazása a legjobb megoldás. Szerencsés esetben az egyénre szabott programot egy egész csapat állítaná össze: a szülők, a tehetséggondozó pedagógus, a fejlesztő pedagógus, az iskolapszichológus, az osztályfőnök és a gyermek maga (Silverman, 1989; Van TasselBaska, 1991).

A program alakítását az iskolában elérhető forrásokon túl a gyermek erősségei és gyengeségei, valamint tehetségének és tanulási zavarának mértéke is meghatározná. Mindazonáltal a szakemberek egyetértenek abban, hogy elsődlegesen a tanulónak az erősségeire és nem a gyengeségeire kell összpontosítani, vagyis ezeknek a tanulónak nem a részképesség-fejlesztés az elsődleges szükségletük, hanem az, hogy tehetségük kibontakozhasson (Baum et al. 1991; Griffin, 1990; Ellston, 1993). A siker titka a tanulási stratégiák megtanítása és az iskolában meglévő lehetőségeknek a gyermek szükségleteihez való igazítása – akármilyen osztályba is helyezik a tanulót.

Mivel hazánkban sem jellemző, hogy nagy számban működnének tanulási zavarral küzdő tehetségesek számára szervezett osztályok, ezért nagy valószínűséggel a normál osztályokban kell megoldani ellátásukat. Ez a helyzet azonban külföldön is és nálunk is sok problémát vet fel. Minthogy az iskolák az integráció elvét átvéve igyekeznek minden tanulót normál osztályokba felvenni, az átlag osztály olyan helyé válik, ahol a pedagógusnak nagyon sokféle képességgel és szükséglettel bíró tanuló igényeit kell tudnia kielégíteni (például átlagos képességűek, tehetségesek, tanulási zavarral küzdők, hiperaktívak, figyelemdeficittel bírók, nehezen nevelhetőek stb.). Most még nem látható előre, hogy egy ilyen heterogén csoport ellátása egyetlen osztályközösségen belül mennyire optimális szinten valósítható meg. Az azonban nagyon valószínű, hogy azokat a tanulókat, akik korosztályuknak (közel) megfelelő szinten funkcionálnak – bár kiemelkedő képességűek és tanulási zavarral küzdenek – nagyobb mértékben fenyegeti a veszély, hogy kettős kivételességük észrevétlen marad egy olyan osztályban, ahol náluknál súlyosabb képességdeficittel rendelkező illetve nyilvánvalóan tehetséges (és specifikus tanulási nehézség által nem akadályoztatott) tanulók is vannak. Tudjuk jól, hogy a részképesség-zavarokat amúgy is „láthatatlan rendellenességnek” nevezi a szakirodalom, s ha ez a deficit még kiemelkedő adottságokkal is társul, akkor a legláthatatlanabb és emiatt teljességgel észrevétlen problémává fog válni.

Ha a normál osztályban tanító pedagógus nem veszi figyelembe az egyéni különbségeket, akkor az osztályába járó tanulási zavarral küzdő tehetséges tanulók nem részesülhetnek megfelelő oktatásban. Ha viszont a tanár alkalmazkodik az egyéni jellegzetességekhez, valamint a normál osztályfoglalkozásokat kiegészíti a tehetségesek és/vagy tanulási zavarral küzdők számára összeállított speciális programokkal, akkor a normál osztályba való integrálás is megfelelő lehet számukra.

Az integrált oktatás esetében azonban az ilyen gyermekeket tanító pedagógusnak feltétlenül tudatában kell annak lennie, hogy a kiemelkedő képességek és a részképességdeficitok elfedhetik egymást, valamint hogy a tanulási zavarban szenvedő tehetséges tanulók iskolai teljesítménye nagyon változó, és nagy valószínűséggel társas és érzelmi problémákkal is küszködnek.

Ha mégis bekerülnek ezek a tanulók tehetséggondozó programba, akkor a ma leggyakrabban alkalmazott tehetségfejlesztési stratégiák közül a gyorsítás és a gazdagítás/dúsítás is hasznos lehet számukra.

A gyorsítás kapcsán a diák megelőzheti kortársait osztályfokban és/vagy tananyagban. E két lehetőség közül az utóbbi különösképpen előnyös lehet a tanulási zavarral küzdő tehetséges tanuló számára, mivel az erősségéhez kapcsolódó tantárgyban magasfokú képzésben részesülhet úgy, hogy közben a gyengeségeivel összefüggő területeken nem kell emelt szinten teljesítenie.

A gazdagító programokban az egyik lehetőség az, hogy a curriculumban szereplő tárgyakat tanítják részletesebben és mélyebb összefüggéseket is feltárva, a másik pedig, hogy olyan témákat is kínálnak, melyek egyébként nem lennének a tanterv részei. Ezek a programok is sikeresnek bizonyultak a tanulási zavarral küzdő tehetséges diákok esetében, mivel más kiváló adottságú tanulókkal is kapcsolatba kerülhettek, valamint a programban való részvétel kihívást jelentett számukra egy olyan területen, mely erősségük.

Azonban függetlenül attól, hogy milyen modell keretein belül illetve milyen képzési formában tanítják ezeket a gyerekeket, nagyon fontos a tanterv/tanmenet hozzáigazítása elsődlegesen az erősségeikhez (s csak másodlagosan a gyengeségeikhez), valamint olyan technikák és adaptációs lehetőségek alkalmazása, melyek hozzásegítik őket a sikerhez. Ezek közül a legfontosabbak:

- A nagyobb feladatokat osszuk fel kisebb, tanulható egységekre.
- Értelmes feladatokat adjunk.
- Jelöljük ki tanulótársat illetve kortárs tutort, aki segít a nehézségek megoldásában.
- Dicsérjük, amikor csak lehetséges.
- Ajánljuk és engedjük az új technikai vívmányok (pl. szövegszerkesztő, számológép, helyesírás ellenőrző, magnó stb.) használatát.

- Használjunk alternatív értékelési módszereket (pl. szóbeli felelet írásbeli helyett, időkorlát nélküli tesztírás stb.).
- Bátorítsuk a tantermen kívüli aktivitásokban való részvételt a tanuló érdeklődési területével kapcsolatosan (főleg középiskolában).
- Alkalmazzunk a tanítás során multiszenzoriális technikákat.
- Tanítsunk metakognitív stratégiákat, melyek magukba foglalják a tanulási folyamatról való gondolkodást, a tanulás megtervezését illetve eredményességének értékelését.

A tanulás iránti lelkesedést és motivációt úgy lehet növelni, hogy segítjük kialakítani náluk a felelősségérzetet saját tanulásuk vonatkozásában, megmutatjuk, hogyan tudnak önállóan információkat szerezni egy őket érdeklő témáról, valamint saját teljesítményük értékelésére szolgáló technikákat tanítunk. Ezenfelül célszerű az élményalapú tanulásra minél több lehetőséget biztosítanunk, és számos új témát bemutatnunk azért, hogy felkeltsük az érdeklődésüket ismeretlen területek irányában is (Moller, 1984; Suter & Wolf, 1987; Miller, 1991).

Összességében tehát elmondhatjuk, hogy többféle képzési formában is megvalósítható a részképességzavarokkal küzdő tehetséges tanulók foglalkoztatása. A lényeg azonban az, hogy ezek a diákok megkapjanak minden lehetőséget tehetségük kibontakoztatására, ugyanis kiváló adottságaik sajnos túlságosan gyakran maradnak rejtve és kiaknázatlanul mind az egyén, mind a társadalom vonatkozásában.

IRODALOM

Balogh László (2006): Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. Urbis Könyvkiadó, Budapest.

Baum, S. (1994): Meeting the needs of gifted/learning disabled students. The Journal of Secondary Gifted Education, 5(3).

Baum, S.; Owen, S. V.; Dixon, J. (1991): To be gifted and learning disabled. From identification to practical intervention strategies. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Brody, L. E.; Mills, C. J. (1997): Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. Journal of Learning Disabilities, Vol. 30, Number 3.

Csépe Valéria (2000): Az olvasás és íráskéesség zavarai. In: Illyés S. (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE BGGYFK, Budapest.

Czeizel Endre (1997): Sors és tehetség. Minerva Kiadó, Budapest.

Ellston, T. (1993): Gifted and learning disabled: A paradox? Gifted Child Today, 16(1).

Englbrecht, A.; Weigert, H. (1996): Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadály kialakulását? BGGYTf, Budapest.

Gaál Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés S. (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE BGGYFK, Budapest.

Gagné, F. (1991): Towards a differentiated model of giftedness and talent. In: Colangelo, N. and Davis, G. (Eds.), Handbook of gifted education. Boston, MA, Allyn and Bacon.

Gereben Ferencné (2001): A neuropszichológia szerepe a gyógypedagógiai pszichodiagnosztika megújulásában. In: Racsmány M. – Pléh Cs. (szerk.): Az elme sérülései. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gósy Mária (1999): Az olvasási nehézség és a dyslexia határa. In: Fejlesztő Pedagógia, Különszám.

Griffin, N. S. (1990): Six walls of the Hogan: Leta Stetter Hollingworth as a model for a teacher for teachers. *Academic Therapy*, 24.

Gyarmathy Éva (1998): A tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban. *Új Pedagógiai Szemle*, 10.

Gyarmathy Éva (2000): Tanulási zavarok, átlagon felüli intelligencia és a MAWI-GY. *Pszichológia*. 20. évf. 3. szám.

Kirk, S. A.; Kirk, W. D. (1983): On defining learning disabilities. *Annual Review of Learning Disabilities*, 1.

Miller, M. (1991): Selfassessment as a specific strategy for teaching the gifted learning. *Journal for the Education of the Gifted*, 14.

Moller, B. W. (1984): Special techniques for the gifted LD student. *Academic Therapy*, 20.

NAGCa (n. d.): Definitions of giftedness.

<https://www.nagc.org/resources-publications/resources/definitions-giftedness>
2016-09-23

NAGCb (n. d.) Gifted education practices.

<https://www.nagc.org/resources-publications/gifted-education-practices>
2016-09-23

NAGCc (n. d.) Common characteristics of gifted individuals

<https://www.nagc.org/resources-publications/resources/my-child-gifted/common-characteristics-gifted-individuals> 2016-09-23

Renzulli, J. S. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60.

Sarkady Kamilla, Zsoldos Márta (1992-93): Konceptcionális kérdések a tanulási zavar körül. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1992/9, 3-4. szám.

Silverman, L. K. (1989): Invisible gifts, invisible handicaps. Special Issue: Gifted students with disabilities. *Roeper+Review*, Vol. 12(1).

Suter, D. P.; Wolf, J. S. (1987): Issues in the identification and programming of the gifted/learning disabled child. *Journal for the Education of the Gifted*, 10.

Van TasselBaska, J. (1989): Appropriate curriculum for gifted learners. *Educational Leadership*, 46.

Van TasselBaska, J. (1991): Serving the disabled gifted through educational collaboration. *Journal for the Education of the Gifted*, 14.

FOGYATÉKOS SZEMÉLYEK DISZKRIMINÁCIÓJA ÉS ESÉLYEGYENLŐSÉGE

DISCRIMINATION AND EQUAL OPPORTUNITIES OF PERSONS WITH DISABILITY

Abstract

Every person is considered disabled who lives with long-term physical, intellectual, mental or sensory impairments which in interaction with various barriers may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others (UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities). In the 21st century disability is still a condition that fundamentally determines the everyday life, activity and destiny of the person concerned. According to the definition of the UN persons with disabilities face barriers in their participation as equal members of society due to their state of health. Besides all these, it doesn't mention the evident fact that it is not only the lasting impairment, but also barriers and hindrances in society that hinder the person to have a full and effective participation in society. Characteristically, the social system leaves out of consideration that we are not all the same and similar and due to these differences and divergences many face difficulties in their everyday lives. At present times great diversity of members of the society is considered a value, a positive asset and resource, on the other hand negative attitudes, prejudices and mentality based on stereotypes are also present.

Day by day persons with disabilities face these latter ones just like hindrances in their surroundings e.g. in case of traffic or travelling. It is easier to break down and change physical barriers than hindrances, which are present in the attitude, way of thinking, and behaviour of members of society.

In order to promote social acceptance, in the last few decades international organisations, the EU and its member states have been devoting central attention to persons with disabilities and the handling of their disadvantages. Various tools can be used to handle these disadvantages: widening the attitude of members of society, applying legal instruments, which promote equal treatment and equal opportunities among other things.

From the focus of disability this study aims at discussing the definition and statistical characteristics of discrimination, surveying the definition of equal

¹ Balázs-Földi Emese tanársegéd, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

opportunities and the most significant European Union and domestic laws that promote the fulfilment of all these.

1. Bevezetés

A Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ Egyezmény szerint fogyatékosnak tekintünk minden olyan személyt, aki hosszan tartó fizikai, értelmi, szellemi vagy érzékszervi károsodással él, amely számos egyéb akadállyal együtt korlátozhatja az adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását (2007. XCII. I. cikk). A fogyatékossgal a XXI. Században még mindig olyan állapot, mely az érintett személy mindennapi életét, tevékenységét, sorsát alapvetően meghatározza. Az ENSZ definíciója szerint a másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalásában a fogyatékossgal élő személy állapotánál fogva szembesül akadályokkal. Mindezek mellett azonban nem tér ki arra a nyilvánvaló tényre, hogy nem csak a tartós károsodás okán nem tudja a személy betölteni a társadalomban elvárt és jellemző szerepeket, hanem az abban jelentkező korlátok és akadályok miatt sem. A társadalmi berendezkedés jellemzően figyelmen kívül hagyja, hogy nem mindannyian vagyunk egyformák és ugyanolyanok, és e eltérések és különbözőségek miatt sokan szembesülnek a mindennapi életük során nehézségekkel. Jelen korunkban a társadalom tagjainak sokszínűsége értéként, pozitívumként és erőforrásként jelenik meg, ugyanakkor jelen vannak a negatív attitűdök, az előítéletek és a sztereotípiákon alapuló gondolkodás is.

A fogyatékossgal élő emberek ez utóbbiakkal nap mint nap éppúgy szembesülnek, mint a környezetükben jelenlévő akadályokkal, pl. közlekedés vagy utazás során. A fizikai korlátok könnyebben lebonthatók és megváltoztathatók, mint a társadalom tagjainak szemléletében, gondolkodásában, viselkedésében jelentkező akadályok.

A társadalmi befogadás elősegítése érdekében az elmúlt évtizedekben központi figyelem irányul a fogyatékossgal élő személyekre, illetve hátrányaik kezelésére, mind a nemzetközi szervezetek, mind az Európai Unió, mind a tagországok körében. E hátrányok kezelésének eszközei lehetnek: többek között a társadalom szereplőinek szemléletének tágitása, az egyenlő bánásmódot és az esélyegyenlőséget elősegítő jogi eszközök alkalmazása.

A tanulmány első részében megfogalmazza a fogyatékossgal élő személyek jellemzőit, melyek miatt társadalmi szerepvállalásuk nehezített, majd definiálja a diszkrimináció és esélyegyenlőség fogalmát. A további részében olyan nemzetközi és hazai jogszabályokat vázol fel, melyek az egyenlő bánásmód, illetve az esélyegyenlőség megvalósulását segítik, végezetül az Európai Unióban és hazánkban vizsgált diszkriminációs tapasztalatokat mutatja be.

2. A fogyatékoság, mint hátrány

A fogyatékoság problémája a WHO (2011) legutóbbi felmérése szerint a világ populációjának 15%-át érinti, e szerint a földön kb. 650 millió fő fogyatékossgal élő személy él. A korábbi becslések a világ lakosságának 10%-át érintő állapotról beszélt, így az új adatok értelmében elmondható, hogy a fogyatékossgal élő személyek száma növekvő tendenciát mutat. Az Európai Unióban minden hatodik ember fogyatékossgal él, ami kb. 80 millió főt tesz ki.

Statisztikai adatok szerint az életkor előrehaladásával növekszik a fogyatékossgal élő személyek száma (80%-a 40 év feletti), és ez az arány a demográfiai előrejelzések szerint a népesség elöregedésével emelkedni fog (Európai Bizottság 2010). A 75 év feletti 30%-a valamilyen módon, 20%-a életvitelében súlyosan korlátozott. Jellemzően a fogyatékossgal élő személyeket a szegénység problémája is nagyobb mértékben érinti, 70%-kal magasabb a szegénység körükben az átlaghoz viszonyítva (EUROSTAT 2010).

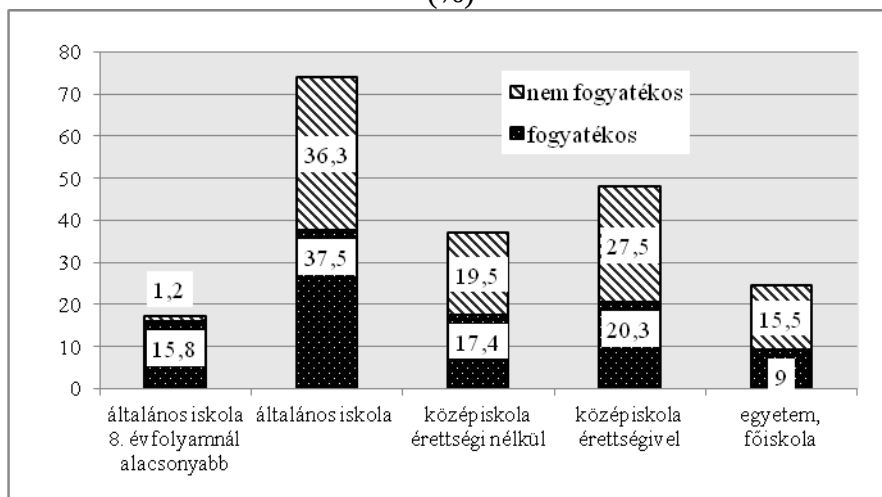
Magyarországon a 2011-es népszámlálás során a magukat fogyatékos személynek vallók a lakosság 4,6%-a, azaz 490 ezer ember (KSH 2014). A statisztikai adatok további vizsgálatából kiderül, hogy a fogyatékossgal élő személyek több szempontból is hátrányos helyzetű csoportnak tekinthetők.

A fogyatékos személyek életkori megoszlása jelentős eltéréseket mutat a nem fogyatékossgal élő lakossághoz viszonyítva (KSH 2014). A fogyatékossgal élő személyek aránya a 40 év feletti korosztály körében 81,3%-os mértékű, míg a nem fogyatékos személyek esetén 51,1%. Ez azt mutatja, hogy az életkor emelkedésével ugrásszerűen romlik a lakosság egészségi állapota, és olyan károsodások jelennek meg, melyek tartósan és hosszútávon korlátozzák az illető mindennapi életvitelét. A fejlett társadalmakhoz hasonlóan hazánkra is jellemző a népesség elöregedése, ugyanakkor az idősebb korosztály terhelhetősége egyre romlik a körükben jellemző magasabb mértékű egészségkárosodás és fogyatékossgal miatt.

Az oktatás az esélyegyenlőség egyik célterülete, az iskolai végzettség alapvetően meghatározza társadalmi integrációját egy hátrányos helyzetű csoportnak. Az oktatási esélyegyenlőség azt jelenti, hogy a fogyatékos személyek ugyanolyan lehetőséget kapnak iskolai tanulmányok végzésére, és képesítések megszerzésére, mint a többségi társadalom tagjai. E tekintetben azonban jelentős különbségek fedezhetők fel a fogyatékossgal és a nem fogyatékossgal élő népesség között. Az iskolai végzettség szerint a fogyatékossgal élő személyek körében magasabb mértékű az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők aránya a nem fogyatékos populációhoz viszonyítva (KSH 2014, Balázs-Földi – Dajnoki 2015). Különösen nagy az eltérés (14,6%) az általános iskolai végzettséget nem szerző fogyatékos és nem fogyatékos lakosság között: míg a nem fogyatékos népesség 1,2%-a,

addig a fogyatékossgal élők 15,8%-a nem rendelkezik általános iskolai végzettséggel. Szintén jelentős különbség fedezhető fel a két csoport között a felsőfokú iskolai végzettség tekintetében, a nem fogyatékos lakosság 15,5%-a, a fogyatékos személyek csupán 9%-a szerez diplomát (1. ábra).

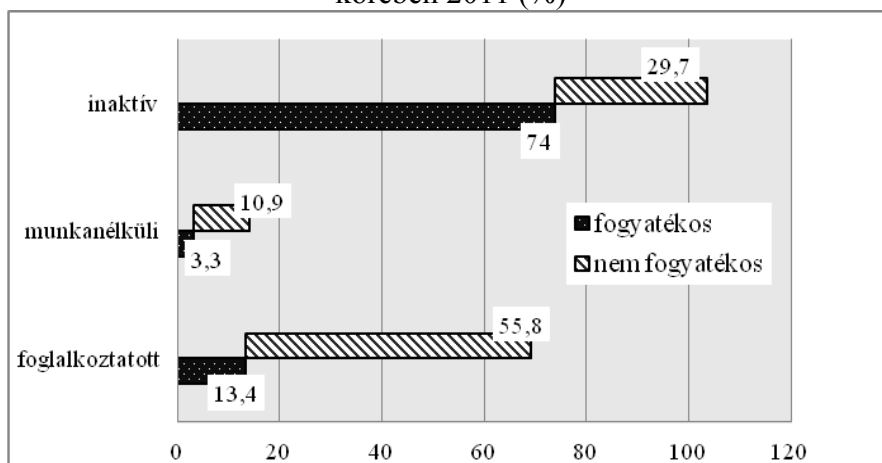
1. ábra: A fogyatékos és nem fogyatékos lakosság iskolai végzettsége 2011 (%)



Forrás: KSH (2014) alapján saját szerkesztés

A foglalkoztatás szintén kiemelt esélyegyenlőségi célterület a fogyatékossgal élő személyek társadalmi hátrányainak leküzdése szempontjából. Minden fogyatékossgal élő személy esetében fontos lenne, hogy képességeiknek és képzettségüknek megfelelő munkát végezhessenek elsősorban a nyílt munkaerő-piacon. A fogyatékossgal élő személyek körében az iskolai végzettség tekintetében jelentkező hátrányok megmutatkoznak a gazdasági aktivitás területén is. A vizsgált népesség foglalkoztatási adatai jelentős mértékben elmaradnak a többségi társadalom foglalkoztatási rátájától (2. ábra).

2. ábra: Gazdasági aktivitás a fogyatékos és nem fogyatékos lakosság körében 2011 (%)



Forrás: KSH (2012), KSH (2013), KSH (2014) alapján saját szerkesztés

A 2011-es népszámlálási eredmények szerint a fogyatékossgal élő lakosság csupán 13,4%-a, míg a nem fogyatékos lakosság 55,8%-a foglalkoztatott, a fogyatékossgal élők munkanélküiségi rátája 3,3%, és kiemelkedően magas körükben az inaktívak aránya (74%) (KSH 2012, KSH 2013, KSH 2014).

A statisztikai adatok alapján megállapítható, hogy a fogyatékossgal élő személyek több szegmens tekintetében is hátrányokkal küzdenek. Ezek a hátrányok felerősítik a fogyatékos népesség társadalmi marginalizációját, illetve elszegényedését.

3. Egyenlő bánásmód és diszkrimináció

Az oktatás és foglalkoztatás területén megmutatkozó lemaradások segítik a társadalom körében tapasztalható diszkriminatív szemlélet erősödését. A befogadó társadalmi szemlélet jelentőségét felismerve mind a nemzetközi, mind az Európai Unió tagországok kiemelt figyelmet fordítanak a diszkrimináció tilalmának, azaz az egyenlő bánásmód elvének érvényesülésére.

A diszkrimináció hátrányos megkülönböztetést, a diszkrimináció tilalma pedig minden ember egyenlő bánásmódhoz való jogát jelenti.

A diszkrimináció kapcsán – helyesen vagy helytelenül – jellemzően pozitív és negatív diszkriminációról beszélünk.

Pozitív diszkriminációnak nevezik, ha valamilyen hátrányban lévő csoport a hatályos jogszabályok értelmében előnyben részesül, annak érdekében, hogy a hátrányosabb helyzetben lévők jelenlétét növeljék bizonyos pozíciókban, a felsőfokú oktatásban vagy a munkaerő-piacon, és ezáltal biztosítsák a hátrányokkal küzdő személyek és csoportok esélyegyenlőségét. Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV.

törvény (továbbiakban Ebktv.) szerint ez a fajta megkülönböztetés nem sérti az egyenlő bánásmód követelményét (11.§).

A pozitív diszkrimináció, azaz az előnyben részesítés jogi intézményét sokan vitatják, mint hatékony antidiszkriminációs eszközt. Véleményük szerint azzal, hogy bizonyos csoportot, mégha pozitív céllal is, de körülhatárolunk és megnevezünk éppen a felénk irányuló hátrányos megkülönböztetést erősítjük.

Az Ebktv. öt olyan magatartást nevez meg, amely az egyenlő bánásmód követelménye megsértésének minősül. Ezek a magatartások lényegében a negatív diszkrimináció megnyilvánulási formái: közvetlen illetve közvetett hátrányos megkülönböztetés, zaklatás, jogellenes elkülönítés, megtorlás.

Közvetlen hátrányos megkülönböztetésnek nevezzük, ha egy személy vagy csoport valós vagy vélt tulajdonsága vagy jellemzője miatt kedvezőtlenebb bánásmódban részesül, mint amelyben más, összehasonlítható helyzetben lévő személy vagy csoport részesül, részesült vagy részesülne (Ebktv. (8. §)). Ezt nyílt diszkriminációnak is nevezik. Így például közvetlen diszkrimináció az, ha egy álláshirdetés során a fogyatékos személyeket eleve kizárják a lehetséges pályázók közül.

20 olyan védett tulajdonságot és jellemzőt említhetünk, mely alapján valakit hátrányos megkülönböztetés érhet:

- nem,
- faji hovatartozás,
- bőrszín,
- nemzetiség,
- nemzeti vagy etnikai kisebbséghez való tartozás,
- anyanyelv,
- fogyatékoság,
- egészségi állapot,
- vallási vagy világnézeti meggyőződés,
- politikai vagy más vélemény,
- családi állapot,
- anyaság (terhesség) vagy apaság,
- szexuális irányultság,
- nemi identitás,
- életkor,
- társadalmi származás,
- vagyoni helyzet,
- foglalkoztatási jogviszony vagy munkavégzésre irányuló jogviszony részmunkaidős jellege, ill. határozott időtartama,
- érdekképviselőhöz tartozás,

- egyéb helyzet, tulajdonság vagy jellemző (ez utóbbi tág teret biztosít arra, hogy a felsoroltakon kívül bármilyen egyéb oknál fogva létrejövő diszkrimináció esetén az állampolgárok védelmet élvezhessenek) (Ebkvt. (8. §)).

Közvetett megkülönböztetést, vagy burkolt diszkriminációt jelent az a közvetlen hátrányos megkülönböztetésnek nem minősülő, látszólag az egyenlő bánásmód követelményének megfelelő rendelkezés, amely a védett tulajdonsággal rendelkező egyes személyeket vagy csoportokat lényegesen nagyobb arányban hátrányosabb helyzetbe hoz, mint amelyben más, összehasonlítható helyzetben lévő személy vagy csoport volt, van vagy lenne (Ebkvt. (9. §)). Például olyan teljesítményelvárás, amely a fogyatékos személyeket egészségkárosodásuk miatt hátrányosan érint, bár látszólag mindenkire ugyanolyan szabályok vonatkoznak.

Zaklatás az az emberi méltóságot sértő, szexuális vagy egyéb természetű magatartás, amely az érintett személynek a védett tulajdonságával függ össze, és célja vagy hatása valamely személlyel szemben megfélemlítő, ellenséges, megalázó, megszégyenítő vagy támadó környezet kialakítása (Ebkvt. 10. § (1)). A zaklatás különböző módon megvalósulhat, így például kifigurázással, gúnyolódással, súlyosabb esetben fizikai bántalmazás által.

Jogellenes elkülönítésnek minősül az Ebktv. 10. § (2) szerint az a rendelkezés, amely a védett tulajdonságai alapján egyes személyeket vagy személyek csoportját a velük összehasonlítható helyzetben lévő személyektől vagy személyek csoportjától – anélkül, hogy azt törvény kifejezetten megengedné – elkülönít. E szerint szegregációt jelent minden olyan cselekedet, mely indokolatlanul szétválaszt személyeket, csoportokat. Így például a fogyatékos személyeket elkülönítik a nem fogyatékos személyektől munkahelyen, szórakozóhelyeken. A szegregáció a legtöbb esetben fokozza a társadalomban élők ismerethiányát, és valós tapasztalatok híján növekszik a társadalom tagjai körében a diszkrimináció, és nehezíti a fogyatékos személyek beilleszkedését a társadalomba.

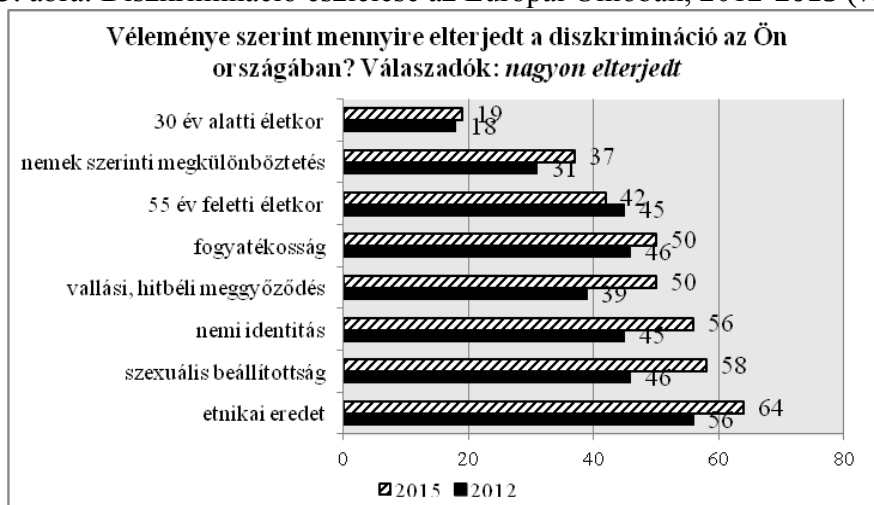
Végezetül megtorlásnak minősül az a magatartás, amely az egyenlő bánásmód követelményének megsértése miatt kifogást emelő, eljárást indító vagy az eljárásban közreműködő személlyel szemben ezzel összefüggésben jogsérelmet okoz, jogsérelem okozására irányul vagy azzal fenyeget (Ebkvt. (10. § (3))).

A jogszabály értelmében az államnak, az önkormányzati szerveknek és intézményeknek kötelessége működése során minden esetben érvényre juttatni a hátrányos megkülönböztetés tilalmát. Abban az esetben, ha valakit hátrányos megkülönböztetés ér az Egyenlő Bánásmód Hatóságához fordulhat jogorvoslatért, ami miatt nem érheti, illetve fenyegetheti megtorlás.

4. Diszkrimináció a felmérések tükrében

Az Európai Unió 4 alkalommal: 2006-ban, 2007-ben, 2012-ben és 2015-ben mérte fel az európai uniós állampolgárok diszkriminációs tapasztalatait (Jourová 2015). A 2015-ben készített felmérés közel 28 000 fő európai uniós köztük, több mint 1000 fő magyar állampolgárt kérdezett meg. A vizsgálat 8 olyan tényezőt nevezett meg, amely alapján valakit megkülönböztetés érhet: etnikai hovatartozás, szexuális beállítottság, nemi identitás, fogyatékoság, vallási és hitbéli meggyőződés, 55 év feletti életkor, nemi hovatartozás, 30 év alatti életkor. A 2015-ös eredményeket a 2012-es vizsgálattal összevetve megállapítható, hogy az állampolgárok diszkriminációs érzete emelkedett a korábbiakhoz képest és a megkülönböztetés sorrendiségében is változás történt. Míg 2012-ben a fogyatékoság és a szexuális beállítottság 46%-os értékkel a második helyen szerepelt, addig a 3 évvel későbbi kutatás szerint a fogyatékoság alapján történő hátrányos megkülönböztetés a 4. helyre csúszott vissza. A legutóbbi kutatás adatai azt mutatják, hogy a lakosság megítélése szerint legelterjedtebb elsősorban etnikai hovatartozás (64%), másodsorban szexuális beállítottság (58%), harmadsorban nemi identitás (56%), negyedsorban a fogyatékoság (50%) és vallási-hitbéli meggyőződés (50%) szerinti hátrányos megkülönböztetés a jellemző (3. ábra).

3. ábra: Diszkrimináció észlelése az Európai Unióban, 2012-2015 (%)



Forrás: Jourová (2015) p.2. alapján saját szerkesztés

A magyarországi eredményeket elemezve az Európai Unió eredményektől némileg eltérést mutatnak. A megkérdezettek hazánkban nagyon elterjednek észlelik a diszkriminációt elsősorban etnikai hovatartozás (65%), másodsorban 55 év feletti életkor (58%), harmadsorban fogyatékoság (54%) alapján (4. ábra).

4. ábra: Diszkriminációs észlelése az Európai Unióban és Magyarországon, 2015 (%)

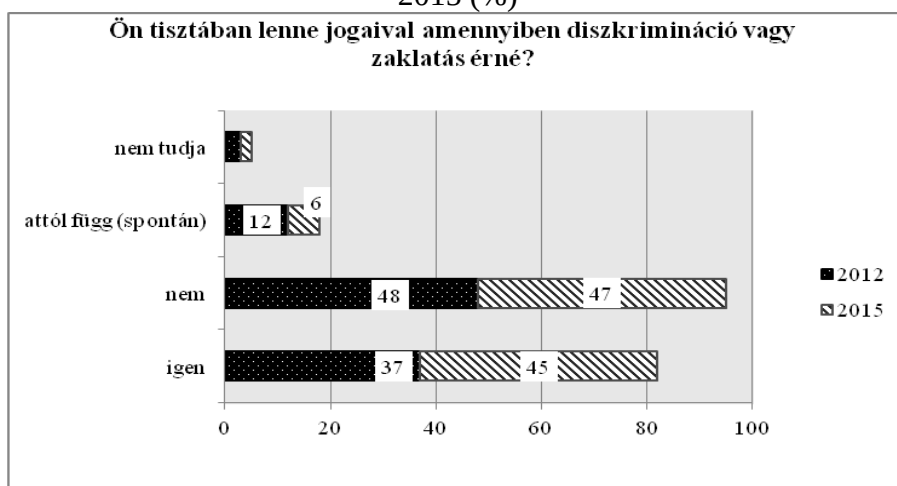


Forrás: Európai Bizottság (2015) p.1. alapján saját szerkesztés

A kutatás eredményei szerint megállapítható, hogy hazánkban az életkor, illetve egészségi állapot miatt megélt diszkrimináció erősebb, azaz e téren a társadalmi befogadás alacsonyabb szintű az EU átlagához viszonyítva, tehát a fogyatékos személyeket nagyobb mértékben éri hátrányos megkülönböztetés, mint egyéb európai uniós állampolgárokat.

A kutatás kitért annak vizsgálatára, hogy az EU lakossága mennyire van tisztában jogaival hátrányos megkülönböztetés esetén. E tekintetben pozitív elmozdulás történt, mivel emelkedés mutatkozik az igen válaszadások arányában a 2012-es vizsgálatokhoz képest, bár azok száma viszont nem mutat jelentős csökkenést, akik nemmel válaszoltak (5. ábra).

5. ábra: Jogok ismerete diszkrimináció esetén az Európai Unióban, 2012-2015 (%)

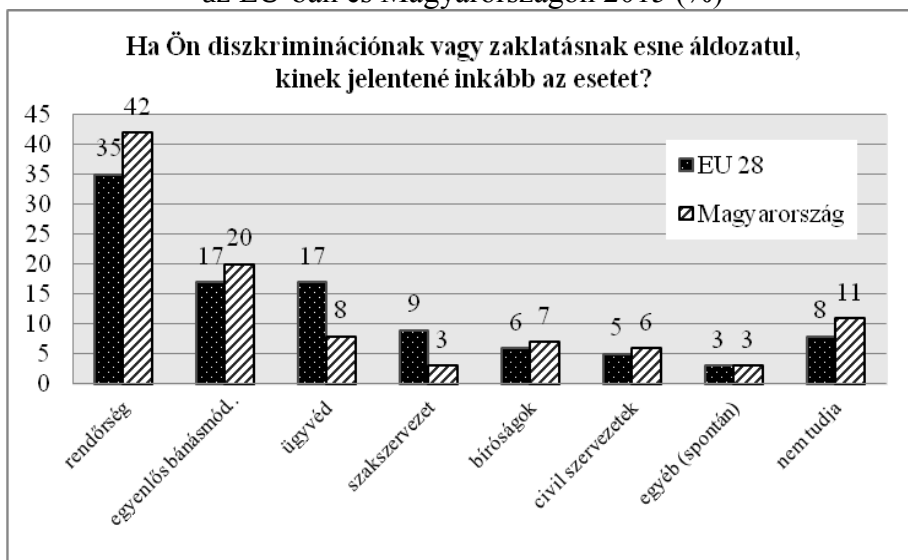


Forrás: Jourová (2015) p.3. alapján saját szerkesztés

Magyarországi 2015-ös eredményeket vizsgálva öröndetesnek látszik, hogy a válaszadók saját megítélésük szerint ugyanolyan mértékben ismerik jogaikat (45%), mint az Európai Unió tagországainak más állampolgárai, tehát úgy tűnik tájékozottság tekintetében nem maradnak el az európai átlagtól. Ez az érték annak fényében különösen pozitív, hogy a 2012-es értékhez viszonyítva 14%-ot emelkedett hazánkban a jogaikat ismerők száma. Ez azt jelenti, hogy három év alatt számottevő mértékben növekedett a hazai állampolgárok tájékozottsága, felvilágosultsága az egyenlő bánásmód tárgykörében.

Ugyanakkor abban már mutatkoznak eltérések, hogy hova fordulnának abban az esetben, ha diszkrimináció éri őket. A legtöbben, mind az európai unióban, mind hazánkban a rendőrség segítségét kérné, csak másodsorban jelentkeznének az Egyenlő Bánásmód Hatósághoz, viszont 11%-a a magyar lakosságnak nem tudja, hogy hova is fordulhatna hátrányos megkülönböztetés esetén. Ami pozitív, hogy az Egyenlő Bánásmód Hatósághoz forduló aránya hazánkban magasabb mértékű az Európai Unió más tagországhoz képest. Tehát e szervezet létezéséről és tevékenységéről a magyar lakosság ismeretei, valamint a belé vetett bizalma is magasabb mértékű az Európai Unió átlagához képest (6. ábra).

6. ábra: A jogorvoslati szervekhez fordulás diszkrimináció esetén az EU-ban és Magyarországon 2015 (%)



Forrás: Európai Bizottság (2015) p.3. alapján saját szerkesztés

A magyar állampolgárok szerint a fogyatékossgal élő személyeket érő hátrányos megkülönböztetés tovább erősödik a foglalkoztatás területén a munkaerő kiválasztásánál. A munkaerő kiválasztásánál a válaszadók szerint a

munkáltatók legnagyobb mértékben az 55 év feletti életkor (62%), majd a bőrszín és etnikai hovatartozás (52%), azt követően a fogyatékos (45%) alapján diszkriminálnak (Európai Bizottság 2015).

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy az Európai Unióban míg az egyéb társadalmi csoportokhoz viszonyítva a fogyatékos személyek diszkriminációja a lakosság megítélése szerint csökkenő tendenciát mutat, addig hazánkban a fogyatékossgal élő személyeket nem csak fogyatékossga miatt érinti jelentős mértékben a hátrányos megkülönböztetés, hanem azért is, mert körükben jellemzően magasabb az idősebb korosztályt képviselők aránya.

5. Esélyegyenlőség

Az esélyegyenlőség fogalma nem egyenlő az egyenlő bánásmód fogalmával, bár legtöbbször párhuzamosan kerül említésre. Az egyenlő bánásmód azt foglalja magába, hogy tilos bárkit bizonyos sajátos, egyedi jellemző vagy tulajdonság alapján hátrányosan megkülönböztetni, azaz diszkriminálni. Az esélyegyenlőség ennél több, hiszen ahhoz, hogy az esélyek egyenlősége mindenki számára lehetővé válhasson, azaz az egyén az adott társadalomban a szükségleteit kielégíthesse, céljait teljesíthesse, az általánosan elvárható és elfogadott életutat, karriert bejárhassa a hátrányokat kompenzálni szükséges. Az esélyegyenlőség magába foglalja azokat a jogi, illetve nem jogi eszközöket, melyeknek célja, hogy a fogyatékos személyek egyenlő eséllyel érvényesülhessenek az élet minden, – így például az oktatás, az egészségügyi ellátás, a foglalkoztatás, – területén.

Magyarország Alaptörvénye (XV. Cikk (4) (5)) deklarálja és külön intézkedések keretében segíti az esélyegyenlőség és a társadalmi felzárkózás megvalósulását, illetve védi a családokat, gyermekeket, a nőket, az időseket és a fogyatékkal élőket.

Hazánkban a fogyatékos személyek esélyegyenlőségének kérdésével komplexen az 1998. évi Fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló XXVI. Törvény foglalkozik. A fogyatékos személyek törvényben deklarált jogai, – minden embert megillető egyéb állampolgári jogokon túl, – az akadálymentes, biztonságos és érzékelhető épített környezet, a közlekedés, a kommunikáció, a közszolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférés, a támogató szolgálat és segédeszközök. Ezek célterületei: az egészségügy, az oktatás-képzés, a foglalkoztatás, az önálló életvitel, a kultúra-sport területei. E megnevezett területeken különösen fontos a fogyatékos személyek esélyegyenlősége annak érdekében, hogy szükségleteik és igényeik humánus keretek között érvényre juthassanak, és kielégítésre kerüljenek.

A törvény elsősorban az állam kötelezettségének tekinti az esélyegyenlőség megvalósulását, így például az épített környezet akadálymentesítését, vagy a

fogyatékos személyek ellátását biztosító nagylétszámú szociális intézmények átalakítását.

Az esélyegyenlőség érvényesítése és biztosítása megvalósulhat többletjogokon, illetve az ún. kvótarendszeren keresztül. Az előbbire példa A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. Törvény, mely lehetőséget biztosít a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók számára plusz pontszám érvényesítésére a felvételi eljárás során. Míg az utóbbira az ún. kötelező foglalkoztatási rehabilitációs kvótarendszer, mely szerint például a fogyatékos és megváltozott munkaképességű személyek 5%-os arányú foglalkoztatása kötelező, ha a gazdasági szervezet legalább 25 fő alkalmazottal rendelkezik (2011. évi CXCI. Törvény 23.§ (1)).

6. Hátrányt kezelő jogi szabályozások

Az emberi méltóságot és egyenlőséget sértő környezeti és társadalmi akadályok lebontása érdekében szükséges olyan eszközök alkalmazása, mely a fogyatékos személyek hátrányait kezeli. Ilyen eszköz lehet az antidiszkriminációs és esélyegyenlőségi törvényhozás, mely a XX. század második felében megjelenő befogadó társadalmi szemlélet érvényrejutását hivatott támogatni. E folyamat a minden személy számára garantált és biztosított alapvető emberi jogok deklarálásával indult, és a XXI. századra a széleskörű esélyegyenlőségi szemlélet elterjedésében ölt testet. A következőkben olyan jelentős nemzetközi és hazai, az elmúlt évtizedekben született jogszabályok kerülnek bemutatásra, melyek jól reprezentálják a fogyatékos személyek számára biztosított egyenlő bánásmód és esélyegyenlőség érvényesülésének fejlődési útját.

6.1. A diszkrimináció tilalmára és az esélyegyenlőségre vonatkozó nemzetközi jogszabályok

Az esélyegyenlőség gondolatisága a XX. század második felében hódított teret. A II. világháború világégését követően fogalmazódott meg az az igény, hogy szülessen egy olyan, az alapvető emberi jogokat deklaráló, de széles körben elfogadott nemzetközi egyezmény, mely megelőzi és elítéli az emberiség elleni faji vagy egyéb megkülönböztetésén alapuló bünteteket.

Az 1948. december 10-én az ENSZ Közgyűlése által elfogadott és kihirdetett Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata megtilt minden különbségtételt, azaz diszkriminációt ember és ember között. Az Európai Unióban kezdetekben a nemek közötti diszkrimináció tilalmával foglalkoztak. Az Európai Unió megalakítását szimbolizáló 1957-es Római Szerződésbe már megjelent a férfiak és nők egyenlő bánásmódjának kérdésköre, Ugyanakkor a későbbiekben a polgári mozgalmak, így az Önálló Életvitel Mozgalom megjelenésével a fogyatékossgal élő személyek szabadságjogai is a közösségi jog előterébe kerültek. Ennek köszönhetően a 70-es évektől

jelentős változások indulnak el. 1975. december 9-én az ENSZ Közgyűlése nyilatkozatában deklarálja a fogyatékossgal élő személyek az emberi méltósághoz, a teljes élethez, a függetlenséghez, speciális szükségleteiknek a kielégítéséhez, a diszkrimináció elleni védelemhez fűződő jogát (Kálmán – Könczei 2002).

Az 1981-es évet a Rokkantak Nemzetközi Événé nyilvánítják, és ebben a szellemi légkörben megszületnek az első érdekvédelmi szervezetek, szövetségek, melyek képviselik a fogyatékossgal élő népesség érdekeit, majd előírják a kormányok számára e szervezetek kötelező támogatását. 1992-től minden év december 3-a a Fogyatékosok Világnapja.

1993. december 20-án az ENSZ közgyűlése elfogadta a fogyatékosügy kardinális jelentőségű dokumentumát, a Standard Rules-t, a Fogyatékossgal élő emberek esélyegyenlőségének szabályait (United Nations Standard Rules on Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities), mely összefoglalja a fogyatékos személyek önálló életviteléhez szükséges jogokat és feltételeket. Ez a dokumentum azonban csak irányelveket fogalmaz meg a tagállamok számára, tehát nem kötelező érvényűek (Lovász 2009).

1996-ben létrejön az Európai Fogyatékosügyi Fórum, ami közvetítő szerepet vállal a fogyatékossgal élő személyek és az Európai Unió intézményei, különösen az Európai Tanács és az Európai Bizottság között. Ez az érdekvédelmi ernyőszervezet több nemzeti érdekképviselői szövetség képviselőit tömöríti, és érvényre juttatja a „Semmit rólunk, nélkülünk!” elvet, mely értelmében a fogyatékos személyeket érintő döntés nem születhet az érintettek véleményének kikérdezése és hozzájárulása nélkül (Könczei 2000).

1997. június 16-17-én zajlott az Amsterdami Csúcsértekezlet, melynek tartalma az Amsterdami Szerződésben öltött testet. Az Amsterdami Szerződés célkitűzéseiben hangsúlyosan jelent meg a hátrányos helyzetű rétegek segítése, felzárkóztatása, az egyenlő bánásmód és esélyegyenlőség elvének érvényre juttatása (Gyulavári – Kardos 2000).

2003. év „Európai Fogyatékos Emberek Événé” nyilvánítják. 2003-ban összeül Madridban az Európai Fogyatékosügyi Kongresszus és közzéteszi a Madridi Nyilatkozatot. A Madridi Nyilatkozat a fogyatékossgal élő személyek emberi jogait, esélyegyenlőségét és egyenlő bánásmódját magas szinten deklaráló dokumentum, melyben megfogalmazásra kerül a befogadó társadalom eszményének, a kirekesztés megszüntetésének, az önálló életvitelt támogató eszközök széleskörű alkalmazásának, a „láthatatlan állampolgári” státusz megszüntetésének fontossága és érvényesülése.

Az Európai Bizottság és az Európai Fogyatékosügyi Fórum együttműködésében a Fogyatékosok Európai Napján, december 3-án rendszeresen megrendezésre kerülő konferenciák megállapításai a

fogyatékossgal élő személyekre vonatkozó európai uniós akciótervek keretében jutnak érvényre.

Az Európai Unió 2000-ben két olyan irányelvet fogadott el (2000/43/EK, 2000/78/EK), amelyek megtiltják a közvetlen, közvetett, faji, etnikai származáson, valláson, meggyőződésen, fogyatékossgon, életkoron, vagy szexuális irányultságon alapuló diszkriminációt, azaz hátrányos megkülönböztetést.

Az ENSZ Közgyűlés 2006-ban New York-ban fogadta el a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezményt (Convention on the Rights of Persons with Disabilities). Ez az egyezmény elsőként foglalta össze komplex módon a fogyatékossgal élő személyek emberi jogait, és célul tűzi ki a tagállamoknak, hogy azokat biztosítsák állampolgáraik részére. Ezt az egyezményt Magyarország elsőként ratifikálta 2007-ben (2007. évi XCII. törvény).

Az Európai Unió programokon keresztül igyekszik támogatni a fentebbi célok megvalósulását, a hátrányos helyzetű és diszkrimináció által sújtott társadalmi csoportok integrációját. Ilyen programok a 2007-2013 közötti időszakban az EQUAL, az Európai Szociális Alap (ESZA), majd az ESZA-t kiegészítő közösségi foglalkoztatási és társadalmi szolidaritási program, a PROGRESS (Európai Bizottság 2005, I1).

Európa 2020 főbb célkitűzései között szerepel, hogy Európában élő állampolgárok, így a fogyatékossgal élő személyek foglalkoztatási szintjének 75%-ra történő emelése. Az oktatás területén elérendő cél a lemorzsolódási arány 10% alá csökkentése, valamint a 30-34 év közötti uniós állampolgárok felsőfokú végzettségének 40%-ra emelése. Illetve a szegénység és társadalmi kirekesztés kockázatával veszélyeztetettek számának legalább 20 millió fővel történő csökkentése (Európai Bizottság 2010a).

Az Európai Fogyatékossgügy Stratégia 2010-2020 legfőbb célja, hogy erősítse a fogyatékossgal élők pozícióját annak érdekében, hogy teljes mértékben élhessenek jogaikkal, és teljes körűen részt vehessenek a társadalomban és az európai gazdaságban (Európai Bizottság 2010b). A stratégia nyolc célterületet nevez meg: akadálymentesítés, részvétel, egyenlőség, foglalkoztatás, oktatás és képzés, szociális védelem, egészség és külső fellépés.

6.2. A diszkrimináció tilalmára és az esélyegyenlőségre vonatkozó hazai jogszabályok

A II. világháborút követően hazánkban a kommunista diktatúra ideológiája szerint a társadalomban lévő különbségek, hátrányok, feszültségek megszűnnek az új politikai, társadalmi és gazdasági rendszernek köszönhetően. E szemlélet jegyében úgy gondolták a kommunista rendszer megoldást kínál a fogyatékossgal élő személyek problémáira is. Ekkor

jöttek létre a családok tehermentesítésének céljából a nagylétszámú bentlakásos intézmények, otthonok.

1967-ben létrejövő rokkantsági rendszer szintén a fogyatékossgal élő személyek, elsősorban passzív támogatását célozták meg. A rendszerváltást megelőzően jellemzően szegregált oktatási intézmények keretében tanulhattak, és elsősorban védett munkahelyek kínáltak munkalehetőséget számukra. 1987-ben létrehozták a kötelező foglalkoztatási kvótarendszert, mely értelmében az ekkori terminológia szóhasználata szerint a csökkent munkaképességű, ma megváltozott munkaképességű személyek 3%-os alkalmazása vált kötelezővé, melynek célja, hogy ösztönözze, mind a munkáltatókat, mind a csökkent munkaképességű személyeket a nyílt munkaerő-piaci foglalkoztatásra (Kálmán – Könczei 2002).

Ezek az intézkedések azonban még nem tekinthetők az egyenlő bánásmódot és esélyegyenlőséget jelentősen befolyásoló tényezőknek, hiszen egyedi és nem komplex kezdeményezések voltak.

A rendszerváltás jelentős politikai-gazdasági-társadalmi változásokat, így szemléletváltozást is eredményezett hazánkban. Lassanként megjelentek olyan szabályozások, melyek a fogyatékossgal élő személyek életének, sorsának javítása érdekében születtek, és már érintették a fogyatékossgal élő személyek jogait.

Elsőként megjelent az 1993. évi a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló III. törvény, mely a fogyatékos gyermekek ellátását nyújtó egészségügyi gyermekotthonokat, mint bentlakásos intézmények szociális rendszer tagját, szabályozta, kiemelve ezzel az orvos-egészségügy szemléleti megközelítése közül. A későbbi törvényi változások már humanizálni igyekeztek a nagylétszámú bentlakásos intézményeket, így pl. meghatározták, a zsúfoltság csökkentése jegyében, hogy minimum $6m^2$ -t kell biztosítani az ellátottak részére, előírták a nem, a korosztály szerinti különválasztást, lehetővé és szükségessé tették az intézményi keretek között nyújtott nevelést-fejlesztést, munkára való felkészítést, munka-rehabilitációt. A Magyarországon megjelenő kitagolási program szemléletének köszönhetően létrejöhettek az első lakóotthonok, melyben az 1999-ben megjelenő szabályozás szerint maximum 14 fő élhetett családi környezetben. A legújabb törvényi módosításoknak köszönhetően 2013-tól egy új ellátási forma, a támogatott lakhatás biztosít emberhez méltó életet a fogyatékossgal élő személyek számára. A szociális törvény rögzíti a fogyatékos személyek speciális jogait is (94/F§.), így például az akadálymentes környezethez, vagy az önrendelkezéshez fűződő jogát.

Az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény értelmében minden gyermek tanköteles, ez a tankötelezettség kiterjed a fogyatékossgal élő gyermekekre is (6.§ (1)). Ezzel a törvény kivezette a képezhetetlen kifejezést, és lehetővé tette, hogy minden gyermek képességének, fejlettségének megfelelő

képzésben, fejlesztésben részesülhessen. E kardinális jelentőségű változás megnyitotta az utat az integráció, inklúzió szemléletének gyakorlati jellegű megvalósulásának, és 1996-ban a törvényt kiegészítették a fogyatékos gyermekek integrált oktatásra való jogosultságával.

A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény rendelkezik a gyermekvédelemben nevelkedő fogyatékos és tartós beteg gyermekek speciális jogairól, valamint a fejlődését és a személyiség kibontakozását segítő különleges ellátásról (6§(1)).

1998-ben, sok vitát követően elfogadták az 1998. évi Fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló XXVI. törvényt. Ez a törvény széleskörűen és előremutató módon deklarálta a fogyatékossgal élő személyek jogait, az esélyegyenlőségük megvalósításának területeit, komplex rehabilitációjuk biztosítását. A jogszabály mérföldkő a magyar jogalkotás történetében, hiszen először született olyan törvény, amely komplexen kizárólag a fogyatékos személyek esélyegyenlőségével foglalkozott.

A jogszabály megjelenésekor abban is egyediséget mutatott, hogy a megfogalmazott célok mellé konkrét, a teljesítést előíró, igen szoros határidőket is társított. Ezek legtöbbje nem teljesült a kitűzött határidőre, így például a széleskörű akadálymentesítés, vagy kisebb, családiasabb légkört biztosító lakóotthoni ellátás a nagylétszámú bentlakásos otthonok helyett. Ennek ellenére a törvény pozitív hozadéka, hogy szellemiségével hatott a társadalom szereplőinek szemléletére és a köztudatba emelte a fogyatékossgal élő személyek problémáit, nehézségeit. A fogyatékossgal élő személyek érdekeinek és jogainak érvényesülésének elősegítése céljából megalkották az Országos Fogyatékosügyi Tanács intézményét. A tanács tagjai a fogyatékos személyek érdekképviselőit ellátó szervezetek képviselőiből, illetve kormányzati tagokból áll. A tanács legfőbb feladata, hogy megalkossa az Országos Fogyatékosügyi Programot. A program 5 éves terv keretében meghatározza azokat a célokat és feladatokat, melyek a kormányzat fogyatékospolitikájának alapját képezik.

Jelentős mérföldkőnek számít az emberi jogok szempontjából a 168/1999. (XI. 24.) a személyazonosító igazolvány kiadásáról és nyilvántartásáról szóló kormányrendelet megalkotása. Jellemzően e rendelet elfogadásáig kizáró gondnokság alatt lévő fogyatékos személyek számára személyigazolvány kiállítása nem volt lehetséges, ami súlyos emberi jogi megkülönböztetésnek tekinthető. A személyigazolvány az az alapidokumentum minden állampolgár számára, ami segítségével igazolhatja magát és bárminemű hivatali ügyintézés során ennek birtokában eljárhat, így például buszbérletet állíthatnak ki neki, vagy regisztrálhatják a munkaügyi vagy egyéb nyilvántartásokba. Ennek hiányában mindezekről a fogyatékos személy megfosztatik. Csak 1999-ben rendeződött a kizáró gondnokság alatt élők

helyzete azzal, hogy kötelezővé vált számukra is a személyigazolvány kiállítása.

Magyarország Alaptörvénye általános jelleggel deklarálja a hátrányos megkülönböztetés tilalmát, és megfogalmazza minden személy egyenlő bánásmódhoz fűződő jogát (II. és XV. Cikk). Ezt az alapjogot erősíti meg a 2003-ban elfogadott Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény (Ebkvt.) rendelkezik a hátrányos megkülönböztetés, azaz a diszkrimináció tilalmáról. Megnevezi azokat a tulajdonságokat, melyek alapján az állampolgárok védettséget élveznek. Ezek a védett tulajdonságok lehetnek: nem, faji hovatartozás, bőrszín, nemzetiség, fogyatékoság, egészségi állapot, politikai vélemény, nemi identitás, életkor stb.

A támogatott döntéshozatal intézményét a Polgári Törvénykönyvről szóló 2013. Évi V. Törvény és A támogatott döntéshozatalról szóló 2013. Évi CLV. Törvény vezette be, mely a kommunikációjukban akadályokkal küzdő fogyatékosággal élő személyek számára döntési segítséget biztosít a cselekvőképesség korlátozása nélkül. A támogatott személy maga is képes önállóan döntést hozni, azonban általánosságban vagy egyes ügyekben a döntések meghozatalában segítségre szorul. A támogatott és a támogató közötti kapcsolat alapját a kölcsönösség, a partnerség és a bizalom képezik. A támogatott döntéshozatal intézménye a gondnokság intézményével szemben magas szinten segíti a fogyatékos személy emberi jogainak, szabadságának érvényesülését.

7. Összefoglalás

A fogyatékosággal élő személyek számos hátránnyal küzdenek mindennapi életük során, nem csupán egészségkárosodásukból kifolyólag, hanem a társadalomban illetve a környezetben fellelhető gátak, akadályok miatt. E hátrányok leginkább a képzettségi szintben, illetve az alacsony gazdasági aktivitás területén érhetők tetten. Ugyanakkor a mindenki számára biztosított jogokkal és lehetőségekkel a fogyatékosággal élő személyek csak nagy nehézségek árán, vagy egyáltalán nem tudnak élni. Ezért a fogyatékos személyek egyenlő bánásmódja és esélyegyenlősége csak támogatás által valósulhat meg. Ilyen támogató eszközök lehetnek az antidiszkriminációs törvényhozás, a többletjogok biztosítása, vagy a társadalmi szemléletformálás. A magyarországi szabályozások a fogyatékosággal élő személyek egyenlő bánásmódjának és esélyegyenlőségének érvényesülésére állami feladatként tekintenek.

Elmondható, hogy a XXI. századra az esélyegyenlőség és az egyenlő bánásmód elve az Európai Unióban prioritásként van jelen, és az európai uniós intézmények döntéseiben, nyilatkozataiban ezen elvek hangsúlyosan

helyet kapnak. Az Európai Unió elsősorban irányelveket fogalmaz meg, míg a fogyatékossgal kapcsolatos intézkedésekért a tagállamok felelősek.

Az elmúlt évtizedekben hazánkban is sok olyan változás történt, mely a fogyatékos személyek érdekeinek, jogainak érvényesülését támogatta. Kezdetben a hazai jogszabályok elsősorban azokat a korlátokat számolták fel, melyek alapvetően gátolták a fogyatékos személyek egyenlő bánásmódjának megvalósulását. A későbbiekben olyan holisztikus megközelítést tartalmazó törvények is születtek, melyek többletjogokat fogalmaztak meg és biztosítottak a fogyatékos személyek számára.

Mindezek ellenére a fogyatékos személyekkel szembeni diszkrimináció a mindennapokban tetten érhető és napjainkban is jelenlévő probléma, amelynek orvoslására a jövőben további eszközök alkalmazása és érvényesítése szükséges.

IRODALOM

Balázs-Földi Emese – Dajnoki Krisztina (2016): A fogyatékos és megváltozott munkaképességű személyek munkaerő-piaci részvételét befolyásoló jellemzők. TAYLOR: GAZDÁLKODÁS- ÉS SZERVEZÉSTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT: A VIRTUÁLIS INTÉZET KÖZÉP-EURÓPA KUTATÁSÁRA KÖZLEMÉNYEI 2016/4. szám:(No25) pp. 145-154.

Európai Bizottság (2005): Kohéziós politika a növekedés és a foglalkoztatottság támogatására: közösségi stratégiai iránymutatások a 2007-2013 közötti időszakra. Brüsszel

Európai Bizottság (2010a): Az Európa 2020 stratégiáról dióhéjban, http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm, letöltés: 2016.10.08.

Európai Bizottság (2010b): Európai fogyatékoságügyi stratégia 2010–2020: megújított elkötelezettség az akadálymentes Európa megvalósítása iránt. A Bizottság Közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Brüsszel. www.eur-lex.europa.eu, letöltés időpontja: 2016. 10. 21.

Európai Bizottság (2015): Diszkrimináció az EU-ban 2015-ben. Eurobarometer 83.4. Magyarországi eredmények. www.ec.europa.eu/COMMFrontOffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/./68108 letöltés időpontja: 2016. 10.31.

Európai Bizottság (2012): Diszkrimináció az EU-ban 2012-ben. Eurobarometer 77-4. Magyarországi eredmények. www.ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_393_fact_hu_hu.pdf, letöltés ideje: 2016.10.31.

EUROSTAT (2010): Combating poverty and social exclusion, A statistical portrait of the European Union 2010. EUROSTAT Statistical books. Brussels, 2010. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EP-09-001/EN/KS-EP-09-001-EN.PDF

II: Keretstratégia a megkülönböztetés-mentesség és az esélyegyenlőség mindenki számára történő biztosítására. www.eur-lex.europa.eu › EUROPA › EU law and publications › EUR-Lex, letöltés időpontja: 2016.09.08.

Jourová, Veřa (2015): Eurobarometer on Discrimination 2015: General perceptions, opinions on policy measures. Factsheets. European Commission.ec.europa.eu/.../factsheet_eurobarometer_fundamental_rights_2015.p... letöltés időpontja: 2016.10.31.

Gyulavári Tamás – Kardos Gábor (2000): Szociális politika. In: Az Európai Unió politikái. Szerk. Kende Tamás – Szűcs Tamás. Osiris Kiadó, Budapest, pp.81-110.

Kálmán Zsófia – Könczei György (2002): A Taigetosztól az esélyegyenlőségig. Osiris Kiadó. Budapest.

Könczei György (2000): A hátrányos helyzetű csoportok védelme az Európai Unióban. In: Az Európai Unió szociális dimenziója. Szerk.: Gyulavári Tamás. Szociális és Családügyi Minisztérium. Budapest, pp.129-145.

KSH (2012): Munkaerő-piaci helyzetkép, 2011. Statisztikai tükör 2012/14. www.ksh.hu, letöltés időpontja: 2016.10.31.

KSH (2013): Népszámlálás, 2011. Országos adatok. Központi Statisztikai Hivatal. Budapest. ISBN 978-963-235-347-0o" ISBN 978-963-235-417-0, www.ksh.hu, letöltés időpontja: 2016.10.31.

KSH (2014): Népszámlálás 2011. A fogyatékkal élők. Központi Statisztikai Hivatal. Budapest. ISBN 978-963-235-347-0o, ISBN 978-963-235-357-9

Lovász László Gábor (2009): Fogyatékoságügyi és rehabilitációs jog és igazgatás az Európai Unióban és Magyarországon. Fogyatékoságtudományi Tudásbázis. Jegyzet. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. Budapest

WHO (2011): World report on disability. WHO jelentés, 2011. Letöltés helye: [http://whqlibdoc.who.int/ publications/2011/9789240685215_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf)

Magyarország 2012-es Alaptörvénye

2013. évi V. Polgári Törvénykönyvről szóló törvény

1998. évi Fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló XXVI. Törvény

2003. évi CXXV. Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló törvény

2007. évi XCII. Törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről

2011. évi CXCI. törvény a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról

2013. évi CLV. A támogatott döntéshozatalról szóló törvény

168/1999. (XI. 24.) Korm. Rendelet a személyazonosító igazolvány kiadásáról és nyilvántartásáról

A szociálpedagógia és a társadalmi problémák

Szabó Gyula¹

A HÁZASSÁGI ÉS DEMOGRÁFIAI MUTATÓK KAPCSOLATA EURÓPÁBAN

CONNECTION BETWEEN MARRIAGE AND DEMOGRAPHIC INDICATORS IN EUROPE

Abstract

From a demographic point of view the European Union shows a great diversity that means some of its regions experience moderate population growth, whilst others face severe population decline. In this paper the author explains the main characteristics of the demographic changes in the member states of the European Union. These changes can be described as a transformation into an ageing society. Around half of the member states is already facing population decline, located mainly in Central and Eastern Europe. This decline is mostly caused by the sinking fertility in most of the European countries. Fertility rates in the European Union are pretty far from 2.1, which is the natural replacement rate. Even countries with the highest rates (France and Ireland) are unable to maintain the present population level this way. The situation in several Central and Eastern European countries is even worse, the fertility rates are below 1.3. On the other hand, low fertility is partially compensated by the decreasing death rates in most of the countries. Life expectancy at birth, the other main component of population change, has increased significantly in the past decades in every European country, although the differences between women and men on the one hand and between countries on the other hand have not disappeared. The largest gains in life expectancy took place in Central and Eastern Europe but the current levels are still significantly lower than in Western Europe.

The next chapter focuses on the role of marriage in demographic changes. Although non-marital cohabitation seems to replace marriage as the mean of initiating conjugal union the old fashioned form of partnership, marriage is still a key factor in each country's demography. Crude marriage rates (the annual number of marriages per 1,000 population) in Europe show significant decline in the past decades, the average rate in the EU was 4.2 per cent in 2011, which is just a bit more than half of the rate from 1964 (7.9%). However crude marriage rate describes only the outcome of the changes that is why the author deals explains some other factors in details, like the average

¹ Szabó Gyula PhD, habil. főiskolai docens, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

age of men and women at first marriage the proportion of live births outside marriage.

Based on the scientific literature in the next chapter the author examines the reasons of “retreat from marriage”. There are a number of scientific theories to explain the changes in marital behaviour patterns. According to former papers the explanations for the declining rate of marriage can be divided into two main categories: the cultural and the demographic/economic explanations. In this paper the most important theories are discussed, including the theories, which emphasize the importance of the decrease in the value people place on marriage and the theory, according to which people revere marriage too much and that is why they do not marry. However according to the author, economic explanations better explain most of the social phenomena connected to the “marriage crisis” when they focus on the possible gains and losses during the mate selection process.

1. Bevezetés

Az Európában jelenleg is zajló demográfiai változások komoly kihívások elé állítják a kontinens országait mind gazdasági, mind pedig társadalmi szempontból, és ennek megfelelően a kutatók is folyamatosan foglalkoznak a kérdéssel. Minden országnak szembe kell néznie azokkal a bonyolult és mélyreható változásokkal, amelyeket a népesség számának és összetételének változása okoz, ugyanakkor az is világos, hogy ezek a demográfiai változások nem teljesen azonos módon jelennek meg mindenhol. A leglátványosabb változások, a csökkenő termékenység és az egyre hosszabb várható élettartam eredményeként a legtöbb európai társadalom folyamatosan öregszik. A statisztikák szerint a világon 2005 és 2050 között várható népességnövekedés mintegy fele a 60 éven felüliek számának növekedésének tudható be, miközben ugyanebben az időszakban a 15 év alatti korosztály aránya 28%-ról 20%-ra csökken (Fésüs et al. 2008). A világban tapasztalható tendenciák egy része Európában is megfigyelhető, így például az idősödő társadalmak, illetve a fiatalabb korosztályok arányának csökkenése, ám a globális népességnövekedéssel szemben a kontinens jelentős részén már ma is a népesség fogyását mutatják a statisztikák.

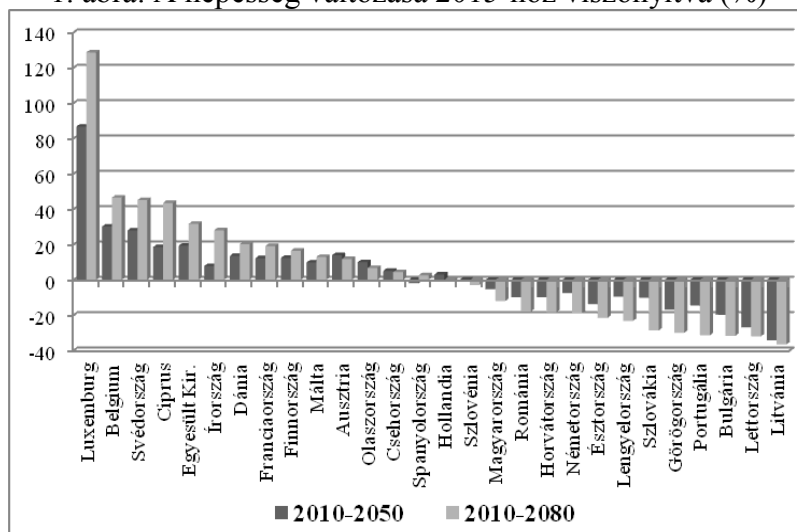
Sok kutatás vizsgálja azokat a hatásokat, következményeket, amelyeket a demográfiai változások okoznak a gazdaság, azon belül munkaerőpiac, vagy akár a szociális ellátások terén. Mi ebben a tanulmányban a helyzet rövid bemutatása mellett elsősorban a változások okait kutatjuk, a magyarázatok közül is kiemelve azokat, amelyek a házasság, a család társadalmi szerepének átalakulásához köthetők. Ennek kapcsán bemutatjuk, hogy a házasságok számának folyamatos csökkenését, a

házasságon kívüli kapcsolatok terjedését hogyan igyekeznek magyarázni a nemzetközi kutatások.

2. Demográfiai helyzet Európában

A világ túlnépesedéssel küzdő régióival szemben Európában a kutatók és politikusok egy része sokkal inkább a népesség fogyásában látja a problémát, főleg, ha a jelenlegi tendenciákat felhasználva megpróbáljuk megbecsülni, hogy az elkövetkező évtizedekben hogyan alakul majd kontinensünk népessége. Az 1. ábrán az Eurostat adatai alapján ezeket az előrejelzéseket ábrázoltuk, és első pillantásra is jól látszik, hogy Európa távolról sem egységes ebből a szempontból sem. Szinte pontosan a tagországok fele kénytelen már ma is a népesség csökkenésével számolni, miközben 13 országban van esély arra, hogy különböző mértékben ugyan, de növekedjen a lakosság száma. Magyarország, bár a népesség fogyásának veszélye már évtizedek óta benne van a köztudatban, a jelenlegi számítások szerint nem tartozik a legrosszabb helyzetben lévő országok közé (bár hozzá kell tennünk, hogy ezek a számítások még nem feltétlenül veszik számításba az elmúlt évek jelentős kivándorlását, és annak demográfiai hatásait).

1. ábra: A népesség változása 2015-höz viszonyítva (%)

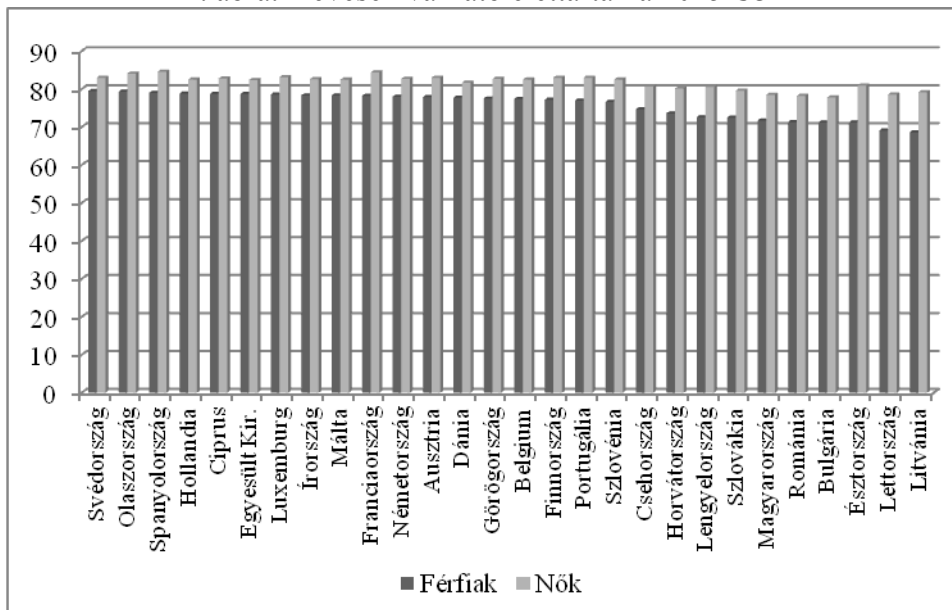


Forrás: Saját szerkesztés az Eurostat adatai alapján

A legkézenfekvőbb magyarázat a népesség növekedésére vagy fogyására a születések számának változása, vagyis a termékenység alakulása. A népesség szinten tartásához szükséges 2,1-es teljes termékenységi mutatót (ami megmutatja, hogy statisztikailag egy nő élete során hány gyermeknek adna életet) gyakorlatilag egyetlen Uniós ország sem éri el, de természetesen itt is jelentős különbségekkel találkozhatunk. Az előrejelzések szerint 2020-

ban a tagállamok közül Franciaországban és Írországban lesz legmagasabb ez a mutató (1,8 felett), miközben Közép- és Kelet-Közép-Európa több régiójában az 1,3-as értéket sem éri el. Az Európai Unió néhány évvel ezelőtt készült optimista becslése szerint sok országban a termékenységi mutatók már elérték a mélypontjukat, és a közeljövőben némileg emelkedni fognak, ám ezek az előrejelzések is a még mindig természetes fogyást jelentő 1,5-1,6-os termékenységi rátát valószínűsítik.

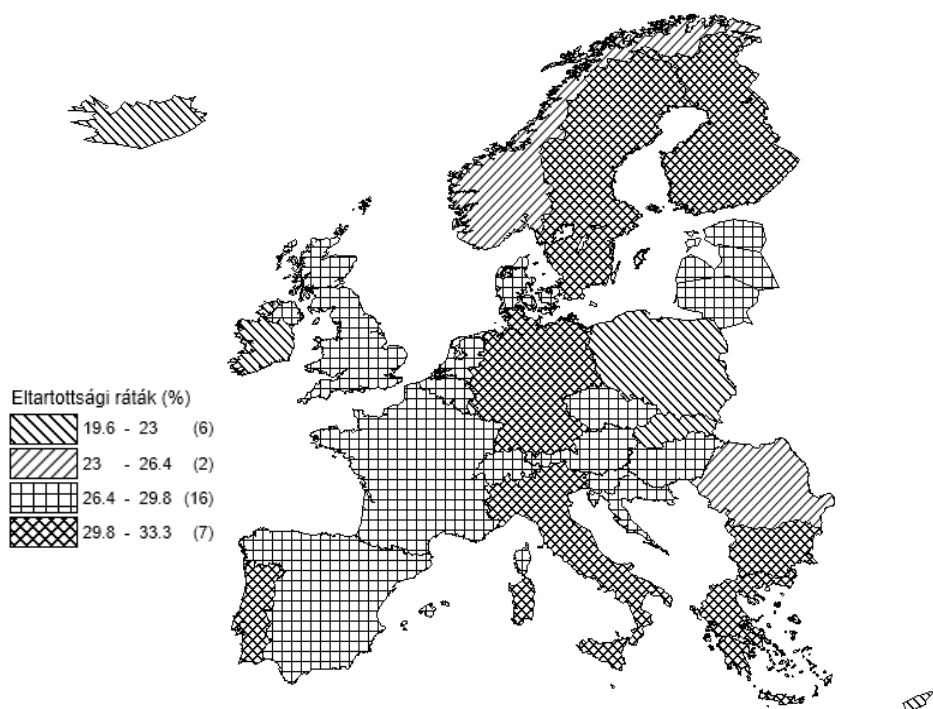
2. ábra: 1 évesek várható élettartama 2015-ben



Forrás: Saját szerkesztés az Eurostat adatai alapján

A termékenység mellett a másik alapvető, a népesség számát közvetlenül befolyásoló mutató a halálozások száma. Ebben a tekintetben különösen nagy előrelépés volt megfigyelhető a 20. században, és örömdetes módon a közelmúltban is folytatódtak a kedvező tendenciák. Ma Európában az emberek jóval tovább élnek, mint a világ szinte bármely más régiójában, és a születéskor várható élettartamot vizsgálva még további emelkedés is várható (2. ábra). A regionális különbségek itt még inkább szembetűnőek, hiszen a férfiak várható élettartama alapján sorba rendezett ábrán a volt szocialista országok foglalják el az utolsó 11 helyet, annak ellenére, hogy az utóbbi években jelentős volt az előrelépés ezen a területen, és a nők esetében a különbségek nem ennyire látványosak.

3. ábra: Időskori eltartottsági ráták Európában 2015-ben



Forrás: Saját szerkesztés az Eurostat adatai alapján

Mindamellett, hogy a hosszabb várható élettartam mindenképpen komoly eredménynek tekinthető, sok kérdést is felvet ez a folyamat. Napjainkban a 65 év felettek aránya Európában megközelíti a 20 százalékot, ami a legmagasabb arány a fejlett világban, bár az Egyesült Államokban és Japánban zajló hasonló demográfiai folyamatok eredményeként ezek az országok is nagyon hasonló mutatókkal rendelkeznek majd a közeljövőben. A demográfusok már jó ideje kutatják az idősödő társadalmakkal kapcsolatos kérdéseket, és a folyamat hatásait a legközvetlenebb módon érzékelő további csoportok, például a idősgondozásban, szociális ellátásban dolgozók is korán szembesültek a problémával. A változásoknak a nyugdíjrendszerre gyakorolt hatása is témája a tudományos diskurzusnak, és egyre gyakrabban kerülnek szóba a munkaerőpiacra gyakorolt közvetlen és közvetett hatások. A demográfiában a problémát legegyszerűbben összefoglaló mutató az időskori eltartottsági ráta. Ez a mutató az idős korú, vagyis 65 év feletti népesség és az aktív korú (15 és 64 év közötti) népesség arányát mutatja meg, és ennek megfelelően a magasabb értékek jelzik az előregedés magasabb szintjét. A 3. ábra ezt a mérőszámot mutatja az Európai Unió államaiban, kiegészítve Izland, Norvégia és Svájc adataival. Jól látható, hogy Európa jelentős részén

a mutató 25 százalék felett állt már 2015-ben, és a maga 20% alatti értékével Izland inkább kivételként kezelhető.

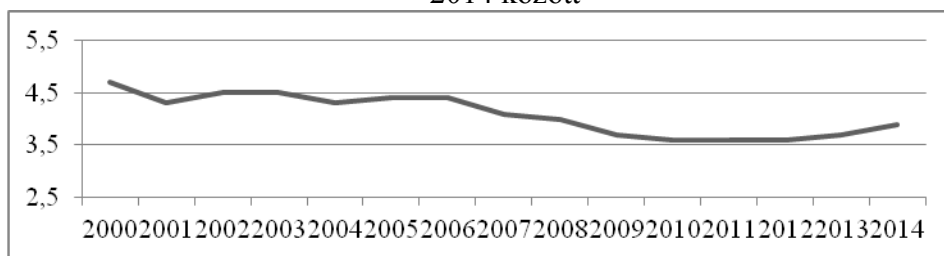
Végül az európai demográfia folyamatoknak még egy ilyen vázlatos bemutatásából sem maradhat ki a migráció szerepe. A migráció, bár a legutóbbi időkben különösen fontos témává vált, valójában már korábban is mindig kiemelt helyen szerepelt, ha az európai népesedési folyamatokról volt szó. Az Európai Unió egyik legfontosabb alapelve, a munkaerő szabad áramlása már korábban is mérhető hatást gyakorolt az egyes tagországok demográfiai helyzetére, akár fogadó, akár kibocsájtó országok voltak inkább. Több országban, így például Ausztriában, Portugálián, Szlovákiában vagy akár Magyarországon is a pozitív migrációs egyenleg tudta többé vagy kevésbé ellensúlyozni a népesség csökkenését. Az elmúlt években megtapasztalt hatalmas mértékű migráció a Közel-Keletről és Észak-Afrikából természetesen teljesen új helyzetet teremtett ebben a kérdésben is, és számos új kérdést vetett fel, amelyek többnyire már messze túlmutatnak a demográfia tudományán.

3. A házasság szerepe a demográfiai folyamatokban

A családi állapot számos különböző módon befolyásolja a demográfiai folyamatokat, a legtöbb vizsgálat szerint alapvetően pozitív hatása van többek között a népesség növekedésére a nagyobb házasodási kedv, miközben az összefüggés természetesen fordítva is fennáll, vagyis a demográfiai változások jelentős hatással vannak a családok helyzetére, a házasodási kedvre. A korábban bemutatott demográfiai folyamatok ismeretében érthető, hogy a családdal kapcsolatos kutatásokat is rendkívül nagy érdeklődés kíséri. Ilyen jellegű vizsgálatot végzett például Schoen és Chang (2006), akik az Egyesült Államokban zajló folyamatokat elemezték, amit a „házasságtól való visszavonulás” (retreat from marriage) kifejezéssel írnak le.

Az európai folyamatokat jól mutatja a nyers házasságkötési arányszám, ami a házasságkötések ezer lakosra jutó számát jelzi egy adott területen. (Fontos megjegyezni, hogy az adott évben megkötött házasságokról van szó, és nem a házasodó személyek számáról, és a mutató nem tesz különbséget aszerint, hányadik házasságról van szó.) A EU 27 tagállamából (Horvátország nélkül) sajnos nehéz hiánytalan statisztikát találni, az Eurostat adatai a legutóbbi évekből csak 2007 és 2011 között teljeseek, ám a csökkenés ebben az öt évben is látványos, 2007-ben még 4,9 volt a mutató értéke, 2011-ben pedig már csak 4,2. Különösen jelentős a visszaesés, ha az Eurostat oldalán elérhető első adatot is mellé tesszük, ugyanis 1964-ben az Európai Gazdasági Közösség akkori tagállamaiban a mutató mértéke 7,9-volt, vagyis közel kétszer annyi, mint most. Magyarországról ugyanakkor rendelkezésre áll a mutató 2000 óta minden évből, az értékeket a 4. ábra mutatja.

4. ábra: A nyers házasságkötési arányszám alakulása Magyarországon 2000 és 2014 között

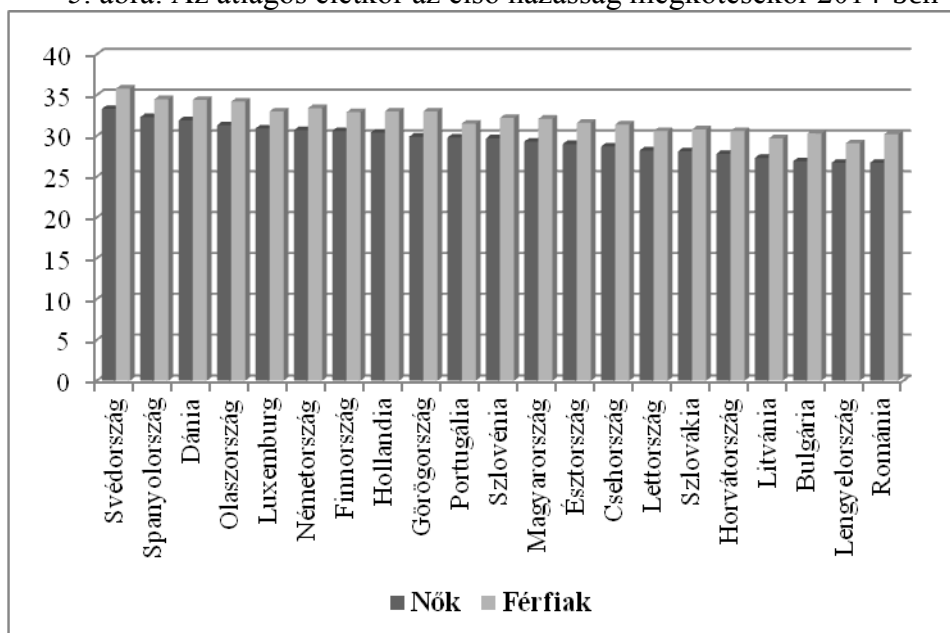


Forrás: Saját szerkesztés az Eurostat adatai alapján

Jól látható, hogy lassú, kisebb emelkedő szakaszokkal tarkított csökkenés után 2006-tól kezdve indult meg az igazán gyors csökkenés a házasságkötések számában, majd 2008-tól ez még látványosabban folytatódott. A folyamat a 2010-et követő stagnálás után némi emelkedéssel folytatódott, ám ezzel együtt is azt mondhatjuk, hogy a magyarországi házassági kedv az európai átlag alatt van, hiszen 2014-ben sem érte el a mutató értéke a 4-et, így az említett Unió 4,2-es átlagát sem.

A nyers házasságkötési arányszám azonban csak a végeredményt mutatja meg, maga a csökkenése több tényezőre is visszavezethető. Ezek közül az egyik azoknak a számának a folyamatos növekedése, akik egész életükben nem házasodnak meg. Hasonlóképpen a házasságkötések számának csökkenéséhez vezet az élettársi kapcsolat népszerűségének növekedése a kontinensen. Nem csak a fiatalokra, hanem a középkorúakra és az idősebbekre is egyre inkább jellemző ez az együttélési forma, és ma már nem annyira a házasságot megelőző formaként tekintenek rá az érintettek, sokkal inkább annak egyfajta helyettesítőjeként. Említhetjük még a házasság időpontjának kitolódását, a kontinens államaiban a nők és férfiak átlagos életkorát az első házasságkötés időpontjában az 5. ábra mutatja. (Meg kell jegyeznünk, hogy sajnos nem minden országból állnak rendelkezésre ilyen jellegű adatok, többek között Franciaországból, az Egyesült Királyságból, Írországból, Lettországból nem találhatók adatok a statisztikákban).

5. ábra: Az átlagos életkor az első házasság megkötésekor 2014-ben



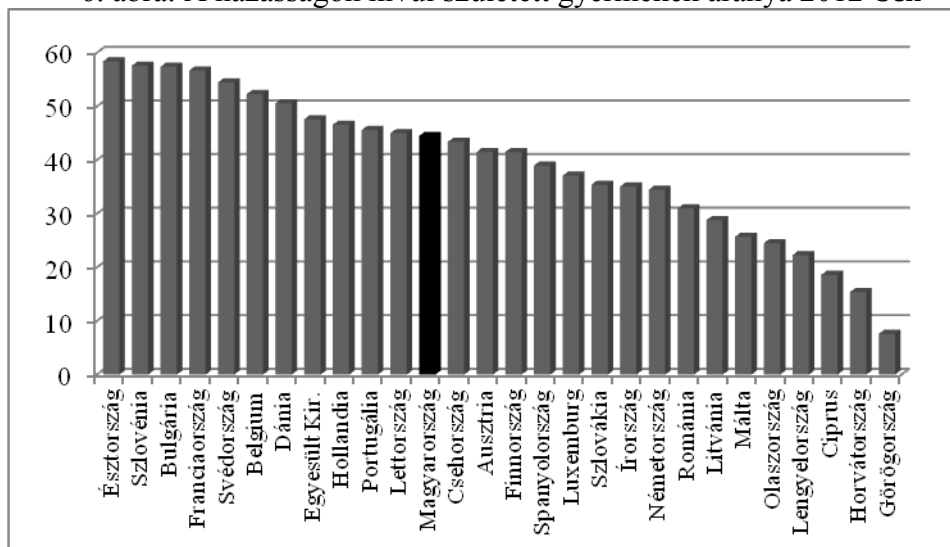
Forrás: Saját szerkesztés az Eurostat adatai alapján

Az ábráról leolvasható egyrészt az a jól ismert jelenség, hogy a nők jellemzően fiatalabb korban házasodnak, mint a férfiak. Másrészt részben ma is megfigyelhető az ún. „Hajnal vonal” megléte, amely Trieszt és Szentpétervár között húzódott, és amelynek két oldalán egymástól eltérő házasodási magatartásokat figyelhetünk meg (Hajnal, 1965). A vonal nyugati oldalán a viszonylag késői életkorban kötött első házasság volt jellemző, ami azzal járt együtt, hogy magas volt azok aránya, akik életük folyamán soha nem léptek házasságra. Ugyanakkor a vonaltól keletre élők fiatal korban, és magas arányban kötötték meg első házasságukat, aminek következtében itt kevés nő és férfi maradt egyedülálló. Az újabb vizsgálatok szerint ez a fajta házasodási magatartás az 1980-as évekig volt igazán jellemző, azóta jelentős változásokat tapasztalhatunk. A kutatók egy része szerint Európa ilyen jellegű megosztottsága mára eltűnt, míg mások szerint csak keletebbre tolódott a vonal, így most Dubrovnik és Szentpétervár között húzódik (Kamarás 2005). A 2014-es adatokat bemutató ábra (amely a nők átlagos életkora alapján van rendezve az első házasságkötés időpontjában, csökkenő sorrendben) jobb oldalán, a legalacsonyabb életkorok között gyakorlatilag csak kelet-közép-európai országokat találunk, vagyis ezekben az országokban még ma is viszonylag fiatal korban kötik meg az első házasságukat.

Bár a házasság szempontjából a magasabb életkornak lehet pozitív hatása is (Raley - Bumpass (2003) adatai szerint a magasabb életkor növeli a házasságok stabilitását), demográfiai szempontból komoly gondok forrása is.

A később házasodók pár nélkül töltik nemzőképes koruk egyre nagyobb részét, aminek egyenes következménye a gyermekek számának csökkenése.

6. ábra: A házasságon kívül született gyermekek aránya 2012-ben



Forrás: Saját szerkesztés az Eurostat adatai alapján

Hasonlóképpen a demográfiai hatások közé sorolható, hogy ha születnek is gyermekek, azoknak egyre nagyobb aránya nem házasságban élők szülőktől származnak. A 6. ábráról leolvasható, mekkora különbségek vannak a kontinensen belül ebből a szempontból. Miközben Észtországban közel a gyermekek 60%-a születik házasságon kívül, Görögországban ez az arány a 10%-ot sem közelíti meg. Vizsgálatunk szempontjából még fontosabb, hogy hogyan változtak ezek a számok az elmúlt években. A 2012-es adatokat a 2000-es számokhoz viszonyítva láthatunk néhány érdekes adatot. Kiemelkedik a többi ország közül Ciprus, ahol 12 év alatt több mint 700 százalékkal nőtt a házasságon kívül született gyermeke aránya, igaz ehhez hozzájárul, hogy nagyon alacsony szintről (2000-ben 3,2% az Eurostat adatai szerint) nőtt 18,6%-ra, ami még így is az egyik legalacsonyabb érték az Európai Unión belül. A legnagyobb növekedést mutató államok között található még Olaszország, Málta, Spanyolország és Portugália, mindegyik országban 2012-ben több mint kétszer akkora arányban születtek gyermekek házasságon kívül, mint 2000-ben. Ezekről az országokról is elmondható, hogy az ezredforduló környékén még viszonylag alacsony volt az arány, azután viszont nagyon gyors volt az emelkedés. A másik vélet Svédország, ahol kifejezetten csökkent a házasságon kívül születettek aránya, igaz alig másfél százalékkal, ugyanakkor Svédország még ezután is a legmagasabb számokkal rendelkező országok között van. Pusztán ezekből az adatokból

nem érdemes messzemenő következtetéseket levonni, de úgy tűnik, a nagyon gyors emelkedés a legtöbb európai uniós országban az 50-60% közötti szintig tart, és azután lassulás vagy stagnálás figyelhető meg.

4. Miért veszít a házasság a népszerűségéből?

A házasság népszerűségének csökkenéséhez számos tényező járul hozzá, de az okoknak két csoportját emelhetjük ki, amelyek a legnagyobb mértékben felelősek a jelenségért: egyrészt kulturális, másrészt pedig demográfiai/közgazdasági okokról beszélhetünk (Lee - Payne, 2010). Lee és Payne elsősorban az Egyesült Államokban tapasztalható változásokat tekintette át, de az általuk leírtak nagyon hasonlóak az Európában zajló folyamatokhoz. Az itt bemutatottakon kívül is természetesen rengeteg különféle összetevőről írtak már a különböző kutatók, ám mi csak a legfontosabbakat emeljük ki.

A kulturális változásokat jelentőségét hangsúlyozó elméleteken belül két fő irányzat különböztethető meg, az egyik megállapítása szerint a házasságok számának csökkenése a kultúra emberekre gyakorolt hatásának csökkenésével magyarázható, miközben a másik elmélet szerint éppen az okozza a visszaesést, hogy túlságosan nagyra értékelik és tisztelik a házasság intézményét. Az első megközelítés alátámasztására különösen sok munka született az elmúlt években (Carlson-Mero, 2005; Waite - Gallagher, 2000; Whitehead. 1996; Wilson, 2002). Bár a különböző szerzők sok kérdésben különböző álláspontot foglalnak el az írásaikban, abban egyetértenek, hogy sokat veszítettek a jelentőségükből azok az értékek, amelyeket az embereknek a családhoz és házassághoz kötnek, miközben egyre inkább az egyén, illetve az egyéni érdekek és vágyak minél gyorsabb kielégítésének fontosságát hangsúlyozzák. Az értékeknek ilyen jellegű átalakulása azt eredményezi, hogy egyre kevésbé hisznek a házasság fontosságában, sokkal inkább abban, hogy az önmegvalósítás házasság nélkül is lehetséges. A házasságnak véleményük szerint ma már nincs olyan fontos társadalmi célja, mint korábban, illetve ha van is, a lakosság jelentős része nem törődik vele.

Tipikus képviselője ennek az elképzelésnek Allan Carlson (2005), aki mindezt a gyermekekhez való viszonyulás példáján keresztül mutatja be. Véleménye szerint az Egyesült Államokra, de hasonlóképpen Európa nyugati és északi államainak társadalmaira is igaz, hogy egyre kevésbé értékelik a gyermekeket. Az ő álláspontja szerint az egészséges társadalom egyik ismérve a magas termékenység, véleménye szerint a „normális” szint hat-kilenc gyermek családonként. Ezzel szemben a mai társadalom sokkal inkább költségként, „zavaró tényezőként” tekint rájuk, ami megzavarja a felnőttek kíváncsiságát tartott életmódját, és ennek következtében sokkal kisebb is a gyermekvállalási kedv. Ez egyben azt is jelenti, hogy a házasság jelentősége csökken, hiszen kevesebb gyermek esetében kisebb az igény arra a

biztonságra és védelemre, amit egy család tud leginkább biztosítani. Carlson mindezekért a változásokért elsősorban a kultúra átalakulását tartja felelősnek, bár a művében pontos magyarázatot nem fűz az elméletéhez.

Lee és Payne (2010) további szerzőket is felhoz példaként, akik a család értékének gyengülésében látják a probléma elsődleges forrását, így például David Popenoe (2007) munkáját, aki a „szekuláris individualizmus” terjedését tartja a házasságok számában megfigyelhető csökkenés fő okának. Olyan kijelentéseket olvashatunk nála, mint hogy ez a fajta individualizmust a növekvő iskolázottsági szint, a jövedelmek növekedése és az urbanizáció terjedése okozza. Az általa leírtak ugyanakkor jól mutatják ennek a megközelítésnek a gyenge pontjait is, leginkább azt, hogy azon túl, hogy kijelentik, a kulturális változások okozzák az emberek elfordulását a házasság intézményétől, nem igazán tudnak tudományosan alátámasztott magyarázatot adni a jelenségre. Popenoe például éppen arról ír, hogy az Egyesült Államokban a legkevésbé iskolázott és legszegényebb csoportok körében csökkent leginkább a házasságok száma, és nőtt a válások aránya, ami látványosan ellentmond a korábban általa kifejtett elképzelésnek. Tehát az irányzat követői szerint az emberek kevésbé értékelik a házasságot, mint korábban, de nem világos, hogy enne a változásnak mi az oka, eltekintve a saját, rövid távú személyes vágyaik kielégítésének igényétől. Ez utóbbi azonban valójában nem is magyarázat, sokkal inkább ugyanannak az összetett kulturális átalakulásnak ez egyik eleme, mint maga a házasság leértékelődése. Ráadásul a felmérések azt támasztják alá, hogy bár csökkenő mértékben, de a házasság még ma is a legfontosabbnak tartott értékek között található.

A kulturális magyarázatok másik csoportja érdekes módon éppen azzal érvel, hogy az emberek azért nem házasodnak gyakrabban, mert túlságosan is nagyra értékelik a házasság intézményét. Ez a megközelítés magyarázatot próbál adni két fentebb említett ellentmondásra is, egyrészt arra, hogy bár látványosan csökken a házasságok száma, maga a házasság eszméje továbbra is népszerű (Gibson-Davis et al., 2005). Másrészt, mint látni fogjuk, ez az elképzelés arra is választ adhat, hogy miért éppen a szegényebb társadalmi csoportokban csökken a házasságok száma. Többek között éppen Gibson-Davies és szerzőtársai kutatásai bizonyítják, hogy különösen a szegények körében a házasságot olyan nagyra értékelik, hogy sokan nem akarnak addig belevágni, amíg nem érik el az élet különböző területén a sikeres házassághoz általuk szükségesnek vélt szintet, például a megfelelő pénzügyi és kapcsolati biztonságot. Vagyis ezek az emberek is szeretnének megházasodni, ám olyan magas elvárásokkal indulnak, hogy sok esetben soha nem képesek megfelelni azoknak. Körükben a házasság a sikeresség szimbóluma, és addig nem vállalkoznak rá, amíg nem érzik elég sikeresnek magukat az életben. Ennek a gondolkodásmódnak fontos eleme,

hogyan a válás mindenképpen elkerülendő, ugyanakkor a válás esélyeit véleményük szerint nagyban növeli, ha valaki nem elég „felkészülten” vág bele a házasságba. A felkészültség fontos ismérvei pedig többek között a biztos állás, vagy elegendő pénz egy „valódi” esküvőre, illetve ide tartozik az ideáloknak megfelelő házastárs megtalálása is. Amíg ezek a feltételek nem teljesülnek, az érintettek nem szívesen vállalják a házasságot. Ez nem jelenti természetesen, hogy egyedül élnek, de jellemzőbb az élettársi kapcsolat és a házasságon kívüli gyermekvállalás.

A kulturális magyarázatok tehát különböző mértékben, de igyekeznek magyarázatot adni ezekre a demográfiai folyamatokra, és mint említettük, a második megközelítés képes megoldást adni olyan érdekes kérdésekre, mint a házasság elvi népszerűségének fennmaradása, vagy a házasságok számának az átlagosnál jelentősebb csökkenése a szegények körében. Ugyanakkor más kérdésekre, például hogy miért éppen az 1970-es évektől figyelhető meg egyre növekvő mértékben a csökkenés, milyen változás történt ekkor a kultúrában, nem képes választ adni egyik elmélet sem. Ezért a kutatók másik csoportja a kultúrán kívül, nagyrészt a gazdaságban keresi a válaszokat.

Egy ilyen elméleti áttekintés során nem kerülhetjük meg Becker (1981) írását, aki alapvetően a nők helyzetének vizsgálatán keresztül elemezte a család szerepének változását. Becker elméletének kiindulópontja az, hogy hagyományosan a házasság alapja a férj és feleség közötti munkamegosztás, ahol a férfi biztosítja a család megélhetéséhez szükséges anyagi javakat a munkaerőpiacról, míg a nők elsősorban az otthoni feladatokat látják el. A házasság megítélésének változása leginkább annak tudható be, hogy a nők keresete az elmúlt évtizedekben megközelítette a férfiakét, így gazdasági szempontból a házasság már távolról sem annyira szükséges számukra, mint korábban. Ha nagyon leegyszerűsítve akarjuk megfogalmazni, ezen elmélet szerint a párok azért nem házasodnak olyan gyakran, mert anyagilag nem szorúlnak rá. Azonban itt is egy nagyon hasonló ellentmondással találkozunk, mint a kulturális elméletek esetében: feltételezhetjük, hogy az anyagi függetlenség, és ezzel együtt a házasság fontosságának csökkenése leginkább az iskolázott, a munkaerőpiacon jó pozícióban lévő nőkre jellemző, így ők nem házasodnak olyan arányban, mint évtizedekkel korábban. Ezzel szemben, mint fentebb is jeleztük, a házasságban élők száma jóval nagyobb mértékben csökkent a kevésbé iskolázott, rosszabb anyagi körülmények között élő nők körében. Tehát az iskolázott és jó munkaerőpiaci esélyekkel bíró nők valójában nagyobb arányban kötnek házasságot még ma is. A kutatók szerint ez inkább arra utal, hogy a férfiak a párválasztás során számításba veszik a kiszemelt nő esetében, hogy milyen anyagi hozzájárulás várható tőle a házasság során - ebben ma már nincs jelentő különbség a két nem között, az újdonság az, hogy most már a férfiak is teszik.

Scott South már 1991-ben arról írt az 1987-es adatok elemzése kapcsán, hogy azok a nők és férfiak, akik valószínűleg képtelenek lesznek stabil állást szerezni maguknak, kevésbé vonzó jelöltnek számítanak a párválasztás során a másik nem számára. Ráadásul az is kimutatható az adatokból, hogy az iskolázott nők nem egyszerűen nagyobb eséllyel mennek férjhez, hanem arra is sokkal nagyobb az esélyük, hogy iskolázott, magas jövedelemmel rendelkező férfival házasodjanak össze. Lee és Payne (2010) megfogalmazása szerint nem igazán arról van szó, hogy a férfiak az anyagi erőforrásokért cserébe vonzó külsejű, kedves, esetleg házias nőket keresnek és vesznek el, sokkal inkább arról, hogy az anyagi szempontból vonzó férfiak és nők egymás között házasodnak. Arról lehet szó, hogy az emberek párválasztási szokásai alkalmazkodtak a megváltozott helyzethez, vagyis a nők megváltozott gazdasági helyzetéhez, mivel az anyagi helyzet mindkét nem esetében fontos kritériummá vált a kiválasztás során. Oppenheimer (2003) ennél is tovább megy, és az álláskeresésnél használt technikákkal veti össze a párválasztás folyamatát. Megállapítása szerint az egyre nagyobb gazdasági erőforrásokkal rendelkező nőknek ma már van ideje keresgélni és válogatni a vagyoni szempontból vonzó férfiak között, és akik ezt megtehetik, azok ráérnek később házasodni.

A késői házasság azt is jelenti, hogy mindkét félnek több ideje van összegyűjteni azokat a javakat és képességeket, amelyek később fontosak lesznek, így van idejük például az átlagnál tovább tanulni. Ráadásul minél tovább tolódik a házasság időpontja, annál nagyobb az esély, hogy kiderüljön, milyen valós gazdasági „potenciállal” rendelkezik a másik fél. Ezzel szemben azok a nők, akik nem rendelkeznek elegendő erőforrással egy ilyesfajta hosszú párválasztási folyamat végig viteléhez, nagy valószínűséggel nem lesznek képesek magasan képzett, pénzügyileg stabil társat találni maguknak, sőt komoly esélye vannak annak is, hogy egyáltalán nem házasodnak meg. Részben hasonló gondolatmenetet követnek és hasonló következtetéseket vonnak le azok a kutatók, akik a házasság csökkenő népszerűségét a gazdasági szempontból vonzó férfiak hiányával magyarázzák (Lichter et al. 1992). Abban a fentebb idézett szerzők mindegyike egyetért, hogy az iskolázott és magas jövedelemmel (vagy akár valószínűsíthetően a jövőben magas keresettel) rendelkező férfiak jóval nagyobb eséllyel házasodnak meg. Az eddig leírtak alapján ez nagyrészt annak tudható be, hogy a magasabb státuszú férfiak nagyobb eséllyel vonzanak hasonló nőket, ám azt is számításba kell vennünk, hogy a rosszabb helyzetben lévő férfiak esetében az önbizalom hiánya is szerepet játszik a párválasztás kudarcában. Az önbizalomhiány ebben az esetben arra vonatkozik, hogy az érintettek nem bíznak eléggé abban, hogy megfelelő szinten gondoskodni tudnak a jövőendő családjukról - és ez már összefügg a házasság értékének túlságosan nagyra értékelésének korábban bemutatott problémájával.

Végül a házasság és az anyagi helyzet kapcsolatát vizsgálva meg kell említenünk egy másik megközelítési módot, ugyanis nem csak a vagyoni helyzet van hatással a házassági esélyekre, de fordított kapcsolat is megfigyelhető: a házasságban élőknek több a pénze, mint az egyedülállóknak. A témakörben megjelent művek közül a legnagyobb hatást a tudományos közösségre Waite és Gallagher (2000) könyve gyakorolta. A kötetben a szerzők alaposan dokumentálva mutatják be azt a számos előnyt, amit a családok megtapasztalhatnak, akár az egészségükről, a pszichológiai állapotukról vagy az anyagi helyzetükről van szó. Waite és Gallagher véleménye szerint ezek az előnyök statisztikailag is kimutathatók, és teljes mértékben a házasságnak köszönhetők, nem pedig valamiféle olyan magyarázó tényezőnek, ami a házasságtól függetlenül is megtalálható a családos emberekben. Az alapfeltevésük az, hogy olyan előnyökről van szó, amelyeket bárki elérhet, ha házasságban él, nincs szükség más tényezőkre. Ennek ellenére egyre kevesebb ember házasodik, mivel a kultúránk nem hangsúlyozza eléggé a házasság fontosságát és előnyeit, inkább a házasság alternatíváit részesíti előnyben, és lekicsinyli az elkötelezettség fontosságát.

Ez a fajta megközelítés természetesen egyáltalán nem új, hiszen a már több kutatás is bizonyította, hogy létezik kapcsolat például a családi állapot és a halandóság között (Lillard - Panis 1996). Minden vizsgálat azt mutatja, hogy a házasságban élők életesélyei jobbak, mint a nem házasokéi. Kérdéses azonban, hogy a megfigyelt jelenség pontosan milyen módon érvényesül, vagyis hogyan fejt ki a házasság a kedvező hatását – ha egyáltalán bizonyítható az ilyen irányú oksági kapcsolat. Egy korábbi tanulmányában is arra keresi a választ Linda Waite (1995), hogy a házasság milyen módon hat az egyén életminőségére. Ezzel kapcsolatban alapvetően két megközelítés létezik a mai napig is: a kiválasztódás fontosságát hangsúlyozók kezdetben elsősorban arra hívták fel a figyelmet, hogy a házasságot azok választják, akik eleve jobb egészségi állapotban vannak, ennek tudható be, hogy ők életük későbbi szakaszaiban is jobb egészségnek örvendenek. A másik elterjedt megközelítés a házasság védelmező funkcióit tartja igazán fontosnak. A kutatók ezen része szerint a házassági kötelék egyfajta védelmet nyújt különböző egészségkárosító hatásokkal szemben, például a családi csökkenti a stressz mértékét és elősegíti az egészséges életmódot.

A kiválasztódási elmélet hagyományosnak tekinthető felfogása mellett ma már létezik egy másik elképzelés is, amely szerint a helyzet éppen a fordítottja annak, amit korábban feltételeztek, vagyis a házasságra lépők egészsége rosszabb, mint a többieké, és a házasságkötés célja a rossz egészségi állapot javítása a családi kapcsolatok nyújtotta előnyök révén. Ez az elképzelés egyrészt elfogadja azt az alapfeltevést, hogy a házasságnak vannak pozitív hatásai az egyénre, ami alátámasztja a védelmező funkció meglétét. Másrészt arra a közgazdasági elképzelésre épül, hogy minden

terméket főként azok fogyasztanak, akiknek arra a legégetőbb szükségük van. Ezek szerint ilyen „termék” lenne maga a házasság is, amit ennek megfelelően azok vesznek igénybe leginkább, akik számára a legtöbb hasznot hozhatja.

Magyarországi kutatások (Kopp - Skrabski, 2009) is kimutatták a kapcsolatot a családi állapot és az egészségi állapot között, illetve jelentős különbségeket találtak ebben a tekintetben férfiak és nők között. A tanulmány alapját egy 1983-ban, 1988-ban, 1995-ben, majd 2002-ben végzett, a magyar lakosság egészségi állapotát felmérő országos követéses vizsgálat jelentette, így lehetőség adódott többek között a házasság hatásainak megfigyelésére is. A 2002-ben házasságban élő férfiak 2,2-szer kisebb valószínűséggel haltak meg 2006-ig, és akik a kutatás megfogalmazása szerint „nagyon számíthattak házastársuk segítségére”, 2,7-szer kisebb valószínűséggel. Ezzel szemben, akinek nem volt felesége 2002-ben, 3,8-szeres valószínűséggel halt meg, a házastársi támogatás hiányában az esély 5,5-szeresre emelkedett. Ugyanakkor az élettársi viszony az adatok szerint nem befolyásolták jelentős mértékben az egészségi állapotot egyik nem esetében sem, bár azt a szerzők is hozzátesszik, hogy a vizsgálat kezdetekor, a '80-as évek elején ez az együttélési forma még nem volt elterjedt, ezért az eredményeket is óvatosan kell kezelni.

Szintén a család hatásához sorolható, hogy a gyermektől kapott alacsony mértékű támogatás a férfiak esetében az idő előtti halálozásának fontos előrejelzője volt, a tanulmány szerint négyszeres idő előtti halálozással járt együtt az, ha egy férfinak nem volt gyermeke vagy rossz volt vele a kapcsolata. Ha nem is ekkora mértékben, de a nők esetében is fontosnak bizonyult a gyerekkel kialakított jó kapcsolat, a tőlük kapott alacsony szintű társas támogatás jelentős kockázati tényező volt mindkét nem esetében. Kopp Mária és Skrabski Árpád megállapítása szerint tehát a középkorú népesség számára a korábbi gyermekvállalás komoly egészségügyi védőfaktort jelent. Jelentős különbség viszont a férfiakhoz képest, hogy a nőknek nem kimondottan a házastárssal kialakított, hanem általában a társas kapcsolatok a fontosak az egészség szempontjából. Vagyis a nők esetében a tágabb társas kapcsolatok bizonyos mértékig képesek pótolni a házasságon belüli emberi kapcsolatok gyengeségét, míg a férfiak számára a házastársi kapcsolat különösen fontos.

5. Összegzés

Mint sok más területen, a 20. és 21. század a demográfiában is korábban soha nem látott gyorsaságú változásokat hozott, amivel a tudományterület képviselőinek is lépést kell tartaniuk. Európa sok pozitív változás mellett (például a várható élettartam növekedése, a gyermekhalandóság csökkenése) számos negatív következménnyel is kénytelen szembenézni, ide tartoznak például az idősödő társadalom munkaerőpiaci hatásai. A kutatók feladata elsősorban az, hogy megpróbálják feltárni a változások okait, ennek megfelelően számos elmélet született már, amelyek mind magyarázatot próbálnak adni a demográfiai átalakulásra. Ebben a tanulmányban a helyzet rövid bemutatása mellett elsősorban a házasságnak a népességre gyakorolt hatásaira fókuszáltunk, és összeszedtük azokat a különböző elképzeléseket (megkülönböztetve a kulturális és közgazdasági megközelítéseket), amelyek választ adhatnak a házasságok számának csökkenésére.

IRODALOM

- Becker, Gary S. (1981): A Treatise on the Family. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Carlson, Allan (2005): Fractured Generations: Crafting a Family Policy for Twenty-First Century America. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Carlson, Allan – Mero, Paul T. (2007): The Natural Family: A Manifesto. Dallas: Spence Publishing
- Fésüs, Gabriella – Rillaers, Alexandra – Poelman, Hugo – Gáková, Zuzana (2008). Regions 2020. Demographic challenges for European regions. Commission of the European Communities
http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/working/regions2020/pdf/regions2020_demographic.pdf (letöltve 2016. október 25.)
- Gibson-Davis, Christina M., Edin, Kathryn – McLanahan, Sara (2005): "High Hopes but Even Higher Expectations: The Retreat from Marriage among Low-income Couples." *Journal of Marriage and Family* 67:1301-1312.
- Hajnal, John (1965): European marriage patterns on perspective. *Population in History: Essays in Historical Demography*. London: Edwards Arnold, 101–143.
- Kamarás Ferenc (2005): Családalapítás és gyermekvállalás Európában. Kérdések és kérdőjelek. In. Nagy I., Pongrácz T., Tóth I. Gy. (szerk.) Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről, Budapest: TÁRKI, Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium 87–101.
- Kopp Mária – Skrabski Árpád (2009): Nők és férfiak egészségi állapota Magyarországon. In. Nagy Ildikó, Pongrácz Tiborné (szerk.): Szerepváltozások: jelentés a nők és férfiak helyzetéről, Társi, Szociális és Munkaügyi Minisztérium, 117-136.
- Lee, Gary R. – Payne, Krista K. (2010): Changing Marriage Patterns Since 1970: What's Going On, and Why? *Journal of Comparative Family Studies* Vol. 41, No. 4, 40th ANNIVERSARY SPECIAL ISSUE: Traversing Forty Years of Family Change: An Overview of the Special Edition. 537-555.
- Lichter, Daniel T. – McLaughlin, Diane K. – Kephart, George – Landry, David J. (1992): Race and the Retreat from Marriage: A Shortage of Marriageable Men? *American Sociological Review* 57:781 -799.
- Lillard, Lee A. – Panis, Constantijn W. A. (1996): Marital status and mortality: the role of health. *Demography*. 1996. 3. sz. 313–327.

- Oppenheimer, Valerie Kincade (2003): Cohabiting and Marriage During Young Men's Career-Development Process. *Demography* 40:127-149.
- Popenoe, David (2007): "The Future of Marriage in America." In National Marriage Project, *The State of Our Unions: The Social Health of Marriage in America*. Piscataway, NJ: Rutgers University. 6-12
- Raley, R. Kelly – Bumpass, Larry L. (2003): The Topography of the Divorce Plateau: Levels and Trends in Union Stability in the United States after 1980. *Demographic Research* 8:245-259.
- Schoen, Robert – Cheng, Yen-Hsin Alice (2006): Partner Choice and the Differential Retreat from Marriage. *Journal of Marriage and Family* 68. 1-10.
- South, Scott J. (1991): Sociodemographic Differentials in Mate Selection Preferences. *Journal of Marriage and the Family* 53:928-940.
- Waite, Linda (1995): Does marriage matter? *Demography*, 32(4), pp. 483–507.
- Waite, Linda J. – Gallagher, Maggie (2000): *The Case for Marriage: Why Married People are Happier, Healthier, and Better Off Financially*. New York: Doubleday.
- Whitehead, Barbara Dafoe (1996): *The Divorce Culture: Rethinking Our Commitments to Marriage and Family*. New York: Vintage.
- Wilson, James Q. (2002): *The Marriage Problem: How Our Culture has Weakened Families*. New York: HarperCollins
- Winkelmann-Gleed, Andrea (2011): Demographic change and implications for workforce ageing in Europe. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*. Volume 3(1), 62–81

Bocsi Veronika¹

**A MAGASKULTÚRA MINT ÉLETTÉR.
HALLGATÓK MAGASKULTURÁLIS ATTITÚDJÉNEK
VIZSGÁLATA AZ EGYENLŐTLENSÉGEK ASPEKTUSÁBÓL**

*HIGH CULTURE AS A MILIEU.
THE ANALYSIS OF STUDENTS' ATTITUDES TO HIGH CULTURE FROM
THE ASPECTS OF INEQUALITIES*

Abstract

The aim of the study to analyse the relationship between the social inequalities and the activity in the field of high culture. We will compare the features of Hungarian youth and the Hungarian students with the help of a nationwide database (Hungarian Youth Research 2012). The theoretical background has three main parts: the first refers to the relationship between the cultural capital and the category of lifestyle. This chapter deals with the different cultural patterns of the social groups (e.g. middle class or marginal groups), and gives an overview about the aggregation of cultural capital. The second part of the theoretical framework links to the lifestyle of the students according to the organisational sociology. The rules and norms of the institutions are very important features which can form the lifestyle patterns of the students and determine their obligatories and opportunities. The third part of the theoretical framework refers to the sociology of intellectuals and tries to give an overview about the relationship between intellectuals and the system of the mass higher education.

The Bologna process has started in 2005 in Hungary. The new levels of higher education trainings (MA/MSc, BA/BSc) and the subsistence of the undivided trainings has generated the new dimensions of inequalities in the system of the higher education. We have tried to analyse these distances according to the high culture activities.

The database of the Hungarian Youth Research was used during the analysis. We have separated the subsample of the college or university students (N=760). Means, per-centes, variance analysis, factor analysis and linear regression model was used. The gender, the type of settlement, the subjective economic capital, the parental educational level and the parental professional prestige were used as an independent variables.

The empirical findings show that the activities in the field of high culture are typical in the case of student subsample but these patterns are not universal.

¹ Bocsi Veronika PhD, habil. főiskolai docens, Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

The patterns of the different trainings are variant (MA/MSc etc.) and the effects of the independent variables are not working in the students' subsample – at the same time they have a strong and a significant effect in the whole database. We have tried to find those independent variables which can shape the high culture activities at the campuses with the help of a linear regression model but we did not detect the effects of the used independent variables (e.g. parental educational level) and the different trainings as well.

Bevezető

A művelődésszociológiai szakirodalom egyik alapvetése, hogy a diplomások magaskulturális aktivitása jelentősebb mind a gyakoriságok, mind pedig a fogyasztott javak tartalma szempontjából. Elemzésünk terepét a felsőoktatás élettere adja, amely az értelmiségivé válás folyamatának egy kitüntetett élettere. Az egyetemeknek és főiskoláknak egyrészt a hallgatók családi háttérének okán, másrészt pedig az intézmények funkciói miatt egy olyan miliőt kell képeznie, amelyben a magaskultúra fogyasztása, ha nem is a napi rutin része, de rendszeresen ismétlődő elemet jelent az életmódban. A tömegessé váló felsőoktatás világában azonban, ahol az ún. nem tradicionális hallgatói csoportok is megjelennek (például hátrányos helyzetű csoportok, kisebbségek stb.), úgy véljük, érdemes megvizsgálni azt a tényt, hogy megállja-e még a helyét az a korábban evidenciaként értelmezett állítás, hogy a felsőoktatásban tanulók egy magaskulturális vonásokkal jellemezhető térben készülnek jövőbeni értelmiségi szerepükre. Éppen ezért tanulmányunk célja az, hogy a hallgatók művelődési aktivitását és attitűdjét alaposabban vizsgálja meg, illetve a csoporton belül kitapintsza az egyenlőtlenségek rendszerét. Az empirikus elemzésünk alapját a Magyar Ifjúság 2012 adatbázisának hallgatói mintája képezte,² amelyből leválasztottuk az egyetemisták és főiskolások almintáját (N=760).

Az életmód, az időfelhasználás és a kulturális tőke kapcsolata

A Bourdieu (1978) nevéhez köthető tőkeformák egyik legfontosabb sajátossága, hogy azok felhalmozásához idő kell. A kulturális tőke átadása talán a leginkább zajlik látens és nem szándékolt mechanizmusok segítségével, amelyek a gyermeket körülvevő tárgyi környezetet, a kommunikációt (vö. Réger 2002), illetve az érték- és normarendszerek minden elemét átszövik. S bár az átadás mechanizmusa bonyolult és nem mindig nyomon követhető, az eredmény egyértelműnek látszik abból a szempontból, hogy az előbb említett tőkefajta alapjaiban határozza meg az

² Az adatbázis rendelkezésünkre bocsátásáért köszönettel tartozunk a Kutatópontnak. (<http://kutatopont.hu/>)

iskolai karrierek ívét, és ezáltal nagy valószínűséggel az elérhető munkaerő-piaci pozíciókat és a társadalmi státust is.

Az oktatás a középosztály gondolkodásában sokkal inkább centrális pozíciót foglal el, illetve ahhoz egyfajta eszközjelleg tapad, amelynek segítségével a társadalmi státusz újratermelődése megvalósítható. Az oktatási rendszer egészét (elágazóit, hiányosságait stb.) ezek a társadalmi rétegek sokkal inkább átlátják. Gondoljunk itt olyan sajátosságokra, mint az iskolák közötti választások fontossága, a vizsgákkal és megmérettetésekkel kapcsolatos információk, az oktatási szintek elágazási pontjai vagy a felsőoktatásba való bejutás lehetséges módzatai. Lóránd (2014) is utalt rá, hogy az elérendő foglalkozások és életpályák, amelyek a gyermek és a család identitásába is beépülnek, társadalmi rétegenként eltérnek. A magas kulturális tőkével bíró csoportok esetében mindez értelmiségi karrierívek kitűzését eredményezi, amelyhez az oktatási rendszerek alaposabb ismerete miatt a felhasználható technikák is sokkal inkább a rendelkezésre állnak. A felhasználható technikák részét képezi a kulturális tőke felhalmozására alkalmas foglalkozások és különórák igénybe vétele, az ezek közötti differenciálás képessége, illetve az a törekvés, hogy a gyermekeket a szülők minél hamarabb „helyzetbe hozzák”. A kulturális tőke fogalmát átadási mechanizmusai révén elkülöníthetjük a többi tőkefajtától, ugyanakkor azt is be kell látnunk, hogy megszerzése az anyagi helyzetbe is beágyazott. A magaskulturális fogyasztás költségei (például a gyermekkönyvek megvétele, kulturális programok látogatása) nem tekinthetők csekélynek, s a megtérülés mechanizmusának ismeretéhez távlati gondolkodás szükséges.

Ha az életmódot a végzett tevékenységek rendszereként értelmezzük, akkor a kulturális tőke reprodukciójához és felhalmozásához kapcsolódó időkeretekre az életmód egy szeleteként kell tekintenünk – ráadásul egy olyan szeletként, amely társadalmi rétegenként más és más kiterjedéssel és sajátosságokkal bír. A szakirodalom rámutat, hogy az életmód a társadalmi csoportok elkülönülésének egyik kulcsfontosságú eleme. Az életmód időtartamokhoz, időbeliséghez kapcsolódó jegyei éppen olyan sajátos jellemzői egy társadalmi rétegnek, mint például iskolázottsági és műveltségi szintje vagy térhasználata (Fejős 2000). Ezek, az egyes csoportokat elkülönítő egyedi jegyek és egyenlőtlenségek az eltérő időstruktúrában, a végzett tevékenységek rendszerében, időtartamaiban és időpontjaiban válnak megfoghatókká. Ez a jelenség egyáltalán nem új keletű – elég, ha a középkori vagy az újkori Európában kirajzolódó, és az időfelhasználásra vonatkozó különbségekre gondolunk (pl. az étkezések, illetve a felkelés és lefekvés időpontjai). Ezen eltérések a társadalmak differenciáltsági fokával együtt növekednek (Fejős 2000).

Az egyetem mint az életmód szervezeti kerete

A hallgatói életmód sokfajta szerep és igény közötti balanszírozásként is értelmezhető (Horstmanshof és Zimitat 2007). Az egyetem annak klasszikus formájában olyan szervezeti kereteket kínál, amelyek kötelezettségeket (pl. otthoni tanulás, órára járás) és szabadidős elemeket egyszerre foglalnak magukba, ugyanakkor a döntési jogkörök legnagyobb hányadával a diákok rendelkeznek. Olyanfajta ideális terepe ez az ifjúsági életszakasznak, amelyet talán egyetlen más lehetséges helyszín sem kínálhat az életünk során.

A campus, mint az életmód temporális kereteit lazábban meghatározó szervezet bizonyos kötöttségeket támaszt a diákok mindennapi tevékenységstruktúráinak irányába,³ azonban annak jelentős része egyéni döntések eredményeképpen születik meg (Bocsi 2013). A limitált erőforrások miatt a hallgatók választások elé kényszerülnek – ezen döntések minden bizonnyal értékvezérelt választások, amelyek ugyanakkor a szociokulturális státuszok, valamint az időperspektívák modelljébe is beágyazottak. A felsőoktatásban kialakított életforma felfogható a kulturális- és a humán tőke építésének periódusaként is, ahol azonban az erre irányuló lehetőségek messze túlmutatnak az akadémiai idő keretein (tehát a tanulási időtartamokon). A George, Dicon, Standal, Lund és Pheri (2008) által használt „academic leisure activities” fogalma is ezen kategóriát öleli fel – a szerzők ide sorolják többek között az olvasást, a vers- és regényírást, valamint a publicisztikát vagy a vitákban való részvételt. Ezek egyszerre tekinthetők professzionális és szabadidős tevékenységnek. Fontos azonban felhívni a figyelmet arra, hogy az egyes tevékenységi csoportok akadémiai szempontból produktív vagy improduktív kategóriába sorolása nem mindig egyértelműen eldönthető kérdés. Az internethasználat, az olvasás stb. a tartalmától és a módjától függően mozdíthatja elő a már említett kulturális tőke mennyiségét.

Az értelmiségivé válás színtere?

Korábbi írásainkban már alaposabban elemeztük a felsőoktatás és az értelmiség fogalmi összekapcsolását (Bocsi 2016a, Bocsi 2016b), így erre jelen írásunkban nem térnénk ki. Az értelmiségnek számtalan definíciója létezik, s ezek egy fontos szála a habitushoz kapcsolja az értelmiségi létet – s ennek a habitusnak nem csak a reflexió és az önreflexió, a függetlenség vagy a kritikai viszonyulás, hanem a magaskultúra fogyasztása is a részét képezi. Azt azonban láttuk, hogy a középosztálybeli családokban az erre irányuló attitűdöket a korai életszakaszban installálja a család, míg más esetekben a

³ Itt nem feledkezhettünk meg arról a tényről, hogy bizonyos intézmények, karok és szakok eltérő tanulási kötöttségeket írnak elő: van, ahol az órai részvétel szigorúbb elbírálás alá esik, van, ahol az óraszámok magasabbak, és van, ahol a hangsúly az otthoni tanulásra helyeződik.

társadalmi mobilitás ennek gyors ütemű és célzott pótlására épül. Akár az első, akár a másik lehetőséggel állunk szemben, az egyetemek elvileg ideális színteret kínálnak ehhez a folyamathoz.

Az expanzió folyamata azonban átszabta a felsőoktatási intézmények jellegzetességeit – annak különböző szakaszaiban (a tömegessé válás, illetve az általánossá válás szakaszaiban) értelemszerűen térnek majd el a hallgatói és oktatói bázis mutatói, az intézményi hatások jellegzetességei (Hrubos 2014). Az egyetemek másfajta vonásokkal bíró kulturális teret képeznek, mint az elit felsőoktatás modelljében. A tömegessé váló felsőoktatás világában az is kérdésessé válhat, hogy lehet-e jellemezni értelmiségi attitűdökkel a hallgatókat (s az oktatókat). Úgy véljük, az alapszakos képzések elindulásával még inkább erodálódhat a diploma értelmiségivé emelő szerepe⁴ (mivel a hallgatókat érő hatások időtartama is lecsökken), s az egyetem, mint az értelmiségi létet megalapozó intézményi háttér veszíthet abból a funkciójából, hogy az értelmiség feladatainak betöltésére készítse fel a hallgatókat.

Mindazonáltal az értelmiségivé válás elvitathatatlan közegét képezik az egyetemek – még akkor is, hogyha az intézményi háló bizonyos elemei komoly mértékben távolodtak el az elitképzés jellegzetességeitől. Egyrészt tehát felvethetjük azt a hipotézist, hogy az ezredforduló utáni magyar felsőoktatásnak nem az egésze ad olyan közeget, amely egyfajta ideáltipikus kontextust kínál az értelmiségi létnek – ugyanakkor abba a hibába sem eshetünk, hogy magától értetődőnek vesszük ennek a kontextusnak az elemeit vagy csupán a magaskultúrára szűkítjük le azt. Az egyetemek és a felsőoktatás sosem volt leírható pusztán tudományos közegként, hanem – már az tömegessé válás előtt is – egyfajta életvilágként volt definiálható, amely nagyban épült az ifjúsági életszakasz félfüggetlen jegyeire (Szabó, 2012) vagy egyfajta társadalmon kívüli állapotra (Bär, 2005).

Másrészt azon is érdemes elgondolkodnunk, hogy mennyire várják el a diákok a felsőoktatástól, hogy egyfajta értelmiségi beállítottságot alakítson ki bennük. A továbbtanulás motivációi között erőteljesek a pragmatikus indokok (Veroszta, 2010), amely olyan elvárásokkal társulnak, mint az eladható tudáselemek átadása, s a pénzben meg nem térülő információk képzésből való kiemelése. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a felsőoktatás értelmiségivé „átalakító” funkciójának igénye a diákokban sem általános. Ha mindezt az értelmiség különböző definíciós kísérleteihez akarjuk kötni, akkor leginkább a „professional”, tehát a modernizációval

⁴ Hrubos (2010) a bolognai rendszer magyarországi megvalósulásáról írt tanulmányában érinti a különböző képzési szintek funkcióit is. Ezeket oda tudjuk illeszteni az értelmiségi lét definícióihoz és tartalmi elemeihez. Ez alapján kijelenthetjük, az alapképzés deklarált feladatai ehhez kevésbé kapcsolódnak, azonban a BA/BSc képzések már szorosabban illeszthetők ebbe a tematikába.

együtt járó szakember szerepéhez kapcsolhatjuk a hallgatói kutatások eredményeit, míg más értelmezések és szerepek távolabb állnak a diákok gondolkodásától. Ha a diákok szerepértelmezése a „professional” tartalmakkal rokonítható, akkor az minden bizonnyal a magaskulturális aktivitásukat is gyengíteni fogja.

Az elemzés módszertana

Elemzésünk során a Magyar Ifjúság 2012-es adatbázisát használtuk fel. A magaskulturális aktivitást egyrészt az intézménylátogatási gyakoriságokat felmérő kérdésblokkal, másrészt pedig az olvasás gyakoriságával mértük fel. Független változóként a településtípust, a szubjektív anyagi helyzetet és a szülők iskolai végzettségét használtuk. (A regressziós modellbe ezeken kívül a nemzet, a szülők foglalkozásának presztízsét, illetve a családi könyvtár nagyságát – papíralapon és e-book formájában – emeltük be.). A szubjektív anyagi helyzetet dichotóm változóvá alakítottuk át. A kérdőívben öt állítással lehetett jellemezni azt, s a középérték kiemelésével egy inkább kedvezőtlen és egy kedvező csoportot különítettünk ek. Az általunk használt technikák átlagok, százalékok, keresztábrák elemzés, faktorelemzés, varianciaanalízis, faktoranalízis és lineáris regresszió voltak. Hipotézisünk szerint a hallgatói populációban a művelődési egyenlőtlenségeket generáló tényezők másképpen működnek, mint a normál ifjúsági minta esetében.

Empirikus eredmények

A Magyar Ifjúság 2012 adatbázisa 8000 fős, amelyből a nappali tagozatos hallgatók száma 760 fő volt. A bolognai rendszerre való áttérés miatt a hallgatók csoportját négy további almintára tudtuk bontani: az osztatlan főiskolai képzésben résztvevőkre (255 fő), az osztatlan egyetemi képzéseken résztvevőkre (262 fő), az alapképzésben résztvevőkre (198 fő), illetve a mesterszinten tanulókra (45 fő). Bár ez utóbbi csoport elemszáma alacsony, úgy véljük, hogy még az elemezhetőség határára esik.

A 2012-es év a felsőoktatás expanziójának megtorpanásának időszakára esett. A hallgatói létszámok csökkenő trendet mutattak, de a hallgatók ifjúságon belüli aránya is csökkent. Ugyanakkor a tömegessé válás, ami az ezredforduló után érte el igazi felfutását, már átalakította a hallgatói bázis összetételét. A kibővülő létszámok nemcsak a diploma értékét devalválták, hanem erősebb törésvonalakat hoztak létre például az intézmények és a karok között. A bolognai rendszer ezen a szisztémán nem változtatott, s az osztatlan képzések felé terelte a magasabb státuszú hallgatókat. A hallgatók szüleinek iskolai végzettsége is ezt tükrözi: míg az anyák kb. 30%-a rendelkezik diplomával, az apáknál ez az érték kevéssel 30% alatt marad. Ez még mindig jóval meghaladja a minta egészének 10% körüli értékeit, ugyanakkor már magán viseli a tömegessé válás jegyeit. Ha a településtípus változóját három

kategóriára bontjuk (főváros/megyeszékhely, kisebb város, falu/tanya), a minta egészének arányai közel 33-33-33%-ot tesznek ki, a hallgatói populációban azonban már a nagyvárosiak térnyerését figyelhetjük meg (42,2% és 26,2%). A képzések eltérő hallgatói bázisára a diplomás szülők osztatlan egyetemi képzéseken való felülreprezentáltsága utal (khi-négyzet teszt, $p < 0,05$, sig.: 0,000). (A település típusa a képzésekkel nem mutatott szignifikáns kapcsolatot.) A szubjektív anyagi tőke alapján a minta egészének 19,2%-a tartotta a helyzetét kedvezőtlennek, míg 38,5%-a inkább jónak értékelte azt. Az egyetemista minta kedvezőbb anyagi helyzetére utal, hogy ezek az arányok az ő esetükben 7 és 55%-ot tesznek ki. Ez a változó az egyetemi képzési szintekkel nem mutatott szignifikáns kapcsolatot a keresztátlás elemzés felhasználásával.

A magaskulturális szokások vizsgálatának első lépését az intézmények látogatásának százalékos arányaival kezdjük. Leválasztottuk azokat, akik a kérdésre a „soha” válaszlehetőséget jelölték be (erre a módszerre azért volt szükség, mert például egy könyvtár vagy egy opera napi-heti látogatásának arányait nem volt értelme összevetni – 1. táblázat).

1. táblázat Az egyes intézményeket soha nem látogatók százalékos arányai (Magyar Ifjúság 2012, N= 8000 és 760).

	minta	hallgatói alminta
színház	59,9	25,7
artmozi	74,4	55,1
multiplex mozi	39,9	18,3
könyvtár	55,4	14,4
hangverseny	81,5	63,3
könyvesbolt	51,9	19,3
kiállítás, múzeum	59,6	26,6
opera	86,4	72,7
kávézó, teázó	42,7	19,2
kocsmá	46,2	31,2
étterem	42,3	19,5

Forrás: saját szerkesztés

A táblázatról egyértelműen leolvasható, hogy a felsőoktatási intézmények hallgatói eltérő intézménylátogatási gyakoriságokkal bírnak – s ez mind a magaskulturális, mind pedig a fogyasztói vagy tömegkulturális tartalmakra igaz. Különösen nagy a különbség a könyvtár, a könyvesbolt és a múzeum esetében. A jelenség okai azonban összetettek, hiszen a hallgatók leginkább a nagyvárosokban tartózkodnak életvitelszerűen, ahol az intézmények is sokkal inkább elérhetők. S nem feledkezhetünk meg a magasabb szociális háttér

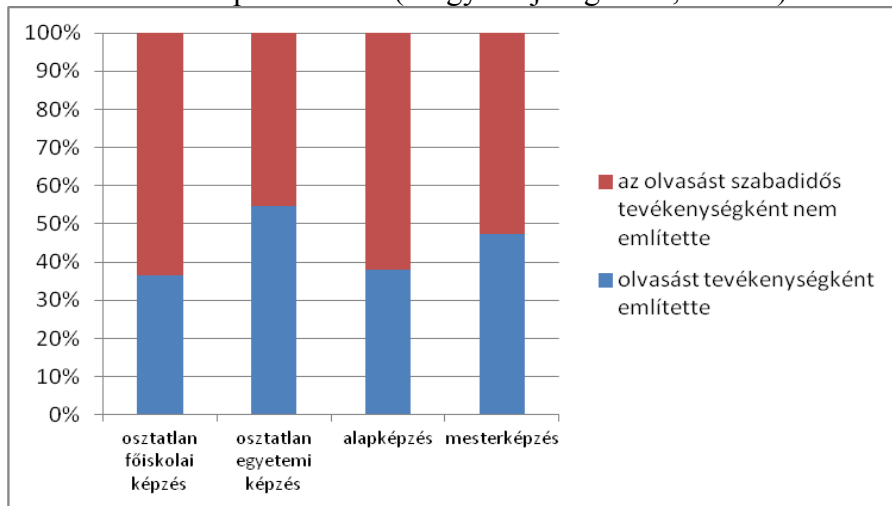
hatásairól sem. A lényeg azonban összességében az, hogy az egyetem egy olyan életteret jelent, ahol a magaskulturális aktivitások magasabb szintjeivel jellemezhető fiatalok tartózkodnak.

Következő lépésként az olvasás gyakoriságát szeretnénk volna feltérképezni. A kérdőív kitöltőinek 15 válaszlehetőség közül kellett kiválasztaniuk a hétköznapi és a hétvégen végzett tevékenységeiket. Az egyik válaszlehetőséget az olvasás jelentette. Az olvasást ugyanakkor nem sorolhatjuk tisztán a magaskulturális tevékenységek körébe, hiszen nem csak tömegkulturális tartalmak fogyasztását teszi lehetővé, hanem a tanuláshoz is kapcsolódik, illetve tömegkulturális tartalmakhoz is kapcsolódhat. A minta 22,2%-a hétköznapi, 22,4%-a pedig hétvégi rendszeres tevékenységének nevezte az olvasást, ami a hallgatónál magasabb (de az 50%-ot el nem érő) értékeket kapott (43,8 és 42%). Ha csak kevéssel is, a hallgatónál a hétköznapi olvasás értékei magasabbak, ami szintén a tanulási célú könyvhasználatra utalhat.

Az olvasásszociológiai irodalom egyik alapkérdése, hogy milyen társadalmi-családi háttér generálja az olvasóvá válás folyamatát. A minta egészének segítségével a szakirodalomban megismert mintázatok köszönnek vissza: a diplomás apák és anyák gyermekei, a kedvezőbb anyagi helyzetben lévők és a megyeszékhelyen élők nagyobb arányban olvasnak a hétköznapiakban⁵ (khi-négyzet teszt, $p < 0,05$, sig.: 0,000). Láttuk, hogy a hallgatók esetében ezek a háttérváltozók szintén rendkívül szórtak, tehát messze nem beszélhetünk egy egységesen középosztálybeli háttérrel bíró csoportról. A háttérváltozók hatása azonban jóval korlátozottabbnak mutatkozik: nem magyaráz az anya végzettsége, a településtípus, illetve az anyagi helyzet sem. Egyedül az apa diplomája segíti az olvasóvá válást. Magyarozatként egyrészt az egyetem társadalmi háttérváltozókat nivelláló hatását nevezhetjük meg (a tanulással járó követelmények mindenkire érvényesek), másrészt azt is mondhatjuk, hogy az olvasás ahhoz az értelmiségi habitushoz kapcsolódik, ami indukálja a felsőoktatásba való jelentkezést, s ez a habitus talán kevésbé rétegfüggő, mint a társadalom kemény változói. Kíváncsiak voltunk, hogy a képzés típusa és az olvasás gyakorisága kapcsolatban áll-e egymással. Az 1. ábra ezt az összefüggést ábrázolja. A kapott eredmények illeszkednek a bolognai rendszer és az egyenlőtlenségek kapcsolatáról leírtakkal, hiszen a legkedvezőbb arányokat az osztatlan egyetemi képzésekben találjuk. S bár az is igaz, hogy ennek a képzéstípusnak a legmagasabb a társadalmi háttere (felülreprezentáltak például a diplomás apák), az intézményi hatásoktól vagy az előzetes, habitusra épülő, gyakorlatilag önszelekciótól ebben az esetben sem tekinthetünk el.

⁵ A hétvégi olvasás elemzésétől tanulmányunkban helyhiány miatt eltekintünk.

1. ábra Az olvasást hétköznapi tevékenységként említők aránya a képzés típusa szerint (Magyar Ifjúság 2012, N=760)



Forrás: saját szerkesztés

Hogy pontosabb képet kapjunk az egyes képzési szintek magaskulturális profiljáról, maximum likelihood módszerrel faktorokat alakítottunk ki (varimax rotálás, megőrzött információ mennyisége: 49,5%, KMO – 0,899) az említett intézményi színhelyek segítségével. Két faktort sikerült azonosítanunk: ezek a magaskultúrára irányuló, illetve a kommersz nevet kapták. Míg ez utóbbit a fogyasztás és a tömegkultúra változói képezték, az előzőt a magas műveltség intézményi helyszínei. A faktorok rajzolatát a 2. táblázat mutatja be.⁶

⁶ Az intézmények látogatását Kovács két korábbi elemzésében szintén faktoranalízissel vizsgálta fiatalok esetében, s azt találta, hogy a magaskulturális tevékenységek – hasonlóan a mi eredményeinkhez – minden alkalommal egy faktorhoz sorolódnak (Kovács 2011, 2016).

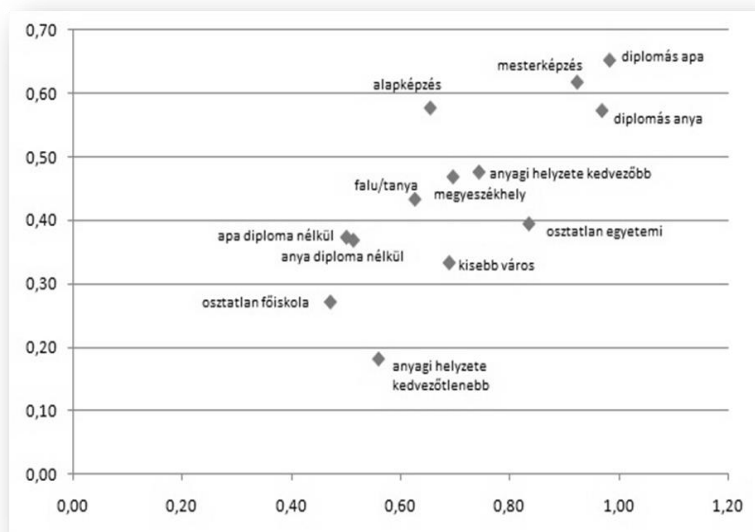
2. táblázat Az intézménylátogatások faktorszórásai

	magaskultúrára irányuló	kommersz
színház	,731	,284
artmozi	,579	,231
multiplex	,388	,488
hangverseny	,590	,281
könyvtár	,698	,101
könyvesbolt	,608	,388
múzeum, kiállítás	,737	,289
opera	,652	,060
kávéház	,215	,740
kocsmá	,031	,565
étterem	,380	,604

Forrás: saját szerkesztés

A két faktort két dimenzióként értelmezve ezután elhelyeztük az egyes képzési helyszíneket, illetve bizonyos háttérváltozókat egy kétdimenziós térben (2 és 3. ábra). Szemmel látható, hogy ha csak egyetemista populáció adatait elemezzük, minden változó (és lehetséges értékeik) a faktorok pozitív tartományába esnek (2. ábra), tehát nem találkozunk azok elutasításával. Az egészen bizonyos, hogy a legkedvezőbb pozícióban a képzések közül a mesterképzésben résztvevők profilja helyezkedik el, amely a diplomás anyák és apák almintájához közel foglal helyet. Kiemelésre érdemes még a településtípus lehetséges értékeinek egymáshoz közeli elhelyezkedése, ami arra utal, hogy a campusok a települési hátrányokat semlegesítik. A képzési formák közül a legpasszívabb, és a magaskultúrától a legtávolabb az osztatlan főiskolai képzés található.

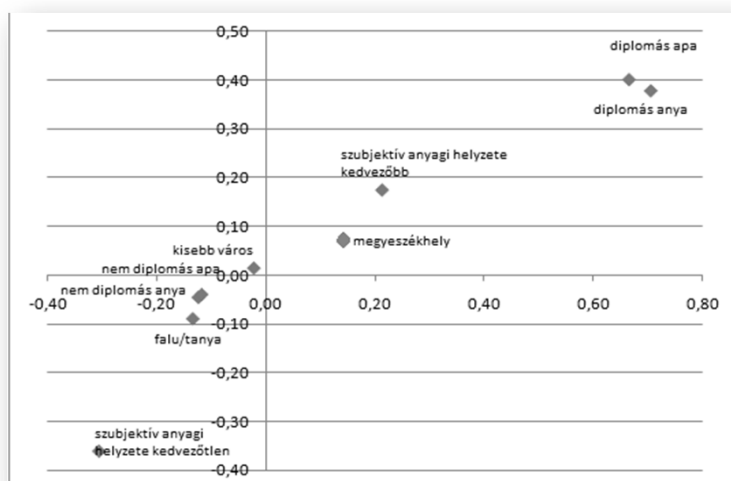
2. ábra A képzési típusok és a magyarázó változók pozíciója a faktorok által megrajzolt térben (vízszintes tengely: magaskulturális faktor, függőleges tengely: kommersz faktor)



Forrás: saját szerkesztés

Hogyha a magyarázó változók intézménylátogatási profilját a teljes mintában vizsgáljuk meg (3. ábra), akkor a művelődésszociológiai vizsgálatok szokott rajzolatát kapjuk. A diplomás szülők, a megyeszékhely és a kedvező anyagi helyzet kap helyet a pozitív tartományban. A magaskulturális faktor a többi esetben a negatív oldalra kerül, legalacsonyabb értéket pedig a „szubjektív anyagi helyzete kedvezőtlen” kategória kapja. Nagyobb különbség mutatkozik a településtípus kategóriái között.

3. ábra A magyarázó változók pozíciója a faktorok által megrajzolt térben a minta egészének esetében (vízszintes tengely: magaskulturális faktor, függőleges tengely: kommersz faktor)



Forrás: saját szerkesztés

Mivel láttuk, hogy a magaskulturális attitűdöket formáló tényezők pozíciója eltérő, kíváncsiak voltunk arra, hogy működik-e a magyarázó erejük az egyetemista populáción belül. Ennek érdekében egy többlépcsős lineáris regressziós modellt készítettünk, ahová a független változók dichotóm, folytonos vagy kategoriális változóként kerültek be.⁷ Háttérváltozóként bekerült a modellbe egy, a kulturális tőkéhez kapcsolódó változó, a könyvek száma is (papíralapú és elektronikus formában). A független változót ezúttal a magaskulturális faktor képezte. A 3. táblázat a minta egészére vonatkozik. Láthatjuk, hogy a kulturális tőkéhez kapcsolódó változók közül szignifikáns a szülő iskolai végzettségének hatása, ám ezek erejét csökkentik a könyvek számához kapcsolódó változók az ötödik lépésben. Erős hatása van a nemnek (a nőkre inkább lesz jellemző ez az attitűd), és a szubjektív anyagi helyzetnek is. A legmagasabb béta értéket azonban a papíralapú könyvek esetében tapasztaljuk – a nagyobb családi könyvtár, amely a kulturális tőke objektivált és inkorporált formájához kapcsolódik, a legnagyobb erővel mozditja a fiatalokat a magaskultúra irányába.

⁷ Nem (dichotóm változó: 1: férfi, 2: nő), településtípus (referencia kategória a kisebb város, a modellbe a falu/tanya és a megyeszékhely került), anyagi helyzet (0: szubjektív anyagi helyzete inkább rossz, 1: jó), apa iskolai végzettsége elvégzett iskolai évek szerint folytonos változóvá alakítva, anya iskolai végzettsége elvégzett iskolai évek szerint folytonos változóvá alakítva. A szülők foglalkozásának presztízse egyes értéket kapott, ha az diplomát igényelt vagy minimum középfokozati pozícióval járt, más esetben 0 értékkel kódoltuk.

3. táblázat A magaskulturális faktor regressziós modellje a teljes mintában (béta értékek, sig. = 0,000: ***, sig. 0,001 és 0,01 között = **, sig. 0,01 és 0,05 között = *)

	1. lépés	2. lépés	3. lépés	4. lépés	5. lépés
nem	0,154** *	,160***	,166***	,166***	,160***
anya iskolai végzettsége		,128***	,104***	,101***	,079**
apa iskolai végzettsége		,109***	,106***	,105***	,082**
anya foglalkozásának presztízse		,032***	,026	,027	,022
apa foglalkozásának presztízse		,024*	,001	,000	-,019
szubjektív anyagi helyzet		,160	,110***	,110***	,080***
megyeszékhely				-,004	,000
falú/tanya				-,023	-,034
papíralapú könyvek					,198***
elektronikus könyvek					,085***
R ²	0,154	0,275	0,317	0,318	0,390

Forrás: saját szerkesztés

Elemzésünk utolsó lépéseként arra a kérdésre kerestük a választ, hogy kimutatható-e az egyes képzési szintek hatása, ha a modellben a háttérváltozókat is szerepeltetjük. Éppen ezért a regressziós modellt lefuttattuk a nappalis diákok almintájában, s a képzési típusokat három dichotóm változóként emeltük a modellbe. Szignifikáns hatásokat azonban alig találunk. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a háttérváltozók magaskulturális szokásokra gyakorolt működése az egyetemista populáción belül általánosságban nem kimutatható (kivételt egyedül a birtokolt elektronikus könyvek jelenetek, amelyek komoly mértékben jelzik a magaskulturális attitűdöket), ugyanakkor az intézményi hatások sem működnek a várt mértékben. Ennek magyarázata egyrészt az lehet, hogy a művelődési szokások sokkal inkább homogén jegyekkel írhatók le a csoporton belül (a kétdimenziós ábrák esetében is sokkal kevésbé szórt rajzolatokkal találkozhattunk), de az tűnik a valószínűbbnek, hogy nem találtuk meg azokat a háttérváltozókat, amelyek ezeket az attitűdöket az egyetemek falain belül ténylegesen is formálják. Hogy további vizsgálatok szükségesek, arra a varianciaanalízis eredménye is utal, hiszen ha a

faktorszakok átlagait képzési szintenként vizsgáljuk meg, erősen szignifikáns eltéréseket tapasztalunk (ANOVA-teszt, $p < 0,05$. Átlagok: osztatlan főiskola – 0,47, osztatlan egyetem – 0,83, alapképzés – 0,65, mesterképzés – 0,92). Az eltérések azonban minden bizonnyal más tényezőkkel lesznek magyarázhatók.

4. táblázat A magaskulturális faktor regressziós modellje a hallgatói mintában (béta értékek, sig. = 0,000: ***, sig. 0,001 és 0,01 között = **, sig. 0,01 és 0,05 között = *)

	1. lépés	2. lépés	3. lépés	4. lépés	5. lépés	6. lépés
nem	0,061	,029	,027	,384	,106	,130
anya iskolai végzettsége		,065	,104	0,734	,074	,077
apa iskolai végzettsége		,015	-,084	-,979	-,038	-,025
anya foglalkozásának presztízse		,030	,010	,095	-,010	-,020
apa foglalkozásának presztízse		-,059	-,021	-,205	-,019	-,003
szubjektív anyagi helyzet			-,079	-,848	-,103	-,088
megyeszékhely				-,142	-,001	-,019
falu/tanya				-,587	-,056	-,026
papíralapú könyvek					,111	,077
elektronikus könyvek					,223***	,239**
osztatlan főiskola						-,131
osztatlan egyetem						,157
mesterképzés						,046
R ²	0,061	0,094	0,149	0,158	0,303	0,390

Forrás: saját szerkesztés

Összegzés

Tanulmányunknak az volt a fő célja, hogy a hallgatók magaskulturális attitűdjét megvizsgálja. A felsőoktatás hallgatói bázisának megváltozásával megfogalmazódhat bennünk, hogy a campusok világa már kevésbé képez egy, a magaskultúrához szervesen kapcsolódó teret. Mindeközben azzal is tisztában voltunk, a diákok minden esetben egy szelektált, magasabb szociális háttérrel bíró csoportot képeznek a normál ifjúsági mintánál – még a tömegessé válás időszakában is. Hogy kérdéseinkre választ kapjunk, országos és reprezentatív adatbázist használtunk fel, s nem lokális, a térség és az

intézmény adottságait magán viselő intézményi mintákat. Elemzésünk első eredményei arra utalnak, hogy az egyetemisták-főiskolások világa, tevékenységrendszere sokkal inkább kötődik a művelődés tereihez, mint a magyar fiatalok egészének életmódja. Gyakoribbak a magaskulturális tartalmakat megcélzó intézménylátogatások (bár az is elgondolkoztató, hogy a diákok fele nem jelölte be az olvasást rendszeres szabadidős tevékenységként, s a diákok 14%-a soha nem jár könyvtárba). Az egyetemi képzések típusait megvizsgálva különbséget tudtunk kirajzolni az alapképzés, a mesterképzés, az osztatlan egyetemi és főiskolai képzés intézménylátogatási profiljai között, de eltérést mutatott az olvasás gyakorisága is. Az itt kapott rajzolatok a bolognai képzéssel kibontakozó új, felsőoktatáson belüli egyenlőtlenségekre utalnak. Elemzésünk talán legfontosabb eredménye a magyarázó változók hatásaira irányult. A normál társadalomban megfogható, művelődést alakító magyarázó változók ugyanis a campusok területén belül nem működnek, így hipotézisünket igazolni tudtuk. Az egyes képzési szintek hatásainak vizsgálatakor szignifikáns kapcsolatot nem tudtunk kimutatni, miközben a magaskulturális mintázatok között eltérések tapasztalhatók. Ezek a distanciák azonban nem a képzési szintek saját hatásaival magyarázhatók, s nem is az általunk használt magyarázó változókkal. Lezáratlan tehát a kérdés, hogy vajon milyen tényezők hatására formálódnak ki a campusokon belül megragadható művelődési különbségek. Feltételezhetjük, hogy bizonyos háttérváltozók beemelése a modellbe emelte volna annak hatásfokát (például olyan változóké, amelyek az értelmiségi habitusra irányulnak vagy a családok művelődési/kulturális beállítottságaira), de az is könnyen elképzelhető, hogy a kérdés megválaszolásához az egyes intézmények szintjén, kvalitatív technikákkal juthatunk közelebb. Talán ez az utóbbi megközelítési mód világítana rá leginkább az intézményválasztás előzetes szelekciós vagy önszelekciós mechanizmusára is.

IRODALOM

Bär, Siegfried (2005). A céh. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Bocsi Veronika (2013): Az idő a campusokon. Szeged, Belvedere Meridionale.

Bocsi Veronika (2016a): Elmozdulás az értelmiségi lét felé? In. Pusztai Gabriella – Bocsi Veronika – Ceglédi Tímea (szerk.): A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közéleti és intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Nagyvárad – Budapest, Partium; PPS; Új Mandátum, 137-149.

Bocsi Veronika (2016b): Az értelmiségi habitus elemei a hallgatói értékpreferenciákban
In. Fehérvári Anikó – Juhász Erika – Kiss Virág Ágnes – Kozma Tamás (szerk.):
Oktatás és fenntarthatóság. Debrecen, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 249-262.

Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest, Gondolat Kiadó.

Fejős Zoltán (2000): Az idő – képzetek, rítusok, tárgyak. In.: Fejős Zoltán (szerk.): A megfoghatatlan idő. Budapest, Tabula Könyvek, 7-24.

George, Darren – Dicon, Sinikka – Stansal, Emory – Lund, Shannon Geld – Pheri, Tabitha (2008): Time diary and questionnaire assessment of factors associated with academic and personal success among university undergraduates. Journal of American College Health, vol. 5. no. 6. 706-715.

Horstmanhof, Louise – Zimitat, Craige (2007): Future time orientation predicts academic engagement among first year university students. British Journal of Educational Psychology, vol. 77. no. 3. 703-718.

Hrubos Ildikó (2010): Bologna folytatódik. Educatio, 1. sz. 19-33.

Hrubos Ildikó (2014): Expanzió – határok nélkül. Educatio, 2. sz. 205-215.

Kovács Klára (2016): [Szabadidő-eltöltés és sportolás a nyíregyházi fiatalok körében](#) Acta Medicinae et Sociologica, 20-21 sz. 112-130.

Kovács Klára (2011): [Szabadidő és sport a Debreceni Egyetemen](#). Iskolakultúra, 10-11. 147-162.

Loránd Ferenc (2014): Hanyadízíglén? Rész-e a tanulás a családi identitásnak, és miért fontos ez?

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=problemak-11-Lorand-hanyadiziglen>

Letöltés ideje: 2014. augusztus 24.

Réger Zita (2002): Utak a nyelvhez. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

Szabó Ildikó (2012): Az egyetem mint szocializációs színtér. In. Dusa Ágnes – Kovács Klára – Márkus Zsuzsanna – Nyüsti Szilvia – Sörös Anett (szerk.): Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok I., Debrecen, Egyetemi Kiadó. 13-35.

Veroszta Zsuzsanna (2010): Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása. PhD értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem, Társadalomtudományi Kar, Szociológiai Doktori Iskola, Budapest.

Rákó Erzsébet¹

A GYERMEKJÓLÉT-GYERMEKVÉDELEM ÉS A GYERMEKSZEGÉNYSÉG AKTUÁLIS KÉRDÉSEI

*CURRENT ISSUES OF CHILD WELFARE, CHILD PROTECTION AND
CHILD POWERTY*

Abstract

In this paper we will review the various aspects of child poverty in Hungary. Based on the statistical data we can declare that child poverty rate is still high, among the European countries the Romanian, Bulgarian and Hungarian rates deviate significantly from the average of the EU 28 countries in relation to child poverty. The activities of the basic child welfare services help to mitigate the consequences of child poverty but among all day care services nurseries can only make a small contribution to achieve this goal. It is necessary to expand the potential of day care services also for those living in poverty and initiatives have already been made in this direction in the past few years. If we examine the day care services the level of access to the services is very unequal in case of both the nurseries and the institutions of respite care. It happens quite often that we cannot find services right there, where the families in the most difficult life situations live.

A gyermekszegénységet több ok miatt is fontos áttekinteni gyermekjóléti és gyermekvédelmi szempontból egyaránt. Egyrészt a gyermekkori nélkülözés kedvezőtlenül befolyásolja a gyermek fejlődését, jövőjét. Másrészt a gyermekjóléti, gyermekvédelmi szolgáltatások igénybevételére az esetek egy részében éppen a családok kedvezőtlen anyagi helyzete miatt kerül sor. Darvas és Tausz (2000) hangsúlyozza, hogy a gyermekek a szegénység szempontjából is speciális helyzetben vannak, nincs idejük "jobb időkre" várni. A gyermekkori nélkülözés és depriváció következményei egész életpályájukat meghatározhatják. A rossz egészségi állapot, a gyenge iskolai teljesítmény, a tanulási-, magatartási- és beilleszkedési zavarok, az iskolai lemorzsolódás a későbbi társadalmi beilleszkedés szempontjából kedvezőtlen előjelek.

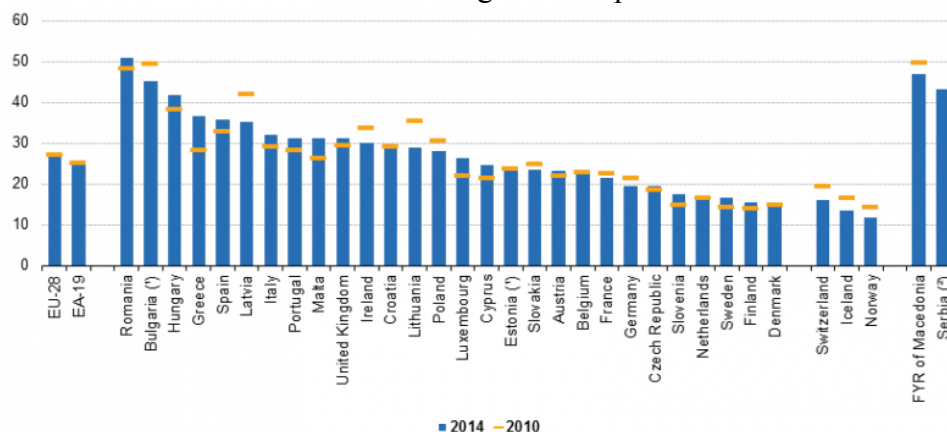
Jelen tanulmányban a Gyermekvédelmi törvény által szabályozott ellátásokat és szolgáltatásokat vizsgáljuk, abból a szempontból, hogy hogyan járulnak hozzá a gyermekszegénység kezeléséhez, valamint áttekintjük a gyermekszegénységre vonatkozó adatokat néhány kutatás tükrében.

¹ Gortka-Rákó Erzsébet PhD főiskolai docens, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar

A gyermekek fokozatosan váltak a modern szociálpolitika önálló célcsoportjává. A rájuk irányuló ellátások elsősorban az oktatás és egészségügy területén váltak széleskörűvé és integráló jelentőségűvé. A társadalombiztosítási és egyéb pénzbeli szociális transzferek között viszonylag későn alakultak ki a kifejezetten gyermekekre irányuló ellátások.. (Darvas, 2000. 7.)

Gyermekszegénység

1. ábra a 0-17 éves korosztály szegénységkockázata és társadalmi kirekesztettsége az Európai Unióban



(*) 2014: break in time series.

(*) 2010: no data available.

Forrás: Eurostat, 2015

Az 1. ábra adatai szerint Magyarországon 2010 és 2014 közötti időszakban a gyermekszegénység kockázata és a gyerekek társadalmi kirekesztettsége nőtt és jelentősen meghaladja az EU-28 országok gyermekszegénység kockázatának átlagát. Románia, Bulgária után rögtön Magyarország következik ebben az előkelőnek nem nevezhető rangsorban.

Az *Európa 2020 stratégia* (az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedésről) elfogadásával az Európa Unió szakpolitikai célkitűzéseket is megfogalmazott. Összesen öt ilyen cél került kijelölésre a hozzájuk tartozó főindikátorokkal, ezek között találjuk a szegénység és társadalmi kirekesztettség csökkentését is, melyet az Európai Bizottság a szegénységben és a társadalmi kirekesztettségben élők arányával mér. A definíció szerint szegénységben és társadalmi kirekesztettségben él valaki, ha

- jövedelmi szegény
- súlyos anyagi deprivációban vagy

- nagyon alacsony munkaintenzitású háztartásban él. (Európa 2020 Stratégia)

A magyarországi kutatások TÁRKI 2005 Háztartás Monitor, TÁRKI Háztartás Monitor 2012, TÁRKI Háztartás Monitor 2014 keretében vizsgálták a szegénység mértékét. A következőkben ezen kutatások gyermekszegénységre vonatkozó adatait tekintjük át.

A TÁRKI 2005-ben végzett kutatásában Gábos–Szívós (2006) a gyermekszegénységet befolyásoló tényezők között a következőket nevesíti:

Az iskolázottság jelentősen befolyásolja a szegénység csökkenését.

Az apa felsőfokú végzettsége tízszeresére csökkenti annak az esélyét, hogy gyermeke szegénységben éljen.

Az alacsony jövedelmű szülők gyerekei közel háromötöde községekben él.

A roma gyerekek aránya 15%-os az összes megfigyelt gyermek kétszerese.

A szegénység szorosan összefügg a szülők munkaerő-piaci helyzetével, de a szegénységben élőgyerekek közel fele olyan családban él ahol az apa foglalkoztatott.

A jóléti transzferek a családtámogatási rendszer ellátásai csökkentik a gyermekek szegénységét

Szintén a TÁRKI végzett 2009-ben nemzetközi kutatást a gyermekszegénység feltérképezésére az Európai Unió tagországaiban. A kutatók megállapították, hogy Magyarországon, Belgiumban, Csehországban, Írországban, Németországban és az Egyesült Királyságban a munkanélküli háztartásokban élő gyermekek nagy száma jelenti a fő problémát. Az előbbi négy ország közül az Egyesült Királyságot követően Magyarországon a legmagasabb azoknak a gyermekeknek az aránya, akik olyan háztartásban élnek, ahol egy aktív korú ember sem dolgozott a vizsgálatot megelőző 12 hónapban.

Magyarországra elmondható, hogy hatékony a jóléti rendszer és ez sok gyermekek megvéd a szegénységtől, ezért az uniós átlag körül alakul a gyerekek szegénysége. De ha ezt összehasonlítjuk a felnőttek szegénységével, a hazai gyerekek szegénységi kockázata a legmagasabb az unióban. (Gábos, 2010)

A kutatás magyarországi gyermekszegénységre vonatkozó főbb megállapításai:

- a munkanélküli és az alacsony munka-intenzitású háztartásokban élő gyermekek nagy száma,
- a szegénység főként a sokgyermekes családokat érinti,
- az iskolázottság hatása nagyon erős,
- jól kivehető a települési lejtő, a jelentős regionális különbségek
- az erős etnikai dimenzió

- a készpénzes transferek uniós összehasonlításban hatásosak (Gábos, 2006, Gábos-Szívós, 2010.)

A TÁRKI 2012-es Háztartás Monitor kutatásban is vizsgálták többek között a szegénység és életkor, az iskolázottság, a háztartásfő gazdasági aktivitása és etnikai hovatartozás közötti összefüggést.

Ennek keretében megállapították, hogy a szegénység az életkorral csökken. „A legmagasabb szegénységi kockázatú életkori csoport a gyermekeké és a fiataloké. Az általános 17 százalékos szegénységi rátával szemben a 0-17 évesek körében a szegénység 26, a 18-24 évesek körében pedig 23 százalékos. A felnőttek közül a középkorúak (25-64 évesek) körében kiterjedése átlagos 16 százalék körül van. Az idős 65 év feletti népesség szegénységi kockázata ezzel szemben alacsonyabb az átlagosnál mindössze 8 százalék.” (Gábos, Szívós, Tátrai, 2013. 42.)

A korábbi kutatási eredményekhez hasonlóan (Gábos, 2006), Gábos-Szívós, (2010), 2012-ben is jelentős volt a szegénység kockázata azokban a háztartásokban ahol a háztartásfő roma származású, a háztartásfő munkanélküli, illetve alacsony iskolai végzettségű. A legnagyobb a szegénység kockázata a gyermeküket egyedül nevelők a három vagy több gyereket nevelők, a „Más háztartás gyermekkel” típusú háztartásban élők, valamint a nem idős egyszemélyes háztartások körében. (Gábos-Szívós-Tátrai, 2012)

A TÁRKI 2014-es Háztartás Monitor kutatásban, a korábbi évekhez hasonlóan a legmagasabb szegénységi kockázatot a legfeljebb általános iskolát végzett háztartásfővel élők (44%), az egyszülős (31%) és a sokgyermekes (50%) családok tagjai, a romák (69%), az inaktív vagy munkanélküli háztartásfővel élők (62%), valamint az olyan háztartásokban élők alkották, amelyekben csak a háztartásfő foglalkoztatott, más nem.

A szegénység és az életkor összefüggését vizsgálva a kutatók megállapították, hogy a legmagasabb szegénységi kockázatú életkori csoport 2014-ben is a gyermekeké és a fiataloké. Az általános, 16,6%-os szegénységi rátával szemben a 0–17 évesek körében a szegénység 22, a 18–24 évesek körében pedig 18%. A felnőttek közül a középkorúak (25–64 évesek) esetében a szegénység kiterjedése enyhén az átlag alatt marad, 15-16% körül van. Az idős, 65 év feletti népesség szegénységi kockázata a legalacsonyabb, 13%.(Gábos, Szívós, Tátrai, 2014.)

Az életkori csoportokat a 2012-es adatokkal összevetve megállapítható, hogy 2014-ben a szegénységi rátája csökkent minden életkorban kivéve a 65 éven felülieket, ahol 2012-ben 8 százalék volt, ami 2014-re 13 százalék lett. Igaz a többi életkori csoporthoz viszonyítva még mindig a legkedvezőbb a 65 évesnél idősebbek szegénység kockázata.

„Száz szegénységben élő személy közül harmincnégy gyermek vagy fiatal, tizenhárom pedig nyugdíjas korú. A szegénységben élők egyharmada olyan háztartásban él, ahol a háztartásfő inaktív vagy munkanélküli, egyharmada viszont olyanban, ahol a háztartásfő foglalkoztatott, de más háztartástag nem. Száz szegény közül mindössze öt fővárosi, a többi nagyjából egyenlően oszlik meg városok és községek között (Gábos, Szívós, Tátrai, 2014.)

2012 és 2014 között jelentősen megemelkedett a szegénység valószínűsége:

- a sokgyermekes családok,
- a 65 év felettiek,
- az egykeresős családok, valamint
- a női háztartásfővel élők körében.

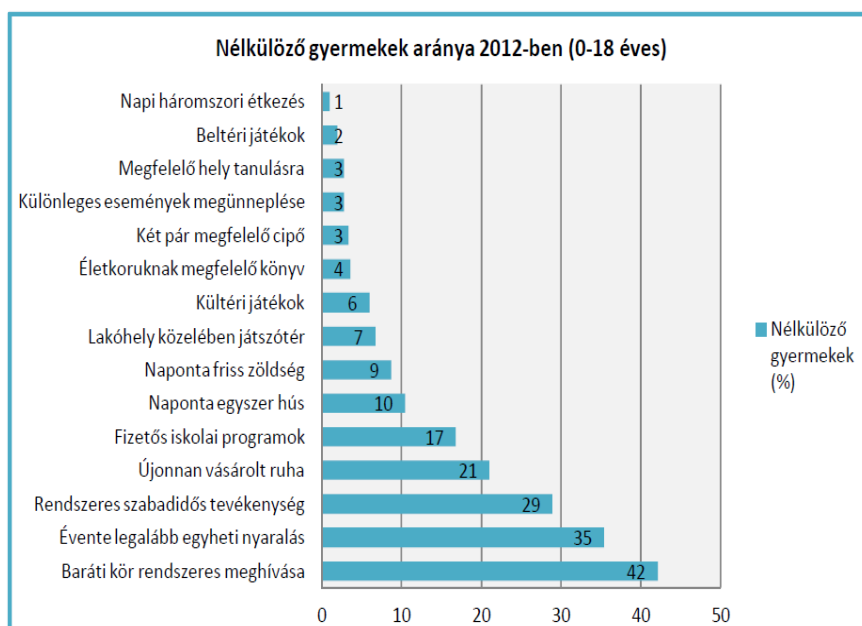
.Ezzel szemben csökkent az olyan gyermekes háztartásokban, amelyekben a szülők mellett (is) más felnőtt is él és az egygyermekes párok alkotta háztartásokban élők, továbbá a gyermekek és fiatalok, valamint romák szegénysége. Ez a folyamat feltehetően összefüggésben van az elmúlt időszak egyik legjelentősebb foglalkoztatás- és/vagy szociálpolitikai átalakításával, a közmunkaprogramok jelentős kiterjesztésével (és egyben a munkanélküli járadék rendszerének visszavágásával.” (Gábos, Szívós, Tátrai, 2014. 57.)

Az UNICEF is vizsgálta a gyermekszegénység alakulását 2012-ben. Az UNICEF jelentés szerint a gyermekszegénységnek és a gyermekek nélkülözésének négy alapvető kockázata van: a szülők alacsony iskolai végzettsége, a szülők munkanélkülisége, az egyszülős, valamint a bevándorló család. A négy kockázati tényező közül három esetében a jelentés azt állapította meg, hogy Magyarországon különösen erősen jelenik meg, és veszélyezteti a gyermekek jóllétét. A legerősebb kockázati tényező hazánk esetében a szülők alacsony iskolázottsága volt 2009-ben és 2012-ben is. Az UNICEF szerint az ilyen családba született gyermekek 74.5%-ának jólléte sérül Magyarországon. Ennél magasabb kockázati arányt csak Romániában, Bulgáriában és Szlovákiában mértek. (Gyurkó, 2013)

2012 decembere és 2013 januárja között valósult meg az a kutatás, aminek a gyermekszegénység feltárása volt a célja. 1022 fő gyermeket nevelő családot kérdeztek meg, aminek révén 1592 gyermek helyzetéről kaptak információt. Elsősorban az alapvető (létfenntartáshoz szükséges), az oktatási és tanulási szükségletek, valamint a társas kapcsolatok és lehetőségek területén érvényesülő lehetőségek dimenzióit tárták fel, de a gyermek mellett, a család (háztartás) helyzetére is rákérdeztek. A kutatás gerincét az EU-SILC 2009-es adatfelvétele során lekérdezett, majd az UNICEF Innocenti Kutató Központja által is értékelt „gyermek nélkülözési index” kérdés sora adta. A „gyermeknélkülözési index” 15 kérdésből áll és

amennyiben kettő vagy tételben a gyermek hiányt szenved megállapítható a nélkülözés.

2. ábra Nélkülöző gyermekek aránya 2012-ben (0-18 év)

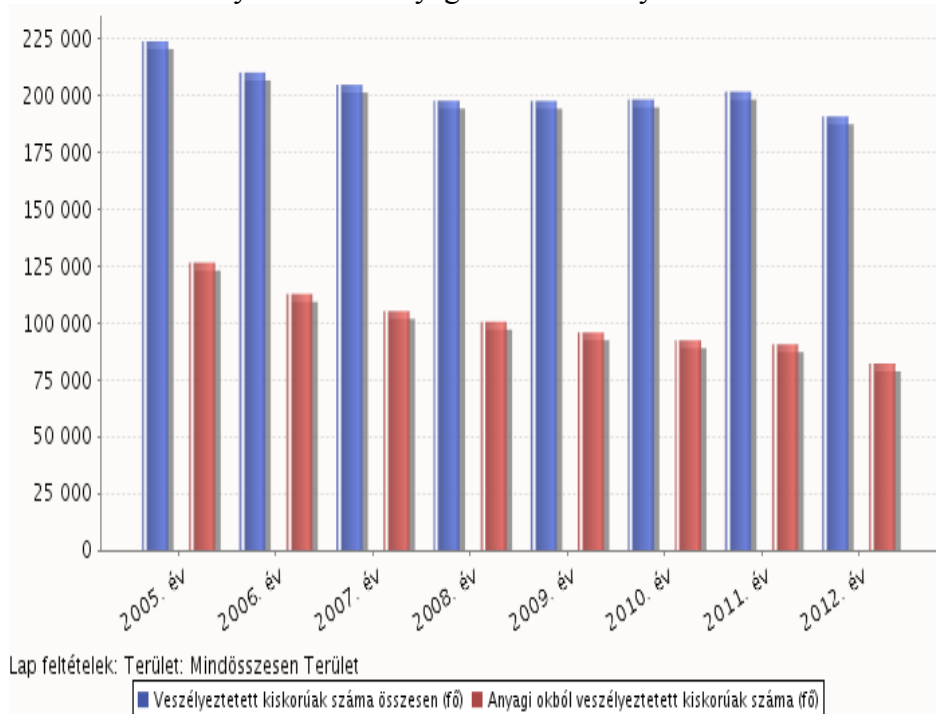


Forrás: Gyurkó Szilvia (szerk.) (2013): Te hogy vagy? Az UNICEF Magyar Bizottság Gyermekjóléti jelentése Kutatási zárójelentés, UNICEF Budapest, 21.o.

A 2. ábra szemlélteti a kapott eredményeket, ami szerint a gyerekek legnagyobb arányban a baráti kör rendszeres meghívásában (42%), az évi egy alkalommal történő nyaralásban (35%), a rendszeres szabadidős tevékenységekben (29%) szenvednek leginkább hiányt. A szükségletcsoportokat tekintve az oktatási szükségletek terén a fizetős iskolai programokban való részvétel (17%) hiánya jellemző legnagyobb mértékben. Az alapvető szükségleteket tekintve pedig az újonnan vásárolt ruha (21%) és az egészséges táplálkozáshoz szükséges napi hús (10%) zöldség, gyümölcs (9%) fogyasztás mutat rá a nélkülözésre.

„Jelen kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy a gyermek jólléte - bár sok tekintetben szorosan kötődik a család jövedelmi helyzetéhez- mégsem csak és kizárólagosan az anyagi dimenzióban értelmezhető. A kortárskapcsolatok támogatása, a gyermek elszigetelődésének megelőzése, a szabadidő minőségi eltöltésének biztosítása elsősorban nem pénz hanem hozzáállás kérdése. (Gyurkó, 2013. 23.)

3. ábra Veszélyeztetett és anyagi okból veszélyeztetett kiskorúak száma



Forrás: KSH, 2014

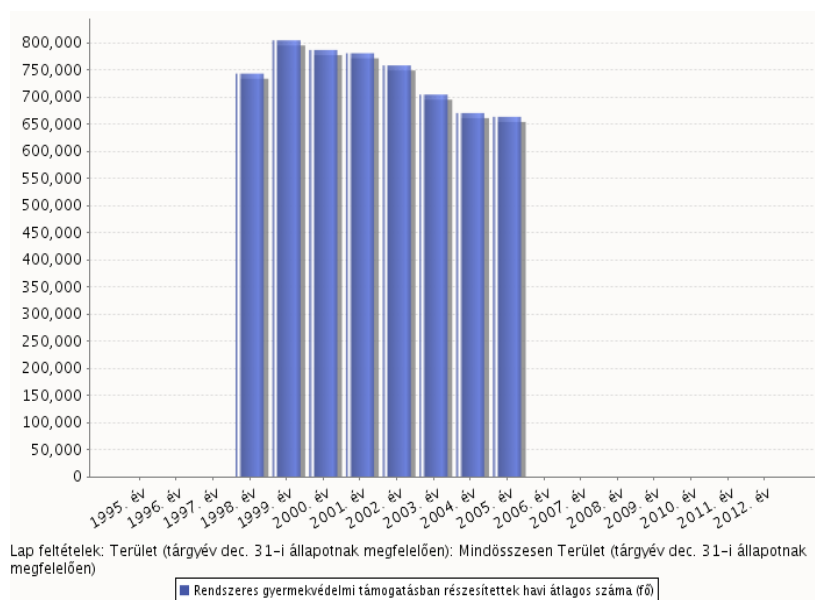
A 3. ábra adatai szerint a nyilvántartott veszélyeztetett kiskorúak száma csökkenő tendenciát mutat, 2005-ben 223.594 fő, 2012-ben nem érte el a 200.000 főt. Az anyagi ok miatt veszélyeztetett gyerekek száma is csökkenő tendenciát mutat a 2005-2012 közötti időszakban. (KSH, 2014)

Miközben a veszélyeztetettként nyilvántartott gyermekek száma csökken, a védelembe vett kiskorúak száma nő. Míg 2005-ben 18813 főtt vettek védelembe, addig 2012-ben 25755 főt. Ezek az adatok azt mutatják, hogy egyre gyakrabban szükséges a védelembe vételt, mint hatósági intézkedést fogyanatosítani, ami jelzés arról, hogy a gyerekek egy meghatározott csoportja, különböző okok miatt ugyan, de egyre nehezebb élethelyzetbe kerül.

A Magyarországon jellemző regionális egyenlőtlenségek és a belőlük fakadó hátrányok hatással vannak a gyermekvédelemre. A veszélyeztetett gyermekek száma régióként eltérést mutat, amit a következő adatokkal szemléltetünk. A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint a kiskorúak veszélyeztetettsége 2013-ban 1000 megfelelő korú lakosra számítva Észak-Magyarországon volt a legmagasabb 109,2 százalék, ezt követi az Észak-Alföld 94,3 százalékkal. A legkedvezőbb helyzetben Közép-Magyarország kiskorúi vannak, itt a veszélyeztetett gyerekek aránya 66,1 százalékos. (KSH, 2013)

A gyermekvédelmi törvény szerint anyagi ok miatt nem lehet gyermeket kiemelni a családból. Az előbbieken bemutatott adatok alapján vélelmezhető, hogy - a törvény szellemével ellentétben- ma is elsősorban anyagi ok miatt kerülnek intézménybe a gyermekek. Az is tény, hogy az okokat nehéz egymástól elválasztani, hiszen az anyagi okok sokszor vonzzák a környezeti, vagy akár egészségügyi okból való veszélyeztetettséget. A gyermekek családba való neveléséhez nyújt segítséget a Gyermekvédelmi törvény a pénzübeli és természetbeni támogatásokkal. Ezek közül az egyik legjelentősebb a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény.

4. ábra Rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő gyerekek száma



Forrás: KSH, 2015

1. táblázat A rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülők átlagos száma és a csökkenés mértéke az előző évihez és 2010-hez képest, 2010-2014

Év	Támogatásban részesítettek átlagos száma, fő	Csökkenés az előző évihez képest		Csökkenés 2010-hez képest	
		fő	százalék (előző év = 100%)	fő	százalék (2010 = 100%)
2010	598 506	-	-	-	-
2011	592 375	-6 131	-1,0	-16 006	-2,6
2012	572 184	-20 191	-3,4	-26 322	-4,4
2013	547 633	-24 551	-4,3	-50 773	-8,5
2014	494 334	-53 299	-9,7	-104 172	-17,4

Forrás: Farkas Farkas Zsombor (2015): A rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermekek, fiatal felnőttek számának csökkenése mögött húzóó okok vizsgálata.

56.o.

A gyermektársadalom helyzetét jól jellemzik a következő adatok: 1999-ben 822 187 gyermek, 2005-ben pedig 620.000, 2010-ben 598506, 2014-ben már csak 494 334 gyermek részesült rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben. (KSH,2015)

A kedvezményezettek körének csökkenése több tényezőre vezethető vissza: Egyrészt az ellátást legnagyobb arányban igénybevevő 7-14 évesek száma 50 ezer fővel csökkent 2010 és 2014 között. A gyereklétszám csökkenésénél jelentősebb ok azonban, hogy a korábban jogosult családok jövedelme kismértékben nőtt, vagyis a családban az egy főre jutó jövedelem megközelíti a támogatás jogosultsági küszöbét. Többnyire olyan családok szorulnak ki az ellátásból, akik jövedelmi szegénységben élnek. (Farkas, 2015)

Hosszú évek óta változatlan a feltétele a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény megítélésének a jövedelmi küszöb, ami az öregségi nyugdíjminimumhoz kötötten kerül kialakításra, annak 130 százaléka. Az öregségi nyugdíjminimum összege 2008 óta 28500 forint. A közfoglalkoztatási bér és a minimálbér évi néhány százalékos emelésével rengetegen kiestek a jogosultak köréből, mivel ha kevéssel is, de az egy főre jutó jövedelem meghaladta a törvényben előírtakat.

Ezt a nehézséget némiképpen mérsékelheti, hogy 2015-ben kiterjesztették az ingyenes gyermekétkeztetési rendszert, 2016-ban 95.960 forintot egy főre jutó jövedelem alatt minden gyereknek jár bölcsődében és óvodában, amihez a szülő nyilatkozata szükséges. Az iskolás korú gyerekeknek azonban ez nem segít.

A szünidei gyermekétkeztetés szintén jelentős segítség lehet a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő, hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek számára.

A nehéz anyagi helyzetbe került családoknak 1997-től lehetősége van rendkívüli gyermekvédelmi támogatás igénylésére. Ezt azok a családok igényelhetik, akik létfenntartási gondokkal küzdenek, rendkívüli élethelyzetbe kerültek, betegség vagy az iskoláztatás költségei okoznak számukra nehézséget. A támogatás összegét, eseti vagy rendszeres jellegét a helyi önkormányzatok rendelete szabályozza.

A KSH adatai szerint a rendkívüli gyermekvédelmi támogatásban részesülők száma jelentősen visszaesett, aminek oka az önkormányzatok anyagi forrásainak korlátozott volta. Ezt az ellátást 2000-ben még havonta átlagosan 432.193 gyermeknek folyósították, 2007-ben azonban már csak 223 080 gyerek, 2013-ban pedig 126 663 fő kapta meg. Egy esetre jutó átlagos összege 2000-ben 3043 forint, 2007-ben, 5014 forint 2013-ban pedig 5870 forint volt. (Szociális Statisztikai Évkönyv, 2013)

A kutatások Gábos, (2006) Gábos-Szívós (2010) szerint, a családtámogatási rendszer által biztosított ellátások jelentős mértékben csökkenthetik a gyermekszegénységet. Az állam a családok támogatásával elismeri a gyermekvállalás fontosságát, a gyermeknevelés költségeit és ahhoz hozzá járul. „Magyarország a hetedik helyen áll az Európai Unió országait tekintve a volt szocialista országok közül pedig az egyetlen, amely ilyen magas szinten támogatja a családokat. A 27 európai uniós ország átlagosan a GDP 2,1 százalékát költi a családok támogatására.” (Demográfiai portré, 2012. 49.) A családtámogatási rendszernek számos eleme van - így többek között a családi pótlék, iskoláztatási támogatás, anyasági támogatás, a gyermekgondozást segítő támogatás, a csecsemőgondozási díj, a gyermekgondozási díj, a gyermekgondozási támogatás. Ezek részletes bemutatása meghaladja jelen tanulmány kereteit.

Az előbbiekben elsősorban a természetbeni és pénzbeli ellátásokra fókuszáltunk, de a gyermekszegénységet nemcsak ezek enyhíthetik. Jelentős szerepe van ebben a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti alapellátásoknak is. Így a gyermekjóléti szolgáltatásnak, a gyermekek napközbeni ellátását és az átmeneti gondozását biztosító intézményeknek. Ezek a szolgáltatások abban nyújtanak segítséget, hogy a gyermekek családban nevelkedhessenek, a veszélyeztetettség kialakulását megelőzzék, megszüntessék.

A továbbiakban ezen ellátásokat mutatjuk be, hogyan járulnak hozzá a szegénység mérsékléséhez.

2. táblázat A gyermekjóléti szolgálatnál kezelt problémák száma

A kezelt probléma típusa	2000	2009	2010	2011	2012	2013
Anyagi	102370	160030	204029	201272	180081	165549
Gyermekevelési	60775	125225	160987	165468	158692	144515
Beilleszkedési	16603	44106	54294	63971	57556	48845
Magatartászavar	32764	72414	96144	104571	94348	80169
Családi konfliktus	40895	64303	76370	71854	68256	64486
Életviteli	51093	97185	120963	122188	111800	110798
Szülői elhanyagolás	21954	40112	48663	51437	50285	50309
Családon belüli bántalmazás	4857	11535	14286	13318	13802	12286
Fogyatékoság, retardáció	8972	9826	10967	9435	8989	8155
Szenvedélybetegség	15258	15248	16038	16326	12583	12136
Összesen	355541	639984	802741	819840	756392	697248

Forrás: Szociális statisztikai évkönyv. 2013 46.o. Sajtó szerkesztés

A gyermekjóléti szolgálatok által kezelt problémákat mutatja be az 2. számú táblázat.

A táblázat adatait áttekintve megállapítható, hogy 2000-ben legnagyobb arányban (28,7 %) anyagi és megélhetési problémákat kezeltek a szolgálatok. Ezt követi a gyermeknevelési problémák köre (17 %), majd a szülők vagy a család életvitelének problémái (14,3 %). A családi konfliktus (11,5%), és a magatartászavar (9,2 %) foglalja el a kezelt problémák sorrendjében a negyedik és ötödik helyet.

A szolgálatok által kezelt problémák körét 2013-ban is legnagyobb számban az anyagi problémák adták, mivel az összes kezelt probléma 23 %-a anyagi jellegű. Ezt követik a gyermeknevelési (20,7%) és a szülők vagy a család életvitelének miatti (15,8%) problémák. Magas a magatartászavar (11,4%), és a családi konfliktusok (9,2%) miatti problémakezelések száma is. A 2009 és 2013 közötti öt éves időszakot áttekintve megállapítható, hogy a gyermekjóléti szolgálatok által kezelt problémák köre lényegesen nem változott, az anyagi nehézségek kezelése meghatározó minden évben 20 % feletti aránnyal.

Ezt követi a gyermeknevelési problémák kezelése. 2009 és 2013 közötti időszakban nőtt a gyermeknevelési problémák száma, illetve az összes problémához viszonyítva 20 % körüli minden évben az aránya.

A gyermekjóléti szolgáltatás keretében elsősorban közvetetten tudnak segíteni az anyagi nehézségeken információnyújtással, tájékoztatással a különböző pénzbeli ellátásokról, illetve segélykérelmek kitöltésével. A gyermekjóléti szolgáltatás rendszerének kétszintűvé válásával vélhetően több lehetősége nyílik a család és gyermekjóléti szolgálatoknak arra, hogy a gyerekek számára szabadidős, prevenciós programokat szervezzenek. Ezzel a gyerekek társas szükségleteinek kielégítését segítik, mivel ahogy a korábban bemutatott kutatásban láttuk a gyerekek ebben nélkülöznek legnagyobb mértékben.

A gyermekek napközbeni ellátásai szintén jelentős segítséget nyújtanak a családok számára a gyerekek gondozásának, nevelésének, felügyeletének biztosításával. Sok család esetében a gyermek étkeztetése is jelentős segítséget jelent.

A bölcsőde biztosítja a 3 évesnél fiatalabb gyerekek napközbeni ellátását. A szegénység kutatók már évekkal ezelőtt felhívták a figyelmet arra, hogy a bölcsődét meg kellene nyitni a hátrányos helyzetű gyerekek számára is. (Darvas, Tausz 2006) A családi napközi kis létszámban 5-7 gyerek ellátását biztosítja a jelenlegi szabályozás szerint 20 hetes kortól 14 éves korig. A bölcsődei ellátást tekintve a 3 éven aluli gyerekek 16,8 százaléka járt bölcsődébe. Ez jelentősen elmarad az Európai Unió elvárásaitól, ami az adott korosztály harmadát irányozta elő 2010-re.

5. ábra A bölcsődében és családi napközben gondozott gyermekek száma, 2013

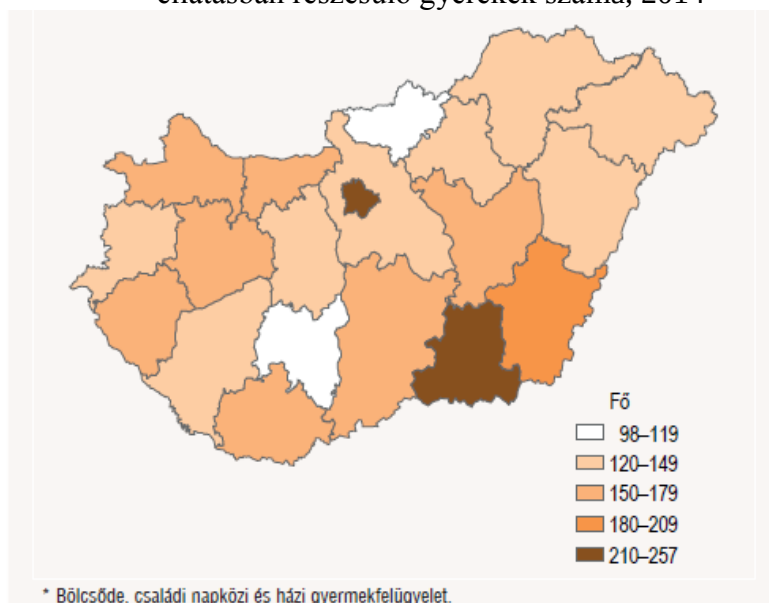
Megnevezés	Gondozott gyermekek			
	száma		aránya, %	
	bölcsőde	családi napközi	bölcsőde	családi napközi
Összesen	36 819	6 899	100,0	100,0
Ebből:				
1 évesnél fiatalabb	134	38	0,4	1,1 ^{a)}
fogyatékos	394	11	1,1	0,2
tartós beteg	1 176	32	3,2	0,5
3 vagy annál több gyermekes család gyermeke	3 415	800	9,3	11,6
védelemben vett	236	28	0,6	0,4
rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesül	5 912	525	16,1	7,6

a) A 3 évesnél fiatalabb igénybe vevők százalékában.

Forrás: Statisztikai Tükör 2014/82. Helyzetkép a kisgyermek napközbeni ellátásáról, 2013
Kötelezettségek, lehetőségek tények 5. o.

A szolgáltatásokhoz való hozzáférést az egyenlőtlenség jellemzi. A KSH adatai szerint 2014-ben 2592 településen élő 65338 3 éven aluli gyermek számára nem volt hozzáférhető sem a bölcsőde, sem a családi napközi. A 3 éven aluliak 22%-a élt olyan településen, ahol nem volt semmilyen napközbeni ellátás. Jól tükrözi ezt az egyenlőtlenséget a 6. ábra, mivel az ezer 3 évesnél fiatalabb gyermekre jutó napközbeni ellátásban részesülő gyermekek száma éppen a hátrányos helyzetű megyékben a legalacsonyabb. Így például Szabolcs-Szatmár-Bereg Hajdú-Bihar, Nógrád, Borsod-Abaúj Zemplén megyében.

6. ábra Az ezer 3 évesnél fiatalabb gyermekre jutó napközbeni ellátásban részesülő gyerekek száma, 2014



Forrás: Statisztika Tükör, 2015/67. Helyzetkép a kisgyermekek napközbeni ellátásáról, 2014. 2. o.

Az 5. ábra adatai szerint a bölcsődében gondozott gyerekek 16,1 százaléka részesül rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben. A családi napköziben ez az arány még kisebb (7,6%). A védelembe vett gyerekek aránya a bölcsődében 0,6 százalék. A bölcsődének kötelessége a veszélyeztetett, védelembe vett gyereket felvenni, amennyiben a gyámhivatal határozatában ezt magatartási szabályként előírja. Az adatok alapján megállapítható, hogy a hátrányos helyzetű, veszélyeztetett gyerekek kevésbé férnek hozzá a bölcsődei szolgáltatásokhoz. Ezen gyerekek esetében azonban az alapvető szükségletek kielégítése mellett, a gyerekek fejlesztése is megvalósulna, ami sok esetben elmarad a családi környezet, az alacsony szocioökonómiai státusz miatt.

Ezen hiányt pótolhatja a Biztos Kezdet Gyerekház, ami a 0-3 éves korosztály és családja számára kínál fejlesztési lehetőséget, mint a gyermekjóléti alapellátások egyik szegmense. Az első Biztos Kezdet Gyerekház 2009-ben kezdte meg működését a Széchenyi kistérségben. A gyermekszegénység kezelésére dolgozta ki Ferge Zsuzsa munkatársaival a „Legyen jobb a gyerekeknek” című Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Stratégiát a 2007-től-2032-ig terjedő időszakra. A program célja, hogy csökkentse a gyermekszegénységet és a mélyszegénységet. Célja továbbá egészséges életfeltételeket biztosítani a korai élet évektől kezdve, a gyermekek képességeinek korai fejlesztése különböző programok,

szolgáltatások révén, a regionális és etnikai egyenlőtlenségek csökkentése, a szülők foglalkoztatásának javítása, szegregáció csökkentése, lakáskörülmények javítása a szociális szolgáltatások fejlesztése. A Biztos Kezdet egy kora gyerekkori nevelésre, tanulásra, gondozásra vonatkozó filozófia, amely bármilyen, a 0–3 éves gyerekekkel és családjaikkal foglalkozó szolgáltatás szellemiségét és működését befolyásolhatja, meghatározhatja.

A Gyerekház célja: a szocio-kulturális hátrányokkal küzdő, elsősorban a hátrányos helyzetű, vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek egészséges fejlődésének biztosítását támogató, fejlődési lemaradását kompenzáló, a szülői kompetenciákat erősítő, a szülő és különösen az óvodáskort még el nem ért gyermek számára együttesen biztosított társadalmi felzárkózást segítő prevenciós szolgáltatás biztosítása.

A Biztos Kezdet Gyerekháznak **biztosítania kell:**

- a) a gyermekek számára rendszeres szakmai szolgáltatásként legalább képesség-kibontakoztató foglalkozást, állapotfelmérést, fejlesztést és étkeztetést,
- b) a szülőknek a gyermekkel együtt történő részvételét a foglalkozásokon, a szülők számára személyiség- és kompetenciafejlesztést célzó, valamint egyéb preventív célú programokat,
- c) legalább havi egy közösségi rendezvény megszervezését a szülők, illetve a helyi közösség számára. (15/1998. Nm rendelet)

A Biztos Kezdet házak és a szolgáltatást igénybe vevők száma az elmúlt években folyamatosan nőtt. Ezek a házak komplex szolgáltatásaik révén segíteni tudják a családot, a gyermekszegénység mérsékléséhez is hozzájárulnak programjaikkal.

3. táblázat Biztos Kezdet házak és gondozott gyermekek számának alakulása

Év	Biztos Kezdet házak száma	Rendszeresen gondozott 0-2 éves	Rendszeresen gondozott 3-5 éves	Összesen
2013	58	1033	408	1441
2014	114	1676	831	2507

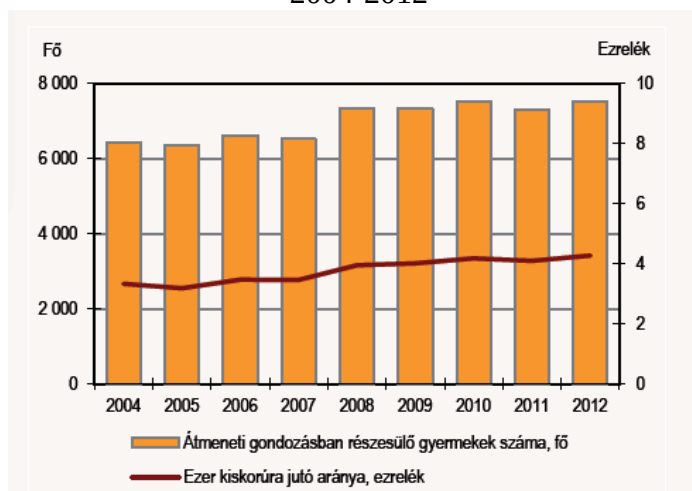
Forrás: KSH, 2015

A Biztos Kezdet gyerekházak bővítése jelenleg is folyik, kiegészítve a „Jó kis hely” pályázatokkal, ami kistelepüléseken megvalósuló komplex gyermekprogramokat tartalmaz. A „Jó kis hely” létesítésének célja a 0-25 év alatti gyermekek és fiatalok számára korcsoportos szükségletekre épülően különféle preventív célú programok, foglalkozások biztosítása, a szülők bevonása, a helyi közösség fejlesztése.

372 olyan település van az ország kevésbé fejlett régióiban, ahol a lakosságszám 1000 - 4000 fő közötti, és a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben (rgyk) részesülők aránya 50% feletti (KSH TeIR, 2010-2013). és nem működik Gyerekház. Különösen súlyos helyzetben vannak az 1000 lakos alatti nem csökkenő gyerekszámú kistelepüléseken, ahol az rgyk - s gyerekek aránya több mint 50%, ugyanakkor a hagyományos, preventív célú szolgáltatások nem működnek, a településeken nincsen gyermekek napközbeni ellátása, gyakran nincs óvoda, iskola. 203 nem csökkenő gyerekszámú 1000 lakos alatti olyan település van az országban, ahol a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülők aránya 50% felett van. Ezeken a településeken a hátrányos helyzetű gyerekek és családjuk társadalmi integrációjához szükség van ezekre a speciális szolgáltatásokra.

A gyermekjóléti alapellátások közül a következő az átmeneti gondozás, ami a gyermekek átmeneti otthonában, családok átmeneti otthonában és helyettes szülőnél valósulhat meg. Az átmeneti gondozásba kerülés okai között vezető helyet foglal el a lakhatási probléma és az életvezetési probléma. Átmeneti gondozásban a KSH adatok szerint 2008-tól folyamatosan több mint 7000 gyerek részesül 2013-ban 7320 fő. Az ellátási formát tekintve főleg családok átmeneti otthonában kerülnek elhelyezésre, ahol a szülőkkel való együttes elhelyezésük valósul meg. Az érintettek 70 százaléka kevesebb, mint fél évig részesül ellátásban, ugyanakkor a gyerekek és családjuk 10 százaléka két éven belül visszakerül az ellátó helyre az ő problémájukat nem sikerül orvosolni. (KSH, 2014)

7. ábra Az átmeneti gondozásban részesülő gyermekek száma és aránya
2004-2012



Forrás: Statisztikai tükör 2014/11 Gyermekek átmeneti gondozása 1. o.

A 7. ábra adatai szerint az átmeneti gondozásba kerülő gyerekek száma növekedett. Míg 2004-ben 1000 kiskorúra alig 3, addig 2012-re már több mint 4 ellátott jutott. Ennek oka lehet részben a 2008-as gazdasági válság, amely a munkanélküliség növekedésével járt így többek között a gyermeket nevelő családok is nehezebb helyzetbe kerültek.

Az átmeneti gondozáshoz való hozzáférés korlátozott a gyermekek átmeneti otthonát tekintve hat megyében Bács-Kiskun, Somogy, Tolna, Vas, Veszprém és Zala megyékben 2013-ban nem működött gyermekek átmeneti otthona. Az ellátások fele Budapesten és Pest megyében található. A gyermekek átmeneti otthonát minden olyan településen működtetni kellene, ahol a lakosság lélekszáma a húsz ezer főt meghaladja. Ahhoz, hogy a szegénységből fakadó hátrányokat hatékonyabban mérsékelje az átmeneti gondozás több szolgáltatásra lenne szükség.

A gyermekvédelmi szakellátás intézményei is hozzájárulhatnak a gyermekszegénységből fakadó problémák kezeléséhez, bár –ahogy az előzőekben utaltunk rá - anyagi okok miatt nem lehet kiemelni a gyermeket a családból. A családból való kiemelés a lehetőségek között a legutolsó lehet a gyermekszegénység kezelésének szempontjából.

4. táblázat Gyermekvédelmi szakellátásban részesülő kiskorúak*
*Minors under professional child protection provision**

Év Year	A gyermekvédelmi szakellátásban részesülők – Minors receiving professional child protection provision		Ebből: az átmeneti és tartósan neveltek – Of which: those in short-term and long- term foster care		Ezen belül: a nevelőszülőhöz kihelyezettek – Within it: those placed with foster parents	
	száma - number	aránya ezer azonos korú lakosra – per thousand inhabitants of corresponding age	száma - number	aránya, % - percentage	száma - number	aránya, % - percentage
1980 ^{a)}	34 960	12,8	33 148	94,8	8 422	25,4
1990 ^{a)}	26 861	10,4	25 177	93,7	8 567	34,0
1995	21 952	9,4	20 066	91,4	7 687	38,3
1996	21 711	9,6	19 688	90,7	7 503	38,1
1997	20 955	9,5	18 949	90,4	7 495	39,6
1998	19 524	9,0	17 875	91,6	7 424	41,5
1999	18 632	8,8	17 372	93,2	7 483	43,0
2000	18 103	8,7	16 943	93,6	7 645	45,1
2001	17 994	8,8	17 024	94,6	7 950	48,1
2002	17 813	8,8	16 902	94,9	8 182	48,4
2003	17 844	9,0	17 074	95,7	8 436	49,4
2004	17 568	9,0	16 847	95,9	8 640	51,3
2005	17 456	9,1	16 671	95,5	8 829	53,0
2006	17 145	9,0	16 517	96,3	8 925	54,0
2007	17 145	9,1	16 269	94,9	8 933	54,9
2008	17 532	9,4	16 600	94,7	9 902	56,5
2009	17 562	9,6	16 626	94,7	10 273	58,5
2010	17 792	9,9	16 779	94,3	10 467	58,8
2011	18 287	10,2	17 028	93,1	11 045	60,4
2012	18 464	10,5	17 001	92,1	11 339	61,4
2013	18 674	10,8	17 204	92,1	11 918	63,8
* A TEGYESZ nyilvántartása alapján. – Based on the register of the child protection service.						
a) Fiatal felnőttekkel együtt. – Including young adults.						

Forrás: Szociális statisztikai évkönyv, 2013. 69.o.

A gyermekszegénység és a gyermekvédelem összefüggése érhető tetten a 4. számú táblázat adataiban. E szerint 2008-tól a szakellátásba kerülő gyerekek száma nő, míg 2008-ban az ellátásba kerülők ezer azonos korú lakosra jutó aránya 9,4 százalék, addig 2013-ban ez az arány 10,8 százalék. A 2008-as

gazdasági válság érzékenyen érintette a gyermeket nevelő családokat, hozzájárulhatott a gyermekszegénység növekedéséhez a szülők foglalkoztatási helyzetének romlása. A szakellátásba való beáramlása nem egyformán érintett minden korcsoportot. A gyermekszegénység kutatók szerint a szegénység szempontjából az egyik legveszélyeztetettebb csoport a 0-2 éves gyermeket nevelő családok. () Ez a megállapítás tükröződik az adatokban is, hiszen a szakellátásba kerülő gyerekek száma a 0-3 éves korcsoportban folyamatosan nő. 2008-ban 2056 fő, 2104-ben 2876 fő került a szakellátásba 0-3 éves korosztályból, ami 13,9 százalékos növekedésnek felel meg. . (KSH, 2015) Ennél nagyobb mértékű a bekerülés növekedés 2008 és 2014 években a 15-17 éves korosztályban, 16,8 százalék. Azonban a 15-17 évesek körében már nagyobb mértékben lehet számolni a gyerek magatartási problémáival, ami hozzájárulhat a bekerüléshez. Ez nem mondható el a 0-3 évesek körében, ahol vélhetően nagyobb szerep jut –kimondva vagy kimondatlanul- a szegénységnek a bekerülési okok között. Természetesen nem állítjuk, hogy csak az anyagi okok miatt kerülnek a gyerekek szakellátásba, de azt igen, hogy nem valósul meg az a sokat hangoztatott alapelv, hogy a gyermeket a családból anyagi okok miatt nem lehet kiemelni.

Összegzés

A tanulmányban a gyermekszegénység magyarországi vonatkozásait tekintettük át. A statisztikai adatok alapján megállapítható, hogy a gyermekszegénység mértéke még mindig magas, az Európai országok sorában Románia, Bulgária és Magyarország tér el jelentős mértékben az EU 28 országok átlagától a gyermekszegénység vonatkozásában. A gyermekjóléti alapellátás szolgáltatásai segítik a gyermekszegénység következményeinek mérséklését, de a napközbeni ellátások közül a bölcsőde ehhez csak kis mértékben járul hozzá. Szükséges a napközbeni ellátások lehetőségeinek bővítése a szegénységben élők számára is, ebbe az irányba történtek kezdeményezések az elmúlt években. A gyermekjóléti alapellátások közül mind a bölcsőde, mind az átmeneti gondozás intézményeit tekintve jelentős a szolgáltatásokhoz való hozzáférés egyenlőtlensége. Gyakran éppen ott nincsenek intézmények, ahol a legnehezebb élethelyzetű családok élnek.

A gyermekvédelmi szakellátásba való bekerülési okok között az anyagi ok kevésbé jelenik meg az adatokban, de a gyermekszegénység és bekerülési életkorokat, számokat összevetve véleményünk szerint a bekerülési okok között jelentős az anyagi ok.

IRODALOM

BassLászló-Darvas Ágnes-Farkas Zsombor-Ferge Zsuzsa (2008) A gyermekszegénység elleni küzdelem állása 2008-ig www.gyerekesely.hu 2009. 04.10.

Darvas Ágnes (2000): Utak vagy tévutak? A családtámogatások alakulása Közép-Kelet-Európában a rendszerváltás óta PhD disszertáció ELTE BTK Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet és Továbbképző Központ – Szociálpolitika doktori képzési program, Budapest.

Darvas Ágnes-Tausz Katalin (2006): Gyermekszegénység, DEMOS Magyarország, Budapest.

Farkas Zsombor (2015): A rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermekek, fiatal felnőttek számának csökkenése mögött húzódó okok vizsgálata.

http://www.tarki.hu/hu/news/2016/kitekint/szocpol/20160823_szocpol_monitoring_4_farkas.pdf 2016. 10. 25.

Gábos András-Szívós Péter (2006) A gyermekszegénység és néhány jellemzője Magyarországon In Kolosi-Tóth-Vukovich (szerk.)(2006): Társadalmi Riport 2006. TÁRKI, Bp.

Gábos András (2009): A gyermekszegénység csökkentését célzó kormányzati beavatkozások: irodalom-áttekintés In Esély 5. sz. 48-68.

GÁBOS ANDRÁS (2010): Gyermekszegénység és a gyermekek jól-léte az Európai Unióban– a gyermekszegénység meghatározói és a társadalompolitikai gyakorlat –.

www.tarki.hu/hu/news/2009/kitekint/20091126.html hozzáférés: 2016. 10. 27.

Gábos András- Szívós Péter-Tátrai Annamária (2013): Szegénység és társadalmi kirekesztettség Magyarországon 2000-2012 In Szívós Péter-Tóth István György (szerk.): Egyenlőtlenség és polarizálódás a magyar társadalomban. TÁRKI Monitor jelentések 2012, Budapest, 37-50.

Gábos András- Szívós Péter-Tátrai Annamária (2015): Jövedelmi szegénység és társadalmi kirekesztettség jellemzői Magyarországon. In Szívós Péter-Tóth István György (szerk.): Jól nézünk ki?! Háztartások helyzete a válság után. TÁRKI Monitor jelentések 2015, Budapest 44-60.

Gyurkó Szilvia (szerk.) (2013): Te hogy vagy? Az UNICEF Magyar Bizottság Gyermekjólleti jelentése Kutatási zárójelentés, UNICEF Budapest

Őri Péter, Spéder Zsolt (szerk.) (2012): Demográfiai Portré 2012.KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest.

Felhasznált törvények, dokumentumok:

1998. évi LXXXIV. A családok támogatásáról szóló törvény

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

Statisztikai Tükör 2014/82. Helyzetkép a kisgyermekek napközbeni ellátásáról, 2013 Kötelezettségek, lehetőségek tények

Statisztika Tükör, 2015/67. Helyzetkép a kisgyermekek napközbeni ellátásáról, 2014

Statisztikai tükör 2014/11 Gyermekek átmeneti gondozása

Európai Bizottság: Európa 2020 Stratégia

http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm 2016. 10. 24.